

Universidad Pública de Navarra



Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**Prácticas pedagógicas positivas:
condicionantes de innovación educativa**

Programa de Doctorado: Humanidades y Ciencias Sociales

Autora: Raquel M. Albertín Marco

Director: Benjamín Zufiaurre Goicoetxea

Junio de 2018

AGRADECIMIENTOS

Este mensaje de gratitud es un reflejo de la alegría que provocan las acciones de otras personas que han estado presentes en estos años, y de quienes he recibido ayuda, compañía, y estímulo en estos años de trabajo en esta Tesis.

Agradezco ante todo este trabajo a Toni, quien con su visión, su energía y su emprendeduría logró movilizar un proyecto europeo que ha sido la semilla de muchos frutos, entre ellos, este trabajo de Tesis. Le agradezco estar a mi lado de forma incondicional, con su forma de acompañar, que me ha ayudado a ir viendo todas las caras y gestos que este trabajo iba adoptando durante este proceso en estos años.

Agradezco a Ana M. su pasión por la educación, por mostrarme desde que yo era niña que un grano de arena puede mover montañas. Ella me ha ayudado con su ánimo y empeño a continuar en los momentos de duda. Ojalá pueda pronto compartir esta pasión con su proyecto literario.

Muchísimas gracias a Benjamín, por su paciencia, por su forma de estar en modo espera sin que haya sido la mayor de las presiones, mientras yo intentaba aclarar mis ideas, y digerir sus dosis de sabiduría. Gracias por su flexibilidad y su disponibilidad para ayudarme en cada momento en que ha sido necesario.

Gracias por las ideas, por los cuestionamientos, por las dudas, pues todo ello ha hecho posible que el orden fuera llegando a estas páginas con el esfuerzo y la reflexión, y fuera dando sentido al trabajo realizado con las escuelas.

Gracias a todas las personas de los centros escolares que se unieron a participar en un proyecto para formarse en una temática difícil de abordar, de comprender, y de aplicar en la profesión docente. Gracias a las directoras y directores de escuela que confiaron y animaron a su claustro a participar y a dedicar un esfuerzo extra al proyecto Positivities. Y por su puesto, gracias a las y los más de trescientos docentes que realizaron una formación de profesorado en psicología positiva, que ha sido el principal input de este trabajo de Tesis.

Gracias a las numerosas escuelas y sus grandes profesionales por las experiencias compartidas, pues aún pasado el tiempo, han seguido aportando emociones,

conexión, y espiritualidad durante una etapa final del trabajo que ha requerido más esfuerzo mental.

Gracias a las y los excelentes profesionales del mundo de la psicología positiva y de la educación con los que he podido compartir a lo largo de estos años. De ellas y ellos me he nutrido y he crecido, en lo personal, y en lo profesional. Gracias a todas estas personas, este trabajo tiene para mí, un gran valor y una gran calidad.

Todas estas personas, algunas siempre muy cercanas, otras fluctuando entre diversas distancias de mis círculos sociales y profesionales, todas ellas han ido ocupando importantes lugares a lo largo de este trabajo y regalan su presencia a estas páginas.

A todas ellas, quiero mostrar el aprecio, y el valor, que tiene para mí la amistad, el amor, y la confianza que me han animado incansablemente a continuar.

Aprecio, valoro, y agradezco el respeto y la energía de las personas que han permitido abrir puertas que daban a paisajes cambiantes e inciertos.

Aprecio, valoro, y agradezco el esfuerzo y la implicación de personas que creen en una educación centrada en el ser, y que han dedicado muchas horas de trabajo a un proyecto que encaja en sus sueños de mejorar la educación.

Gracias por hacer posible este trabajo, me siento privilegiada por haber podido expresar los anhelos de una parte relevante del mundo escolar que camina con ilusión hacia unas escuelas más humanas y más felices.

A Toni, que es para mí el Amor,

A Ana, que es para mí la Libertad,

A la experiencia, que abre el camino hacia mi Verdad.

Índice

Índice.....	i
Índice de Tablas	v
Índice de Figuras	vi
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS: CONDICIONANTES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Experiencias de Investigación Evaluativa en escuelas de Navarra.....	1
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I.....	2
MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO	2
CAPÍTULO 1.....	2
POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES Y NACIONALES	2
1.1. Los retos educativos antes los cambios globales	3
1.2. Estrategias internacionales en educación.....	4
1.3. Estrategias nacionales en educación	5
1.4. Estrategias educativas para el cambio.....	8
1.4.1. Educar para el bienestar	9
CAPÍTULO 2.....	11
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	11
2.1. Necesidades de Investigación	11
2.2. Objetivos de la Investigación.....	15
2.3. Formulación de hipótesis	16
2.4. Plan de Investigación	16
PARTE II:	19
MARCO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO 3.....	19
3. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	19
3.1. El marco legal y estrategias educativas para la I+D+i.....	19
3.2. Aproximación al concepto de investigación e innovación educativa	21
3.3. Perspectivas y modelos de innovación	23
3.4. Enfoques en la investigación e innovación educativa.....	26
3.5. La Investigación Acción	27

3.6. La praxis educativa	32
3.7. La formación permanente del profesorado como prioridad para la innovación educativa	34
CAPÍTULO 4:.....	39
4. FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA PARA LA APROXIMACIÓN A REQUERIMIENTOS DE BIENESTAR	39
4.1. La disciplina de la Psicología Positiva.....	39
4.2. El concepto de bienestar	43
4.2.1. Terminología relacionada con el bienestar.....	43
4.2.2. Dos perspectivas enfrentadas, pero complementarias.....	44
4.2.3. Modelos que conceptualizan el Bienestar	45
4.2.4. Integración de los tres modelos del bienestar.....	55
4.3. Temas de investigación en el ámbito de la Psicología Positiva.....	57
4.4. El Bienestar en la educación	62
4.4.1. Relacionados con el bienestar emocional:	62
4.4.2. Relacionados con el bienestar psicológico:.....	65
4.4.3. Relacionadas con el bienestar social	68
4.5. La psicología positiva en la práctica educativa.....	72
PARTE III.....	77
MARCO METODOLÓGICO	77
CAPÍTULO 5.....	77
5. FUNDAMENTOS PARA LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	77
5.1. El enfoque de la investigación crítica en el proceso de Investigación Acción	77
5.2. Modelos que sustentan una estructura para los procesos de innovación educativa ..	83
5.2.1. Modelo bioecológico del desarrollo humano	84
5.2.2. Las arquitecturas de las prácticas educativas: cómo se constituyen y funcionan.....	91
5.3. Metaprácticas referidas a proyectos de innovación para mejorar el buen hacer educativo mediado por el bienestar escolar	103
5.4. Diseño de la metodología de investigación	106
5.5. La estructuración de la Práctica en Proyectos de Innovación Educativa	110
5.6. Metodología de Investigación-Acción para la introducción de prácticas de pedagogía positivas como innovación educativa	115

PARTE IV.....	125
PARTE PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	125
CAPITULO 6.....	125
6. CICLO I de INVESTIGACIÓN - ACCIÓN	125
Preparación de un Proyecto de Innovación Educativa.....	125
6.1. Fase de Planificación	125
6.2. Fase de Acción.....	128
6.3. Fase de Evaluación	135
6.4. Fase de Revisión del proceso de I.A.....	142
CAPÍTULO 7.....	155
7. CICLO II DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	155
Experiencia Piloto a Nivel Micro en siete escuelas navarras	155
7.1. Fase de Planificación	155
7.1.1. Programación del curso	155
7.1.2. Selección de participantes en la formación.....	157
7.2. Fase de Acción.....	158
7.3. Fase de Evaluación	179
7.3.1. Resultados de la encuesta.....	180
7.3.2. Comentarios de los resultados.....	183
7.3.3. Reuniones con los centros escolares	185
7.4. Fase de Revisión	188
CAPÍTULO 8.....	195
8. CICLO III DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN	195
Proyecto de Innovación: Profesorado-Aula-Centros Escolares.....	195
8.1. Fase de Planificación	195
8.2. Fase de Acción.....	202
8.3. Fase de Evaluación de los Cuestionarios	211
8.4. Fase de Evaluación de Preguntas abiertas	231
8.5. Evaluación de las Actas de las Reuniones de los equipos docentes en los centros escolares.....	242
8.5.1. Comparativa con el Foro Virtual.....	246
CAPÍTULO 9.....	251
9. EVALUACIÓN ILUMINATIVA DE UN FORO VIRTUAL.....	251

9.1.	La estrategia evaluativa del Foro virtual.....	251
9.2.	Codificación de los datos de la muestra.....	253
9.2.1.	Las dimensiones de una experiencia de aprendizaje.....	253
9.2.2.	Codificación guiada por conceptos	255
9.2.3.	Codificación guiada por datos.....	261
9.3.	Marco de Codificación.....	267
9.4.	Fase de Evaluación Iluminativa del Foro.....	270
9.4.1.	Aspectos Motivacionales al inicio del proceso formativo	270
9.4.2.	Aspectos Motivacionales durante el Proceso	281
9.4.3.	Aspectos Cognitivos en los Procesos de Aprendizaje.....	282
9.4.4.	Factor emocional en los procesos de aprendizaje	295
9.4.5.	Aspectos Sociales en los procesos de aprendizaje	302
9.4.6.	Sobre la práctica del personal docente	313
9.4.7.	Aplicación de recursos didácticos en el aula. Indicador PDAcc3.	324
9.5.	Resultados de la Investigación Iluminativa del Foro.....	331
	PARTE V.....	335
	CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	335
	CAPÍTULO 10.....	335
10.	FASE DE REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	335
10.1.	Conclusiones en relación a la hipótesis planteada	335
10.2.	Conclusiones en relación a los objetivos planteados	347
10.3.	Líneas futuras de Investigación.....	352
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	363

Índice de Tablas

Tabla 1 Ejemplo de las Relaciones entre sistemas y disposiciones de las A.P. en relación a la Convivencia Escolar	100
Tabla 2 Estructura organizativa Participación en Proyecto Europeo de I+D+i	111
Tabla 3. Ciclos, Fases y Participación del Proceso de Investigación-Acción.....	117
Tabla 4 Escuelas y docentes participantes en Ciclo II de I.A.	157
Tabla 5 Participación en la encuesta de valoración por módulos	181
Tabla 6 Valoración de la plataforma de e-learning.....	182
Tabla 7 Valoración del programa formativo por Módulo (M)	182
Tabla 8. Participantes en la formación de profesorado del ciclo III del proyecto de IA .	201
Tabla 9. Listado de recursos didácticos para el aula.....	207
Tabla 10. Cuestionario para la evaluación de la formación de profesorado on-line.....	212
Tabla 11 Participantes en los Ciclos II y III del proyecto de IA.....	214
Tabla 12 Porcentajes de incremento de la participación.....	214
Tabla 13 Ratios de participación de docentes por escuela.....	215
Tabla 14 Participación en la encuesta de valoración	216
Tabla 15 Encuestas por escuela	216
Tabla 16 Encuestas por etapas educativas	218
Tabla 17 Datos de los ítems IN7 y IN10 sobre desarrollo profesional	226
Tabla 18 Datos de los ítems IN 8 y IN9, sobre el desarrollo personal	226
Tabla 19 Resumen de resultados de los cuestionarios. Respuestas cerradas	230
Tabla 20 Valoración abierta de la sección de teoría	232
Tabla 21 Valoración abierta de la sección de práctica.....	234
Tabla 22 Valoración abierta sobre la implicación en la formación	236
Tabla 23 Valoración abierta sobre el cambio y nuevas estrategias	238
Tabla 24 Resultados respuestas abiertas siguiendo Arquitecturas de las Prácticas	240
Tabla 25 Resumen Actas como Arquitecturas de las prácticas	243
Tabla 26 Prácticas de pedagogías positivas sustentadas en los recursos didácticos	245
Tabla 27 Codificación de términos utilizados en el Foro durante la formación	247
Tabla 28 Ejemplo codificación guiada por datos.....	262
Tabla 29 Marco de codificación para la evaluación del foro virtual	267
Tabla 30 Codificación de indicadores MIEEx (Motivacional I - Expectativas)	271
Tabla 31 Codificación de indicadores MIA (Motivacional I Actitud)	274
Tabla 32 Codificación Aspectos Motivacionales en Proceso	281
Tabla 33 Frecuencias de datos por módulos, para el indicador CITm.....	283
Tabla 34 Frecuencia de datos por módulo para el indicador CIEx	291
Tabla 35 Muestra de Datos Factor Emocional.....	296
Tabla 36 Muestra de Datos Análisis del Factor Social	302
Tabla 37 Respuestas dadas a ¿cómo podemos desarrollar la semilla de la grandeza en las y los estudiantes?	319
Tabla 38 Acciones centradas en el/la docente, o en/la estudiante	322
Tabla 39 Resultados de Investigación Evaluativa del Foro según el marco de Arquitecturas de las Prácticas	331

Índice de Figuras

Figura 1. Integración de tres modelos del bienestar. Elaboración propia	56
Figura 2 Mapa Conceptual Temas Psicología Positiva.....	59
Figura 3 Temas Psicología Positiva y Educación	72
Figura 4 Modelo de Investigación-Acción en espiral. Adaptado de Kemmis y McTaggart, 1988.....	79
Figura 5 Espacios en que sayings, doings, y relatings coexisten en un proyecto. Figura adaptada de Kemmis y Grootenboer (2014)	95
Figura 6 Ciclos de teorización y práctica de los procesos de I.A. Adaptado de Kemmis y McTaggart (1988)	115
Figura 7 Metodología desarrollada para la formación como práctica de investigación-acción. Fuente:propia	197
Figura 8 Esquema del programa de formación en Psicología Positiva aplicada a educación. Fuente propia.	204
Figura 9 Etapas de un ciclo de IA para un proyecto de innovación educativa en base a pedagogías positivas. Fuente propia.	205
Figura 10 Ejemplo del formato de un recurso didáctico. Fuente propia.....	210
Figura 11 Incremento de la participación de escuelas	214
Figura 12 Incremento de la participación de docentes.....	214
Figura 13 Ratios de participación en la encuesta.....	217
Figura 14 Valoración global de la sección de teoría.....	218
Figura 15 Valoración de la sección de teoría por ítems.....	219
Figura 16 Distribución de valoraciones de la teoría por ítems	220
Figura 17 Valoración global sección de prácticas	220
Figura 18 Valoración de los aspectos de las prácticas	221
Figura 19 Distribución de las valoraciones de las prácticas	222
Figura 20 Valoración de la implicación en la formación.....	222
Figura 21 Valoración de la implicación, por ítems.....	223
Figura 22 Distribución de valoraciones sobre la implicación en la formación.....	225
Figura 23 Valoración global Estrategias para el bienestar escolar	227
Figura 24 Valoración de los tipos de estrategias incorporadas	228
Figura 25 Distribución en las valoraciones de estrategias	229

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS: CONDICIONANTES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Experiencias de Investigación Evaluativa en escuelas de Navarra.

INTRODUCCIÓN

Las Administraciones educativas establecen la formación permanente del profesorado como una acción o práctica prioritaria para la innovación educativa. La oferta formativa pública mediada a nivel estatal muestra un vacío en cuanto al desarrollo de competencias personales y profesionales con las que el profesorado pueda abordar prácticas educativas o proyectos de innovación educativa que orienten sus resultados hacia los objetivos educativos presentados a nivel internacional y estatal, en relación al bienestar personal, profesional, y social en el ámbito de la educación.

Una acción formativa del profesorado en psicología positiva, es el eje de este trabajo de Tesis, que abre una vía para articular las disposiciones cultural-discursivas, material-económicas, y social-políticas (Kemmis y Grootenboer, 2008) que regulen el funcionamiento de proyectos de innovación educativa en su orientación hacia unos objetivos educativos que toman en cuenta el bienestar personal y social. Tal acción, se concreta en un programa de formación del profesorado en psicología positiva aplicada a la educación y se desarrolla a través de un proyecto de innovación en el que colaboran el equipo investigador y un grupo amplio de escuelas y de profesorado. Esta colaboración, permite a través de procesos cíclicos de acción-reflexión, desarrollar y validar una versión inicial del programa formativo, y una segunda versión revisada, mediante la reflexión sobre las prácticas llevadas adelante en un contexto real, durante dos cursos escolares.

Este trabajo de Tesis describe estos procesos cíclicos de investigación-acción en los que se reflexiona sobre la caracterización de las prácticas educativas desarrolladas, pero, sobre todo, se reflexiona sobre las interrelaciones que facilitan, o dificultan, los procesos de innovación educativa mediados por prácticas de pedagogías positivas en los entornos próximos, como es el aula, o la escuela, y también, en las interrelaciones con el entorno familiar, social, y político.

PARTE I

MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES Y NACIONALES

“It aims to form and develop individuals with the knowledge, character and capabilities to live good lives, and also, and at the same time, to develop good societies” (Dewey, 1916).

Desde que hace un siglo Dewey definiera el objetivo de la educación, las sociedades han vivido grandes cambios a todos los niveles -social, económico, político, demográfico, tecnológico, ecológico-. Se han producido tensiones y crisis a nivel global de la humanidad provocadas por las interrelaciones globales entre todos los sistemas y toda la civilización, por ejemplo, las desigualdades en la distribución de la riqueza, las desigualdades, a todos los niveles, entre los países productores de alimentos y los principales consumidores, los desequilibrios entre la explotación de recursos, la disponibilidad y la capacidad de recuperación de los mismos, los desequilibrios demográficos, con el envejecimiento de poblaciones en unos países y las crisis socio-políticas que provocan los flujos migratorios masivos, los desequilibrios entre las necesidades básicas no cubiertas y el crecimiento de la producción tecnológica, el desequilibrio entre el potencial de la integración tecnológica en la sociedad, hogares y escuelas, y los riesgos por inseguridad y vulnerabilidad que ello puede generar, la paradoja entre la integración y la visibilidad de la mujer en la sociedad activa, y la emergencia de la violencia de género como problema social (MECD, 2016; Scharmer, 2015). Por otro lado, la globalización también ha conducido a que, hayan surgido organizaciones que actúan en cualquier lugar del planeta, cuyas

misiones son paliar, a pequeña escala, los efectos del desequilibrio global, y que como mínimo dan amplia visibilidad a algunos acontecimientos que forman parte de la realidad. La solidaridad y el aumento del compromiso ciudadano a través de la actividad del tercer sector, se ha fortalecido en apoyo de los problemas sociales, y el número de proyectos de cooperación y desarrollo aumenta continuamente, lo que muestra que existe una conciencia social por reducir el desequilibrio global (Centro Unesco del País Vasco, 2017; Coordinadora Ongd, 2016; UPCommons, 2008).

1.1. Los retos educativos antes los cambios globales

El período histórico que vivimos, plantea retos crecientes y nuevos para la humanidad, y con ellos se va configurando una nueva visión del futuro que emerge en todas las disciplinas científicas y profesionales. Algunos divulgadores de la ciencia y de las cuestiones fundamentales de nuestro tiempo acercan el conocimiento a la sociedad para ayudar a comprender, con su trabajo, asuntos como, las fronteras de la ciencia, la globalización, la innovación, las cuestiones sociales y éticas, los cambios que la tecnología está impulsando en nuestro modo de vivir y de trabajar. La sociedad, y sobre todo, los/las profesionales de la educación, deben mantenerse informados y saber conectar los aprendizajes en las escuelas con la realidad que emerge, por ejemplo, con las llamadas “tecnologías exponenciales” -la inteligencia artificial, el internet de las cosas, big data, blockchain, drones, impresiones 3D, realidad virtual, realidad aumentada, biotecnología, nanotecnología-, que abordan temáticas como la posibilidad de revertir el envejecimiento mediante la reparación de daños moleculares y celulares, la conexión del cerebro humano con el internet de las cosas, el impacto de los nanomateriales en el futuro de la humanidad, la comunicación humano-máquina, la banca exponencial, la secuenciación completa del genoma, la creatividad computacional, el gobierno robótico del legado humano, e incluso los viajes interestelares (VV.AA., 2017). La cantidad de información que genera el rápido avance de la ciencia y la tecnología, hace necesario disponer de medios divulgativos para que toda la sociedad pueda ir conociendo, asimilando y comprendiendo, el potencial y las implicaciones económicas, sociales, medioambientales, y éticas, que tienen las tecnologías en desarrollo que se van integrando en nuestra sociedad.

En este estado de la situación, sin embargo, la revisión del estado de la I+D+i en España muestra una débil capacidad tecnológica del tejido productivo español que se une a un limitado nivel de competencias y habilidades de un alto porcentaje de las/los trabajadoras que emplea. Ambos factores, capacidad tecnológica y capital humano, son parte del conjunto de activos intangibles que se consideran críticos para maximizar el potencial de crecimiento de las economías basadas en el conocimiento. Para mejorar estos activos, el conjunto de la UE invierte hoy un 25% más en I+D que, en el año 2004, antes del inicio de la crisis económica mientras que en España se invierte un 10% menos (COTEC¹, 2017). La tendencia de la inversión en I+D+i en España desde el año 2004 hace temer a los expertos el riesgo de que estos problemas se cronifiquen y se vuelvan cada vez más complejos.

1.2. Estrategias internacionales en educación

Es en este contexto, en el que debe encajar un sistema educativo que guíe y soporte el funcionamiento de un colectivo profesional, que disponga de las capacidades para formar a las generaciones futuras. Actualmente, la definición de Dewey puede seguir vigente, pero no sin la incertidumbre, sobre cómo se pueden interpretar y aplicar los significados de “la buena vida y el desarrollo de las buenas sociedades”, y cómo ello se puede reflejar en un sistema educativo y en los procesos educacionales, así como en el desarrollo de las personas a lo largo de su vida escolar y su vida académica, como también, en el desarrollo de todos los aprendizajes que continúan a lo largo de la vida.

El trasfondo de lo que puede significar la buena vida y la buena sociedad, tiene un reflejo en las estrategias educativas a nivel macro, y se halla presente hoy en día en las políticas europeas y en las agendas internacionales de educación de la Unesco (1996, 2000, 2014) la OCDE (2009), y la Comisión de la Unión Europea (2009; DOCE, 2014).

La Unesco (Delors et al., 1996; Faure et al., 1973) adopta un enfoque humanista en sus informes sobre educación, y define una visión de la educación como bien

¹ La Fundación Cotec para la innovación es una organización privada sin ánimo de lucro constituida en el año 1992 cuya misión es promover la innovación como motor de desarrollo económico y social.

público basado en el desarrollo personal, social y cultural, con cuatro pilares de la educación, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La Comisión de la Unión Europea (2014) establece como prioridad una enseñanza y aprendizaje de calidad y relevante, para que todo/a joven y todo adulto pueda tener oportunidades de adquirir -apoyados por entornos de aprendizaje seguros, igualitarios e inclusivos- conocimiento y habilidades relevantes para asegurar su realización personal, y contribuir a un mundo sostenible, equitativo y pacífico.

El marco de DeSeCo (OECD, 2005), al definir las competencias clave en la educación, se centra en la habilidad de las personas para pensar por sí mismos y para tomar responsabilidad sobre su aprendizaje y sus acciones.

La Comisión de la Unión Europea (2009), reguló el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación -ET 2020-, en el que se contempla el bienestar personal y colectivo como una de las prioridades. Y para esto, se definen unos objetivos orientados a la promoción de la plenitud personal, social y profesional, de todos los ciudadanos y ciudadanas. Más concretamente, se define el objetivo de la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, para el cual se propone la necesidad de adquisición de competencias sociales y cívicas.

Las ideas clave de este nivel macro normativo, definen la necesidad de orientar la educación, al hecho de que cada individuo disfrute del derecho y de las oportunidades para: ser una persona autónoma para la adquisición del conocimiento, desde el saber, desde el hacer, desde el desarrollo personal y social del ser, todo ello basado en el autoconocimiento, en la autonomía y en la convivencia con los demás, como pilares para crear unos entornos de aprendizaje igualitarios y seguros, y para construir una sociedad equitativa y cohesiva, co-crear un mundo sostenible, equitativo y pacífico.

1.3. Estrategias nacionales en educación

1.3.1. Educar para una convivencia democrática y pacífica

A nivel nacional, el MECD recoge estas directrices europeas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

aludiendo lo que sigue: a) a la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, y b) a la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial, en el del acoso escolar; y mantiene entre sus fines los incluidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, c)- la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de unos principios democráticos de convivencia, prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos.

Esto se articula a través del “Plan de Convivencia Escolar 2016-2020” (CNIIE (Centro Nacional para la Investigación e Innovación Educativa), 2017) cuyo objetivo es implementar modelos para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, mediante unas actuaciones educativas avaladas por la comunidad científica como garantía de la mejora de la convivencia y el éxito escolar. El Plan tiene el fin de lograr que los centros educativos sean espacios seguros, libres de violencia, inclusivos y favorecedores del éxito para todos las/los estudiantes. El Plan se justifica en base al diagnóstico de la convivencia escolar en España que se fundamenta en datos de bullying, víctimas de discriminación, acoso y violencia, y que identifica como personas más vulnerables, aquellas pertenecientes a minorías étnicas, culturales y religiosas, personas con discapacidad, y personas del colectivo LGTBIQ. En consecuencia, el plan se centra en abordar prioritariamente la prevención de la violencia, y la conflictividad, en el ámbito escolar.

Este Plan tiene en cuenta siete ejes que se pretenden desarrollar desde una perspectiva comunitaria: a) Educación inclusiva b) Participación de la comunidad educativa c) Aprendizaje y convivencia d) Educación en los sentimientos y en la amistad; e) Socialización preventiva de la violencia de género f) Prevención de la violencia desde la primera infancia g) Atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Una línea de actuación clave para la consecución de los siete ejes, es la formación del profesorado.

1.3.2. Educar para el desarrollo de una salud integral

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CNIIE, 2016; MECD, 2016), por otra parte, quiere impulsar un modelo educativo en el que se pueda favorecer el desarrollo de la salud integral de toda la comunidad educativa. Y para esto, considera que la promoción de la salud mental² es una parte integral de la promoción de la salud que tiene como objetivo la protección, el apoyo, el soporte emocional y el bienestar social, así como también, crear las condiciones individuales, sociales y ambientales que permitan el desarrollo psicofisiológico óptimo, con el mayor respeto por la cultura, la equidad, la justicia social y la dignidad personal.

Es por ello, que se plantea un plan estratégico de salud escolar (CNIIE, 2016), con el fin de proporcionar información y formación a alumnado, profesorado y familias para que puedan desarrollar acciones de vida saludables desde distintas perspectivas, física, psicológica, social y medioambiental.

Los objetivos fundamentales de dicho plan de salud escolar son:

1. Fomentar y apoyar un modelo educativo dirigido al desarrollo de la salud integral de toda la comunidad educativa.
2. Proporcionar una formación adecuada a todos los miembros de la comunidad educativa.
3. Proporcionar un desarrollo vital saludable desde la perspectiva física, psicológica, social y medioambiental.

A través de este plan, se desarrolla la promoción y educación para la salud desde los siguientes ámbitos: a) Alimentación y nutrición; b) Actividad física, deporte y estilos de vida saludable; c) Bienestar, salud emocional y convivencia; d) Entorno sostenible; e) Seguridad y prevención de riesgos; f) Educación afectivo-sexual; y g) Prevención de dependencias.

² El bienestar mental está incluido en la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud, entendiéndolo éste como un estado en el que las personas son conscientes de sus propias aptitudes, afrontan las presiones normales de la vida, pueden trabajar de forma productiva y fructífera, y pueden contribuir a su comunidad.

El plan estratégico, sin embargo, está muy centrado en los dos primeros ámbitos, lo que responde a la disposición adicional cuarta de la LOMCE en cuanto a la promoción de la actividad física y dieta equilibrada.

Sin embargo, dicho plan no contempla acciones específicas en cuanto al Bienestar, y la Salud Emocional que se refieren en el tercer punto, temas que están directamente vinculados a la educación en el bienestar.

El plan estratégico de salud escolar (CNIIE, 2016), centra la estrategia de este tercer punto en su colaboración con el Sistema Nacional de Salud, y refiere una intervención denominada “Bienestar emocional”, de carácter informativo, dirigida a toda la población. La información pretende orientar a la población sobre habilidades para mejorar su estilo de vida y aprender a manejar las emociones y el estrés en función de sus necesidades. Como intervenciones por parte del MECD, se incluye el Plan estratégico de convivencia escolar al que ya nos hemos referido, y adicionalmente, incluye dos actuaciones específicas. La primera de ellas, el programa “Buentrato a la infancia” (MECD, 2016), centrada en la defensa de los derechos, el fomento de valores de respeto, empatía, comunicación y solidaridad. La segunda de estas iniciativas es el programa “MUS-E” (ibid.) para la integración educativa y cultural de niños y jóvenes en situaciones desfavorables, a través de actividades artísticas.

1.4. Estrategias educativas para el cambio

En esta transferencia desde el marco internacional hacia las políticas nacionales, está presente, pero de alguna manera sesgado, el desafío actual en la educación: guiar a una futura ciudadanía de forma armónica, inclusiva, dentro de un modelo de economía y de desarrollo que continúa provocando brechas sociales y económicas. Esto parece una contradicción en sí misma. Pero es necesaria una reflexión profunda, creativa, colectiva, de todos los agentes de la sociedad para repensar la labor de la educación desde una visión de futuro, desde el futuro que además de configurarse con el cambio

tecnológico, lo haga también con la humanidad, una co-creación activa desde la sociedad, y por aquello que la sociedad desee.

La educación basada en modelos de psicología aplicada, de gestión científica, de formación en habilidades, actitudes, competencias personales, puede funcionar eficazmente ante unas exigencias establecidas, pero que son insuficientes en el contexto actual. El desafío global convierte en insuficiente aquello que se limite a responder a las necesidades actuales, o a las necesidades de lo conocido. Lo que permanece en un contexto cambiante que genera brechas entre las posibilidades de avance científico y tecnológico, y las consecuencias destructivas de los sistemas egocéntricos, es solamente el ser (Scharmer, 2015).

La necesidad de cambio en el sistema educativo es un tema central para Cotec. En este sentido, se han presentado los resultados preliminares del Proyecto JEDI (Jóvenes Emprendedores Digitales) (COTEC, 2017), un estudio sobre jóvenes emprendedores digitales que no siguen la secuencia tradicional de estudiar y luego trabajar, sino que antes de finalizar su formación ya han creado productos y servicios, o desarrollado ideas y proyectos innovadores. El objetivo del trabajo es conocer a estos jóvenes, entender sus motivaciones, cómo innovan, por qué lo hicieron al margen de las estructuras estándar y cómo perciben el entorno económico, empresarial y educativo. Este proyecto que se presentará en su totalidad en 2018 ofrecerá, entre otras conclusiones, líneas de actuación para abordar el cambio universitario.

1.4.1. Educar para el bienestar

De acuerdo a las estrategias internacionales, el modelo escolar coherente en un contexto actual, debería ser una escuela basada en el desarrollo del ser, con la aspiración de guiar a las personas en un desarrollo virtuoso y ecológico, para que puedan dar lo mejor de sí mismas, y contribuir en la co-creación de un mundo sostenible, equitativo y pacífico.

Manteniendo esta visión en objetivo, la labor de la educación sería la de crear un entorno gestionable, el de asistir a las y los individuos para que aprendan los conocimientos y habilidades que necesitarán a nivel personal y social para contribuir de forma significativa al desarrollo de su entorno y al crecimiento del mundo actual en

continuo cambio. E igualmente, ofrecer recursos que ayuden a las futuras y a los futuros trabajadores a utilizar sus capacidades para resolver situaciones, que quizás ahora desconocemos, y para crear un valor social con su trabajo.

Esta labor se describe en la siguiente definición de la educación:

“La educación, es el proceso por el cual las niñas y niños, jóvenes y adultos, son iniciados en formas de entendimiento, modos de actuar, y formas de relacionarse entre ellos y con el mundo, que llevan (respectivamente) a la auto-expresión individual y colectiva, al desarrollo individual y colectivo, y a la autodeterminación individual y colectiva, y que son así, orientados hacia el bien de cada persona y hacia el bien de la humanidad” (Kemmis & Grootenboer, 2014, p26).

En esta labor educativa, encontramos cierta coherencia con el punto de vista bio-psico-social del desarrollo humano, según el cual, el funcionamiento óptimo de las personas no se limita a la salud física y el rendimiento, sino que también incluye las dimensiones psicológicas y sociales. Podemos decir que la educación que guíe a las personas hacia una buena vida y una buena sociedad, es aquella que los guía a un desarrollo y crecimiento en el bienestar físico, psicológico y social. Como consecuencia de lo anterior, podemos referir la educación para el bienestar, como uno de los objetivos clave de la educación, y es por ello necesario, dedicar esfuerzos a trabajos de innovación en el sistema educativo que permitan avanzar en el desarrollo del bienestar.

CAPÍTULO 2

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1. Necesidades de Investigación

2.1.1. Formulación del Problema

En el Capítulo 1, hemos detectado algunas cuestiones sobre las que se puede indagar para buscar posibles estrategias y acciones que puedan mejorar la implantación de proyectos de innovación educativa en los diferentes niveles del sistema educativo, a nivel de administraciones reguladoras, y de centros escolares.

En un marco internacional, desde hace décadas existe una visión de la educación que considera el desarrollo personal y colectivo como eje de la co-creación de una sociedad democrática, pacífica y sostenible. Y esto está presente en las políticas internacionales, y se puede leer entre líneas en las políticas nacionales. Pero esta concepción de la educación se dispersa en su transferencia a los niveles de administración y de ejecución de los sistemas educativos nacionales.

La sociedad es consciente, por otra parte, del cambio global que se produce a todos los niveles -tecnológico, ambiental, demográfico, social, ... -a una velocidad cuyos efectos generan unos retos que son difíciles de gestionar y asimilar a nivel social, y que igualmente son difíciles de integrar por el sistema educativo.

Se identifican así unas estrategias educativas internacionales y nacionales, que formulan el bienestar psicológico y social como objetivos de la educación. La comprensión de estos conceptos, sin embargo, es dificultosa en el ámbito de la educación porque las políticas no exponen una definición completa de estos conceptos, y porque tampoco facilitan información con la que profundizar sobre el significado del bienestar aplicado en el ámbito de la educación, incluyendo entre ellos, los efectos e impacto que puede producir en la eficacia y en la calidad educativa.

Esto puede ocasionar que la transferencia de estos objetivos educacionales a las políticas nacionales y a su aplicación en el sistema educativo, se obstaculice, o no sea óptima, de modo que las estrategias, políticas y planes nacionales, se presentan sesgados y con limitaciones en cuanto a lo que al bienestar se refiere.

Las políticas nacionales basan sus argumentaciones en datos de bullying, víctimas de discriminación, acoso, violencia, y fracaso escolar, y se enfocan en la erradicación de problemas escolares -que se amplían a los problemas sociales- para lograr la convivencia y el éxito escolar. Pero no formulan soluciones argumentadas en la visión de la buena ciudadanía y la sociedad deseada.

2.1.2. Preguntas de investigación

De la situación que se describe, emerge la necesidad de buscar, o generar, nuevas líneas de trabajo que puedan alinear la visión de la educación, anteriormente referida, con los objetivos de la educación a nivel escolar, con la finalidad de que los procesos de aprendizaje de la etapa escolar puedan producir en la persona un desarrollo personal, y social, que le prepare para ser co-creador de una “buena sociedad”.

Es por ello que la primera cuestión es: cómo se puede hacer llegar esta visión sobre los objetivos de la educación, etérea, y amplia tal cual nos presenta la Unesco, o la CE, a un nivel micro, esto es, al profesorado y a los aprendizajes en el aula, para facilitar la comprensión sobre el significado de bienestar para la educación y sobre lo que puede suponer enfocar los procesos de aprendizaje a la hora de aumentar el nivel de bienestar en las personas, en las aulas, y en las escuelas.

Esto implica que se debe producir, o desencadenar, un cambio importante. Un cambio tanto en el enfoque de los programas educativos, del currículum, de los materiales, etc, pero también un cambio de enfoque a nivel personal por parte de los agentes educativos implicados -administradores, técnicos, asesores externos, profesorado, estudiantes- que requiere de apertura y de flexibilidad mental, para permitir y aceptar la posibilidad de otras estructuras mentales, y otras actuaciones, que pueden o deben romper con unos tipos de acción que en muchos casos se debe a: “la costumbre, a la rutina, a la coerción y a la ideología, que limitan la acción por maneras que no se advierten y que no se elegirían deliberadamente si llegasen a detectar su

arraigo en la costumbre, la rutina o la coerción. La teoría es producto de la reflexión y no meramente de la rutina, costumbre o coerción” (Carr & Kemmis, 1988, p200).

La cuestión es:

¿Cómo interpretamos, comprendemos, y difundimos, unas directrices educativas internacionales y europeas orientadas hacia el bienestar personal y social, y unos objetivos educacionales estatales orientados hacia la salud integral, en unos objetivos de aprendizaje escolares, y en unos objetivos significativos para el profesorado y para el alumnado?

¿Cómo definimos unos objetivos educativos estatales, o de centro, en unos objetivos didácticos desde el enfoque de la experiencia de aprendizaje holística?

¿Cómo hacer que esté presente y que comience a integrarse en la práctica educativa un cambio, que:

- a) considere la persona y la educación como un sistema holístico, y
- b) se guíe por la definición de unos objetivos y líneas de actuación enfocadas también a construir lo que se desea, y no exclusivamente a evitar y eliminar lo que no se desea o se considera un problema?
- c) permita gestionar los proyectos de centro para que sean experiencias de aprendizaje (de profesorado) colaborativas, y de satisfacción personal y profesional, que le ayude a transformar la práctica educativa en praxis, desde un interés emancipador?

La formación de profesorado es una vía prioritaria para la innovación educativa. Nosotros diseñamos la presente investigación considerando tal vía, y de aquí emerge la cuestión central de la investigación:

¿Cómo se puede describir, e interpretar la experiencia por parte del profesorado, a la hora de iniciar este tipo de cambio a través de una formación de profesorado sobre el bienestar en educación?

¿Qué relaciones podemos establecer entre la puesta en práctica de pedagogías positivas, y una articulación efectiva de los procesos de innovación educativa?

2.1.3. Fundamentos para el proceso de investigación

Para responder a estas cuestiones de investigación, se plantea el presente trabajo de Tesis “Prácticas pedagógicas positivas: condicionantes de innovación educativa” con la finalidad general de aportar conocimiento que contribuya a un acercamiento hacia este objetivo de educación para el bienestar que canalice la mejora de los procesos de aprendizaje de las/os futuras/os ciudadanas y ciudadanos mediado por un buen hacer educativo que se apoye en pedagogías positivas.

Para conseguir esto, va a ser necesario, en primer lugar, conceptualizar el bienestar, y lo hacemos, en base al conocimiento generado por la disciplina de la psicología positiva. La psicología positiva, es un ámbito de investigación que estudia los componentes que contribuyen al bienestar, hecho por el cual, puede arrojar información sobre aquellos aspectos relevantes del ser humano, que puedan considerarse en las políticas educativas, y por ende, en programas educativos, que pueden dar respuesta a las líneas estratégicas de educar en el bienestar.

Para este trabajo de Tesis se procede a diseñar una metodología de investigación que pueda alinearse con la complejidad del objetivo planteado, porque la novedad de las cuestiones y acciones que se van a abordar no permite predecir, ni preestablecer, una secuencia definitiva de herramientas y de técnicas evaluativas cerradas, sino que se espera que el proceso de investigación se desarrolle de forma dinámica, y abierta. Esto justifica aplicar una metodología abierta y flexible que se sustenta en técnicas cualitativas.

Se pretende que esta investigación educativa contribuya a una mejora de la práctica educativa, y que se evidencie en cambios reales de unas prácticas educativas concretas, de los entendimientos actuales de dichas prácticas por sus practicantes, y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen, esto es, de acuerdo por tanto con el enfoque de investigación educativa crítica de Carr y Kemmis (1988).

Es necesario diseñar, probar, analizar, reflexionar sobre la optimización de los procesos de innovación educativa para que estos faciliten los procesos de cambio educativo. Este trabajo de Tesis tendrá presentes los enfoques de investigación evaluativa y en base a ellos, se van a poder explorar las interrelaciones entre los diversos factores existentes en un contexto educativo real, y la influencia de estos en la optimización y el éxito de los procesos de innovación educativa. Para conseguir esto, en la metodología de investigación integraremos el modelo de desarrollo humano de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977, 1987) y el de las arquitecturas de las prácticas de Kemmis y Grootenboer (2008).

2.2. Objetivos de la Investigación

Ante la necesidad de investigar, reflexionar, comprender y proponer vías de mejora en aras a contribuir a que se produzca un acercamiento entre los objetivos de optimización de las prácticas educativas y los objetivos de educación alineados con la frase de Dewey que ilustra este trabajo de investigación, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

- Indagar en nuevos procesos de innovación educativa, es decir, en nuevas formas de transferir a la práctica educativa las conceptualizaciones y significados teóricos con el objetivo de mejorar la praxis educativa, en este caso, en la dirección de mejorar el bienestar en la comunidad escolar, como premisa de buen hacer educativo.

- Proponer y validar una formación de profesorado que facilite el desarrollo de unas competencias que posibiliten integrar unas opciones abiertas identificables como pedagogías positivas en la praxis educativa.

- Explorar las interrelaciones en los diferentes niveles del sistema educativo en relación a la integración de unas prácticas de pedagogía positivas.

- Observar el potencial para la innovación educativa que proporciona la integración de una serie de prácticas de pedagogías positivas.

2.3. Formulación de hipótesis

La hipótesis que formulamos para este trabajo es la siguiente:

Las organizaciones educativas se implican activamente en procesos de innovación educativa cuando éstos están sustentados en prácticas de pedagogías positivas. Esto se produce cuando en la escuela se trabaja en un proyecto colectivo para la mejora del buen hacer educativo: a) con unos objetivos compartidos orientados a la mejora del bienestar; b) cuando se establecen los mecanismos y recursos que facilitan una actividad efectiva y comprometida para lograr estos objetivos, y; c) cuando se fomentan unas relaciones fluidas que promueven un clima de trabajo positivo en la escuela.

2.4. Plan de Investigación

El marco teórico para el trabajo de Tesis se formula como sigue:

- Por una parte, procedemos a acotar las características de los procesos de innovación educativa en cuanto a conceptualizaciones, estrategias, y metodologías, que nos ayudan a definir el marco al que referirnos como innovación educativa en esta investigación.

- Por otra parte, se recurre al ámbito de investigación de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) con el fin de conceptualizar el bienestar y examinar las principales aportaciones científicas que potencialmente puedan ser transferidas a un marco de aplicación práctica del bienestar en el ámbito de la innovación escolar.

En segundo lugar, se procede a definir **el marco metodológico** para este trabajo de Tesis:

- Por una parte, pretendemos acotar los modelos de investigación educativa en los que fundamentamos nuestro proceso de investigación.

- Por otra parte, nos apoyamos en el modelo de la ecología de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1977, 1987) que nos ayuda a integrar el estudio sistémico del ámbito

educativo, complementado con el modelo de “arquitecturas de las prácticas” (Kemmis & Grootenboer, 2008). Ambos nos permiten estructurar el análisis de las interrelaciones que se dan y existen en los procesos de innovación educativa.

La parte práctica de la investigación se basa en el feed-back que hemos recibido de docentes participantes en un proyecto Comenius transnacional que se llevó a cabo en los cursos escolares 2012-2013 y 2013-2014: “Formación de profesorado en psicología positiva aplicada a la educación”, ampliado al curso 2014-2015 y en el que participaron varias escuelas navarras³:

- El proyecto se analiza aplicando la metodología diseñada para este trabajo de Tesis, sobre la base de la exploración de las diferentes fases en tres ciclos sucesivos de Investigación-Acción.

- En nuestra investigación utilizamos metodologías cuantitativas y cualitativas, pero priorizamos el carácter descriptivo-interpretativo que permite explorar de forma flexible y dinámica aquellos factores y características que son importantes en los procesos de innovación educativa.

Para finalizar, planteamos unas **reflexiones** sobre la información que arrojan los ciclos de Investigación-Acción analizados, y se proponen unas líneas de investigación abiertas para continuar investigando sobre la base de este mismo esquema del proceso de Investigación-Acción. Esto nos lleva a abrir nuevas líneas de investigación que emergen de las reflexiones finales, de aquello que la colaboración con el profesorado participante nos puede sugerir.

³ El Proyecto Comenius es un proyecto transnacional en el que también participan escuelas danesas e italianas, pero este trabajo de Tesis se centra en la participación de las escuelas navarras.

PARTE II:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3

3. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

3.1. El marco legal y estrategias educativas para la I+D+i

La I+D+i (Investigación, Desarrollo e innovación) es una necesidad en el escenario socio-económico y tecnológico actual de profundos cambios, que conllevan unos retos sociales y unos avances científicos y tecnológicos que transforman la sociedad de manera continua y rápida. La digitalización de todos los sectores, el emprendimiento social, o la transición hacia una economía circular, son algunos de esos cambios que ofrecen oportunidades para consolidar el crecimiento de un país pero que, a la vez, exigen orientar esfuerzos hacia el desarrollo de un conjunto de capacidades, entre las cuales, debe estar la capacidad de emprendimiento e innovación.

En los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la industria y la educación superior, es relativamente fácil orientarse en el campo de la I+D+i ya que existe una legislación - Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (14/2011)- y una estructura creada desde la Administración del Estado, el Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTI), que está integrado por el conjunto de agentes públicos y privados de coordinación, de financiación y de ejecución, y sus relaciones, estructuras, medidas y acciones para la promoción, desarrollo y apoyo a la política de I+D+i en España. Esta estructura define una Estrategia y unos Programas anuales para la financiación de la I+D+i, con un sistema de evaluación orientado por unos principios de calidad, eficacia, cooperación, internacionalización, y otros indicadores más. Y además, existe un amplio tejido empresarial y productivo en torno al campo de la I+D+i tecnológica y empresarial.

En el ámbito de la educación, en la actual Ley Orgánica de Educación encontramos el tratamiento que se da a la innovación educativa que sigue el camino de las anteriores leyes educativas a este respecto. La LOE recoge entre los principios y fines de la educación: “el fomento de la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”, e indica que corresponde a las Administraciones educativas la difusión de la información que dé a conocer las buenas prácticas educativas. En el artículo 91, que refiere las funciones del profesorado, establece que una de ellas es “la investigación, la experimentación y la mejora continua en los procesos de enseñanza correspondientes”, lo cual se recoge también como una competencia del claustro de profesores en el artículo 128. También en el artículo 102, que trata sobre la formación permanente de profesorado, señala que a las Administraciones educativas les corresponde fomentar programas de investigación e innovación, y que esto se lleva a cabo de manera prioritaria a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

Las actuaciones desarrolladas por el citado organismo durante el curso académico 2014-2015 (MECD, 2016), en relación a la Investigación educativa, se relacionan con el plan de trabajo de Eurydice y REDIE, las redes de información centradas en la elaboración y publicación de estudios para la mejora del conocimiento y la comprensión de los sistemas educativos, y que son útiles en el diseño de políticas educativas, la toma de decisiones y el seguimiento de los objetivos de la educación.

En cuanto a programas de innovación educativa que desarrolla el CNIIE en el mismo período 2014-2015 (ibid.), se encuentran las actuaciones siguientes: Proyecto Cultura Científica; Proyecto Leer.es; Proyecto de Alfabetizaciones múltiples; Proyecto de Lenguas extranjeras; Plan de Actuación de Emprendimiento; Plan de Salud y Bienestar Social. Algunos de estos proyectos siguen vigentes en la actualidad, y durante el curso 2015-2016 se han elaborado también el Plan Estratégico de Convivencia Escolar y El Plan Estratégico de Salud Escolar.

Las leyes educativas han ido generando un marco favorable para que puedan darse las innovaciones en los centros educativos; sin embargo, se requiere una coordinación y articulación con las Administraciones autonómicas para que éstas favorezcan la evolución de la investigación e innovación educativa con el fin de que

pueda estructurarse, gestionarse y evaluarse, para que pueda tener impacto en la calidad educativa. Según las regulaciones educativas, la innovación ha de ser intrínseca al proceso educativo, por lo que corresponde establecer mecanismos para facilitarla.

3.2. Aproximación al concepto de investigación e innovación educativa

La innovación surgió en contextos empresariales e industriales, en alguna medida, como un proceso de aplicación de resultados de investigación y de tecnologías novedosas, como vía del cambio en busca de la mejora, o el progreso en cualquier actividad. En el campo educativo, la investigación e innovación deben constituir unas actividades, o consecuencias, que afectan a todo el sistema educativo, pues este sistema está obligado a dar una respuesta a las exigencias de su entorno, al igual que a las demandas innovadoras del profesorado.

La innovación se relaciona en el mundo educativo en gran parte con la introducción de las nuevas tecnologías, pero al igual que en el mundo empresarial se innova también en organización, servicios y proyectos, para así provocar una innovación en valores intangibles que también hace avanzar y progresar. Este tipo de innovación también debe ir en paralelo a la innovación tecnológica en educación.

La diferenciación, o la integración, entre investigación e innovación en educación, es origen de debate, aunque una de las concepciones es unir la innovación a los procesos de investigación: “la innovación como cuerpo pedagógico para la elaboración de teorías y modelos de cambio educativo para la investigación y la evaluación, así como para la realización de prácticas y decisiones políticas, administrativas, institucionales y personales”..., lo que “supone un conjunto de teorías y de procesos comprometidos con la modificación de las teorías y prácticas educativas vigentes” (Escudero, 1986: p185) .

Esta concepción de innovación, comprende los diferentes niveles en los que se produce el proceso de innovación en el sistema educativo. Por ejemplo, la innovación concebida desde la administración (macro-innovación), que incluiría la gestión

estratégica y rentable del fenómeno del cambio en los centros docentes, o la innovación en los centros docentes y en el aula (micro-innovación).

También encontramos otras definiciones del concepto de innovación en el ámbito de la educación. Por ejemplo, para la Unesco (1982), la innovación es la selección creadora la organización y utilización de recursos humanos y materiales bajo una nueva forma, original, encaminada a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos.

Esto es, la innovación es un proceso constante de investigación de nuevas ideas y de propuestas para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica de la educación. En consecuencia, el cambio, como modificación que se produce en la educación a través de un proceso de innovación puede aplicarse a la experimentación de nuevas teorías, modelos, técnicas, métodos, porque esto ofrece nuevas aportaciones científicas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para Stenhouse (1991), en el proceso de la innovación se desafían los supuestos sobre la enseñanza, algo que implica cambios en las premisas de la enseñanza, en sus metas y valores, y también, cambios en el pensamiento del profesorado y en sus estrategias de clase.

El proceso de innovación, es de carácter complejo, procesual y multidimensional, es contextual, y flexible -variable y dinámico— La innovación indica un cambio deliberado con miras a la implantación, es decir, a la incorporación de dicho cambio, a su institucionalización, si bien, son necesarias experiencias de innovación que sin pretensión de institucionalizarse puedan ser relevantes en su contexto y circunstancias. La innovación se produce dentro de un contexto institucional y social, en un marco espacio-temporal, y está condicionada por sus propias condiciones iniciales y por su evolución (Carbonell, 2002; Zufiaurre, 1994)

La innovación es un proceso de cambio formativo, del que se espera un crecimiento institucional y personal. La profesionalización del profesorado se posiciona como un fundamento para la innovación didáctica apoyándonos en la praxis. La posibilidad de una innovación en el campo de la educación, no puede plantearse sin tener en cuenta las necesidades del profesorado. Para Stenhouse (1991), la innovación solo será posible si el profesorado es capaz de adoptar actitudes investigadoras en sus clases. La innovación y el proceso de investigación sobre la práctica profesional, puede

así pues considerarse como motor del progreso profesional del profesorado (Escudero, 1990; Torre de la, 1997).

En el proceso de cambio, se implican todos los elementos educativos, así la innovación, engloba diversos aspectos generales que son transversales y todos ellos pueden formar parte de la dinámica del cambio y pueden considerarse dimensiones innovadoras, esto es: aspectos sustantivos del cambio que afectan a aspectos profundos de la práctica educativa; aspectos de orden tecnológico; aspectos de orden político, en tanto que la innovación está enmarcada en un contexto socio-político; aspectos contextuales que afectan a situaciones; y aspectos particulares que pueden ser humanos o personales, en tanto que los individuos influyen en los procesos de innovación a través de su pensamiento, sus creencias, sus conflictos, y sus valores (Tejada, 1998; Zufiaurre, 1994).

En base a ello, la innovación en educación podría estructurarse en cuatro dimensiones que pueden dar innovaciones de manera simultánea, de forma dependiente, o interdependiente, y de forma interrelacionada (Zufiaurre, 1994):

- Contexto sociocultural: análisis político-social, incidencia social, administración, legislación
- Contexto institucional: análisis del centro, profesorado, alumnado, familias, organización, evaluación, clima institucional, cultura institucional
- Sistema relacional: coordinación, reuniones, necesidades formativas, características personales y profesionales, proyectos comunes, trabajo en equipo, ...
- Dimensiones referentes al currículum: análisis y selección de contenidos, actitudes, proyectos, evaluación, clima del aula, materiales curriculares

3.3. Perspectivas y modelos de innovación

Las diversas perspectivas de la innovación que describen diferentes marcos interpretativos para comprender los procesos de cambio, han dado lugar a diversas metodologías investigadoras. La clasificación que hace House (1988) de las diferentes perspectivas de la innovación, referenciada en Zufiaurre (1994), Tejada (1998), De la Torre (1997) es la que sigue:

3.3.1. Perspectiva científico-racional-tecnológica

El proceso de innovación se concibe como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica. Esta perspectiva se ocupa de cubrir una necesidad mediante la producción de aquello que pueda suplir una carencia, se ocupa del producto, de la producción, de cómo introducir la innovación, y no tanto del para qué ni el por qué. Enfatiza la eficacia de un proceso planificado que se comprueba con una evaluación. No se ocupa de la fase de adopción de la innovación, y se ignora una fase interactiva mediante la que a nivel institucional se adopta la innovación de forma dinámica.

Desde esta perspectiva, la metodología investigadora sigue un modelo de Investigación y desarrollo (I+D), esto es un proceso lineal, secuenciado, y programado de investigación, desarrollo, difusión y adopción. La innovación se introduce mediante investigaciones de proceso-producto de forma prescriptiva, es decir, que de antemano se da por sabido lo que va a funcionar. Este modelo permite transformar el conocimiento en aplicación práctica y en un desarrollo de producto-proceso, lo que a su vez da lugar a conocimiento práctico; del mismo modo, las teorías del aprendizaje se transforman en materiales para el curriculum y prototipos de programas experimentales.

3.3.2. Perspectiva cultural

Se ocupa de introducir la innovación en la práctica, de adaptarla al contexto, y trata de comprender los procesos de cambio desde el significado, más que desde el producto, considerando así el contexto y las personas que interaccionan. La innovación desde este enfoque no es lineal -como en la perspectiva técnica-, sino que es un fenómeno complejo y de relación cultural entre factores y personas diversas con el contexto y el modo en que la innovación se lleva a la práctica. Además, se da importancia también a las fases de implementación y de evaluación, a las que se puede dar un carácter cualitativo, procesual y formativo.

La institución educativa cobra importancia como organización social compleja que conforma un marco interpretativo flexible, en la que se implementa la innovación y se lleva a la práctica de forma contextualizada. El profesorado pasa de ser ejecutor

pasivo, a ser un agente que participa en el proyecto e influye en éste con sus conocimientos, valores, creencias.

Desde la perspectiva cultural, se podrían enumerar los modelos que siguen:

Organizativos: la innovación se considera como un proceso dentro de un sistema en el que interaccionan otros subsistemas, que son modelos en los que el contexto asume mucha importancia. Se inician con un análisis del contexto y de la realidad, lo que comporta un análisis de necesidades y la toma de conciencia de la necesidad de cambio. Esto se aplica, por ejemplo, en la formación permanente de profesorado y en la elaboración de proyectos de formación.

De solución de problemas: se trata de un proceso de percepción de necesidad, o problema, definición del problema, búsqueda de una solución, evaluación de las soluciones posibles, puesta en práctica de la solución y evaluación de la satisfacción de la necesidad. Se centra, así pues, en la persona o usuaria/o que partiendo de una práctica ha de solucionar un problema que le ayudará a mejorarla. El investigador colabora en el análisis de los obstáculos que dificultan la solución del problema.

3.3.3. Perspectiva política o socio-crítica

La innovación se analiza desde los intereses del conflicto y se valora como la emancipación y el cambio social. Si en la perspectiva cultural subyace la imagen de comunidad, en este caso es la imagen de la negociación y la comunicación social. Se da una interacción entre la práctica, las ideologías y los intereses sociales y culturales; y uno de los elementos centrales es la preocupación por los intereses de las personas y por su capacidad para conseguir lo que desean. La innovación, aunque orientada hacia el conflicto provocado por las relaciones de poder, es fruto de la cooperación y ésta es resultado de la negociación de intereses y del compromiso.

Desde una perspectiva socio-crítica, o política, se plantean los siguientes modelos:

- De innovación en el conflicto: busca desvelar las dimensiones de cambio social y educativo a partir de una reflexión crítica sobre el sentido del cambio. Se trata de dar

respuesta al qué, para qué, cómo, del desarrollo y evaluación, del proceso que hace aflorar las cuestiones ideológicas y sociales que existen en el cambio.

- De innovación como práctica social e interrelacionada: sigue un proceso que persigue analizar la naturaleza ideológica de los contextos pedagógicos (contexto escolar, tareas, concepciones del conocimiento,...) , las ideologías profesionales (poder sociopolítico, prácticas profesionales,...), los intereses culturales (demandas sociales, proceso sociocultural y económico,...) y de clase, así como realizar una reflexión crítica de las metas, los contenidos, las funciones y, contribuir al desarrollo del sistema social.

- Modelo mixto (cultural y socio-crítico) de Interacción Social:

Se basa en los procesos de comunicación social y se difunde en lo que podríamos denominar efecto dominó o en cascada. La pretensión es que la innovación se generalice mediante la comunicación, la interacción y la implicación, pues el análisis de las interacciones personales en los grupos va a ser fundamental para generar la difusión de la innovación. Parte de confiar en las/los innovadoras/es pioneras/os, y en que progresivamente, por ósmosis, la innovación vaya difundiéndose.

Las tres perspectivas están actualmente vigentes en los procesos de innovación y representan aproximaciones y compresiones de la realidad. La perspectiva tecnológica abre vías a la elaboración de materiales curriculares, proyectos curriculares, unidades didácticas. La perspectiva cultural introduce en Formación del profesorado la concepción del profesorado como investigador/a en el aula y sobre el curriculum. La perspectiva socio-crítica resalta la participación en el contexto, la crítica reflexiva, la formación y la participación conjunta.

3.4. Enfoques en la investigación e innovación educativa

La investigación educativa tiende hoy en día a un enfoque de tipo cualitativo porque éste se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis, a diferencia de la predicción y control de la realidad que persigue el enfoque cuantitativo. Los procesos investigativos basados en métodos cualitativos se centran más en la descripción y la comprensión de lo que es particular del sujeto o del

contexto, que de lo que es generalizable. Se enfatiza la observación de los procesos, aceptando que la realidad es dinámica, múltiple y holística, y recurre para esto fundamentalmente a procesos de Investigación-Acción (I.A.).

En innovación educativa se va generalizando la investigación interpretativa y comprensiva, también denominada cualitativa, como investigación centrada en el conocimiento, en la reflexión, y en el trabajo transformador de la realidad educativa a través de la participación directa en esa misma realidad, una vía de innovación que no debe ser contrapuesta a la investigación empírica. En la actualidad, sin embargo, los procesos de investigación educativa tienden a superar el enfrentamiento entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, de modo que se integran para seleccionar los métodos, técnicas e instrumentos que van a favorecer a la investigación (Rodríguez-Sosa, 2005), si bien cuando se investiga para la educación, prevalecen los la más interpretativos y críticos, fundamentalmente a través de la investigación en la acción. Carr y Kemmis (1988) encuentran cómo superar esta dicotomía cuantitativo-cualitativo con su vía de aproximación crítica a la teoría y a la práctica.

La investigación en la educación, cuyos sujetos son el alumnado y el profesorado en una determinada institución y contexto socio-económico-cultural, consiste en el análisis de situaciones de hecho para preparar intervenciones educativas que mejoren la práctica social, institucional, y docente, a partir de la propia experiencia. Con ello, la investigación educativa hace que la práctica contribuya a la teoría en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica.

3.5. La Investigación Acción

Dewey está considerado como un precursor directo de la Investigación-Acción (I.A.) porque sus ideas sobre la pedagogía progresiva, el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en acción, la necesidad de implicar a los maestros en los procesos de investigación, su pensamiento crítico y reflexivo se encuentran implícitas en los planteamientos de la I.A. actual.

Se pueden identificar tres corrientes de I.A. que son las más visibles e importantes, tal como las resume Rodríguez-Sosa (2005):

- La investigación acción participativa, sustentada por las reflexiones de Fals Borda (1989), y Freire (1973). Se define como un proceso sistemático desarrollado por una comunidad para llegar a un conocimiento más profundo sobre sus problemas y tratar de solucionarlos. Implica un proceso colectivo de aprendizaje y de inmersión en la realidad con un propósito ligado a la toma de conciencia. Revalora el saber popular y toma como punto de partida de la investigación los problemas más sentidos por las personas en tanto que son miembros de instituciones y comunidades. La investigación acción participativa pretende superar la distinción de roles y la diferencia de estatus entre la teoría y la práctica, y entre quienes producen conocimiento y quienes lo utilizan. Considerar lo subjetivo de quienes conforman la comunidad adquiere relevancia desde una perspectiva crítica. La investigación es un proceso comprometido con el cambio social, participativo y emancipador.

- La investigación acción colaborativa, con influencia de las reflexiones de Carr y Kemmis (1988), que surge para promover procesos de investigación en colaboración entre investigadores y prácticos (docentes) frente a situaciones o problemas compartidos. Acerca la teoría y la práctica, con la acción conjunta de investigadores y prácticos en la identificación y la definición de problemas, dando además prioridad a los problemas que plantean los prácticos. La colaboración se entiende como una estrategia de enriquecimiento mutuo, en el sentido de que los prácticos incrementan sus capacidades investigativas que se revierten en la mejora profesional y la mejora de la práctica.

- La investigación acción crítica: corriente que se inicia en los años 1980 con las reflexiones y propuestas de Kemmis, Carr y McTaggart (Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988). Para esta corriente, la finalidad básica de la investigación es la mejora de las prácticas educativas en el marco de procesos permanentes de acción-reflexión. Se busca así pues construir conocimiento sobre la práctica desde la práctica misma. Esta corriente se fortalece con las ideas de Elliot (1990) sobre la idea del docente como investigador, y el discurso de concienciación de Freire (1973).

3.5.1. La investigación acción crítica

La ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación, esto es, va encaminada al cambio educacional. Los objetivos como el de explicar, o el de entender son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades suficientes en sí mismas.

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la comprensión y sentido de sus propias prácticas, y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar.

Una característica de este método es la espiral autorreflexiva que se forma por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión; mientras, y además, se establece una dialéctica entre análisis retrospectivo y acción prospectiva.

Se caracteriza por su carácter participativo, la incorporación de principios democráticos al permitir que las/los participantes influyan en la toma de decisiones y participen en los procesos de reflexión crítica.

Se caracteriza también por su contribución al cambio social. La I.A. es un proceso social, porque se reconoce el carácter social de las prácticas, el entendimiento y las situaciones, y además se compromete a extender el proceso para que otros colaboren en todas las fases de la I.A.

La I.A. tiene los objetivos de mejorar e interesar. Mejorar una práctica, un entendimiento, y la situación en que dicha práctica tiene lugar, pero también interesar a los participantes para que su participación en el proceso vaya acompañada de un compromiso en todas las fases de I.A. La I.A. implica relacionar estos tres componentes entre sí -práctica, entendimientos y situaciones-, para descubrir correspondencias -o falta de estas- entre entendimientos y prácticas, entre prácticas y situaciones, entre entendimientos y situaciones.

Los condicionantes de un proyecto de I.A. son que: a) el proyecto se plantee como práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejora, b) el proyecto haga un recorrido en espiral de cuatro fases -planificación, acción, evaluación, y revisión-, estando las cuatro fases interrelacionadas de forma

sistemática y autocrítica; c) el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos los momentos, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a quienes en realidad afecta la práctica, y se mantenga el carácter colaborativo del proceso.

La doble dialéctica de lo teórico y lo práctico, de lo individual y lo social, se halla presente en la I.A. como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión.

3.5.2. El rol del profesorado en los procesos de investigación-acción

La concepción del profesorado ha cambiado de ser una figura ejecutora de curriculum, que adopta la innovación sin margen de libertad para adaptarla a su contexto y necesidad, a ser una figura investigadora, intelectual, reflexiva, autogestora (Zufiaurre, 1994). La mejora de la práctica educativa demanda que los y las docentes aporten un entendimiento de su propio trabajo: “usar la investigación quiere decir hacer investigación” (Stenhouse citado en Carr & Kemmis, 1988: p199). Los maestros no solo deben ser usuarios reflexivos y críticos del conocimiento elaborado por investigadores, sino que deben también formar parte de una comunidad autocrítica de docentes-investigadores para colaborar en el proceso de investigación desde dentro.

Fullan (1991), encuentra el mundo subjetivo del profesorado como fuente de la capacidad de los centros y de los/las profesionales para la gestión del cambio educativo y para la potenciación de la innovación continuada. La intervención del profesorado que actúa como colectivo en un centro docente, presenta un enfoque de la innovación centrada en la escuela, desde dentro, desde la indagación colaborativa, y también, estableciendo consensos para el desarrollo de la organización. Tal organización habrá de encontrar el equilibrio con la tendencia administrativa -que busca burocratizar y generalizar los procesos- para que ésta no dificulte la tendencia autónoma del profesorado hacia la innovación, el cambio deliberado, y crítico. La innovación ha de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al desarrollo constitutivo de los centros, y la creación de una cultura profesional (J Elliot, 1990).

En la innovación, no es suficiente que el profesorado se implique en grupos colaborativos de reflexión, es necesario también, que se convierta en un practicante reflexivo, y pasar de trabajar en grupo a trabajar de forma colaborativa. El profesorado,

ha de asumir un concepto de dinamismo en la innovación, y es así que el profesorado se forma cuando adquiere un mayor conocimiento de la situación compleja en la que tiene lugar su enseñanza, y en la que aprende a balancear entre teoría y práctica, saber y experiencia, reflexión, acción y pensamiento, mientras que toma decisiones que contribuyen a su desarrollo personal y profesional (Imbernón, 2010).

Siguiendo el hilo argumental de Grundy (1998), cuando analiza la teoría de los intereses de Habermas y clasifica la investigación educativa según: el interés técnico, positivista, cuantitativo; el interés práctico, cultural, interpretativo, cualitativo; el interés emancipatorio, crítico; para que se produzca un cambio en la educación, y en una escuela, hay que partir de que las y los participantes en la formación realicen ésta desde unos intereses técnico y práctico, pero principalmente y además, emancipador (Grundy, 1998).

3.5.2.1. Investigador según el interés técnico

El interés técnico, da lugar a una determinada forma de acción con la que se controla el entorno de acuerdo a unas reglas que se establecen y se basan en unos fundamentos teóricos. Es decir, que las investigaciones empíricas dan lugar a unas regularidades o estandarizaciones, en base a las que se pueden formular reglas para la acción. Por ello, se actúa con la seguridad de que se sabe lo que va a funcionar bien. Esto significa, que se puede diseñar un programa de intervención en psicología positiva aplicada en la escuela en base a teorías e intervenciones exitosas, probadas y validadas, en el ámbito educativo.

3.5.2.2. Investigador según el interés práctico

El interés práctico, lleva a la comprensión de la forma de interactuar con el medio, es decir, se sabe lo que se debe hacer para llevar a cabo la acción correcta en un contexto o entorno concreto. El interés práctico, genera conocimiento subjetivo, desde la comprensión del significado, y a partir de la interpretación consensuada de las acciones.

3.5.2.3. Investigador según el interés emancipador

El interés emancipador, surge de la autorreflexión, de la crítica, y de la construcción social, y da lugar a la acción autónoma, y responsable, que empodera a las/los individuos. Una verdadera emancipación, se produce con la liberación de “falsas conciencias” (Santos, 2008: p39) y tiende a la libertad de la consciencia, es decir, que la participación en la formación, debe ser una experiencia, a través de la que se llegue a saber cuándo las proposiciones representan perspectivas que realmente sirven a los intereses del contexto real. A través de una relación recíproca entre reflexión y acción, se construyen las estructuras en las que se produce el aprendizaje significativo.

El participante en una formación emancipatoria debe ser un/a practicante en los procesos de investigación acción, receptor de conocimiento, y a su vez, generador de conocimiento (Santos, 2008), tras un proceso de acción y de reflexión, mientras aprende de la experiencia personal. Es de esta forma que el conocimiento se adapta al contexto y a las necesidades específicas de una comunidad cercana. Los procesos de acción-reflexión abren al sujeto a experimentar y aprender de lo no conocido, “mientras que reduce la ignorancia para poder ser más completo y exacto” (Fals-Borda, 1989 en Santos 2008: p44), esto es, ser más “complejo” (Csikszentmihalyi, 1990). Sólo a través de la práctica y de actividades reales, se demuestra la relación entre el pensar y el actuar. La teoría no se puede separar de la práctica, pues ésta da forma a un contenido que no es sostenible solo desde un comportamiento intuitivo o contemplativo (Fals-Borda, 1989 en Santos 2008: p44).

3.6. La praxis educativa

Para Freire (1973), la Praxis es un concepto fundamental para el interés emancipador de la práctica. Cuando la investigación-acción opera de modo emancipador, constituye una expresión de la práctica crítica y proporciona un marco en el que se puede desarrollar la conciencia crítica.

Práctica es lo que se refiere a las acciones habituales o consuetudinarias y Praxis significa acción informada, comprometida. Así, la investigación educativa activa

atiende a una revisión crítica de la práctica, que es susceptible de ser transformada en praxis (Carr y Kemmis, 1988: p201).

Los elementos constituyentes de la praxis son la acción y la reflexión. La praxis no es una relación lineal en la que la teoría determina la práctica; es una relación reflexiva en la que cada una se construye a partir de la otra. La construcción de significado y de conocimiento es un movimiento dialéctico que va desde la acción a la reflexión y desde la reflexión a la acción. La praxis tiene lugar en un contexto real, no hipotético o imaginario. El punto de partida de la planificación y desarrollo de una formación – o de cualquier acción educativa o política- debe ser el presente, la situación concreta, y debe reflejar las aspiraciones de las personas. Este se presenta como un reto y requiere una respuesta, no solo a nivel intelectual, sino a nivel de acción.

- La realidad en la que la praxis tiene lugar es el mundo de la interacción: lo social o lo cultural. La praxis es una forma de interacción conjunta para la transformación de la sociedad.

- El mundo de la praxis es el construido, desde la comprensión, la acción, la reflexión y la transformación.

- La praxis es un proceso de construcción de significado, pero el significado se construye socialmente desde la situación y el contexto.

La formación no es un plan a ser implementado, sino que se constituye en un proceso activo en el que la planificación, acción, y evaluación son los elementos que se relacionan recíprocamente. El diseño del curriculum no está aislado de su implementación, es una praxis social, no un producto, que se crea en situaciones de aprendizaje reales, con alumnado real, no hipotético.

Entrar en contacto con la psicología positiva aplicada a la educación, conduce a conocer las teorías y el conocimiento generado por esta disciplina, y conocer también las intervenciones en su aplicación en el aula con el fin de mejorar el aprendizaje y los resultados escolares. La aplicación de unos conocimientos sobre teorías y sobre intervenciones particulares, sólo va a ser posible a través de la práctica en el aula, una práctica, por otro lado, que no es el resultado, ni el objetivo final, sino el medio para

continuar descubriendo y aprendiendo sobre Psicología Positiva. La disposición hacia el aprendizaje se formaliza a través de la investigación-acción, y ésta es ciertamente, una condición para el éxito de la formación de profesorado en Psicología Positiva (PsP).

El enfoque de un programa de PsP pretende, sin embargo, ir más allá. La clave de un programa de formación en PsP es que el adulto, las y los docentes, incorporen e integren los procesos de mejora de bienestar que se desean tengan lugar en las y los estudiantes, en la convivencia en el aula y en la escuela. “No podemos comprender una situación dada si no nos la aplicamos a nosotros mismos” (Grundy, 1998: p33)

3.7. La formación permanente del profesorado como prioridad para la innovación educativa

Existe un consenso amplio en el plano internacional a la hora de considerar la calidad del profesorado como un

factor crítico para la mejora de los resultados de los sistemas educativos. Por tal motivo, los organismos multilaterales con competencias en educación, y los propios gobiernos, en particular los de los países más avanzados, han hecho de las políticas centradas en el profesorado un objeto prioritario de análisis y de intervención. A nivel europeo se reconoce la importancia que tiene el papel del profesorado en la educación del alumnado, por lo que considera necesario invertir en la profesión docente (DOCE, 2014): formación inicial del profesorado, selección del profesorado, apoyo inicial en su carrera profesional, desarrollo y actualización de la carrera profesional y oportunidades profesionales, para hacer de ella una profesión de mayor calidad, con prestigio y más atractiva para los futuros docentes.

La formación de profesorado es en España una línea prioritaria en la innovación educativa tal como se señala en el artículo 102 de la LOE -no modificado por la LOMCE-, en el que consta la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Por ello, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) junto con las comunidades

autónomas, viene desarrollando distintos proyectos agrupados principalmente en dos grandes planes: el «Plan de cultura digital en la escuela» y el «Marco estratégico de desarrollo profesional docente». En relación con las competencias digitales y de desempeño profesional del profesorado, y con el objetivo de mejorar el desempeño profesional de las/los docentes que garantice el aprendizaje de todo el alumnado, se está trabajando en los proyectos «Marco Común de Competencia Digital Docente» y «Competencias profesionales docentes» de los respectivos planes.

3.7.1. Plan de formación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En lo que sigue se señalan tres líneas prioritarias de actuación en la formación permanente de profesorado que se describen en el Plan de formación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014-2015 (MECD, 2016), así como también, referimos las actuaciones de formación en red convocadas por la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, para los años 2016 a 2018.

3.7.1.1. Formación en red

El aprendizaje y desarrollo de la competencia digital y el desarrollo y la disponibilidad de recursos educativos abiertos promueven cambios importantes, para extender la oferta educativa más allá de los formatos y las fronteras tradicionales.

La convocatoria de cursos de formación en red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) tiene como finalidad principal actualizar las competencias pedagógicas y didácticas del profesorado en ejercicio de las distintas enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica de Educación con objeto de responder adecuadamente a las demandas de la sociedad actual. La información de las acciones formativas en red dirigidas al profesorado que se ofrecieron durante el curso 2014-2015 (MECD, 2016), refiere 28 cursos impartidos, en los que se inscriben 10.705 alumnos/as. De estos cursos, nueve no están relacionados con las tecnologías. Estos nueve son: Aprendizaje basado en proyectos, Coeducación, Creatividad, Finanzas, Portafolio educativo, Educación inclusiva, Espacio de lectura, Evaluación externa internacional, Las competencias clave, y Respuesta educativa para el alumnado con TDHA. Para el año 2016, se convocan 8.470 plazas, en 16 cursos diferentes, de los cuales siete son del área TIC. Entre estos 16 cursos, se oferta,

además, uno sobre Alimentación y nutrición para una vida saludable, uno sobre Convivencia escolar: prevención e intervención, y dos sobre Aprendizaje basado en proyectos. Para el año 2017, se ofertan 10.485 plazas en 20 cursos diferentes, con los mismos contenidos, que el año anterior, y se ofrece, también, un curso sobre Sentido de la iniciativa y emprendimiento en el aula, y otro sobre Neuropsicología y dificultades de aprendizaje. Para el año 2018, se convocan 11.320 plazas, en 21 cursos diferentes, y además de lo anterior, se oferta también, dos cursos sobre Educación inclusiva (BOE, 2015, 2016, 2017).

3.7.1.2. Cursos MOOC (Massive Open Online Courses)

El INTEF inició en 2014, dentro de sus líneas de actuación: «Nuevas modalidades de formación», un plan piloto de Cursos Masivos Abiertos en Red (MOOC) con propuestas orientadas a la difusión web de contenidos y un plan de actividades de aprendizaje abierto a la colaboración y la participación masiva. El objetivo de estos cursos es promover el desarrollo profesional docente y los cursos están orientados hacia un aprendizaje social a través de la agregación, la modificación y creación de contenidos, la generación de comunidades de aprendizaje, y la propagación en la web. Se publicaron cuatro cursos MOOC, en los que se inscribieron 7.971 personas, la formación la comenzaron 1.215 personas, y la finalizaron 386. En este tipo de acciones formativas lo que se analiza, principalmente, es la interacción de las/los participantes, la difusión en espacios digitales, los eventos en directo y la actividad en redes sociales, la participación en debates y los productos generados por la comunidad que han sido agregados por las/los participantes.

3.7.1.3. Otras actividades formativas

En el informe consultado (MECD, 2016), también se dispone de los datos de actividades formativas a través de jornadas, congresos, cursos de verano, programas europeos de estancias profesionales para docentes y para centros educativos, proyectos de mejora para el aprendizaje por agrupaciones de colaboración profesional entre centros docentes y actividades registradas de formación permanente.

El esfuerzo dedicado a la formación permanente del profesorado, que insta a fomentar programas de investigación e innovación, se vio afectado por la reducción de presupuestos durante la crisis en el año 2009. En este sentido, entre los cursos 2010-11 y 2013-14, se produce una disminución del 76%, en el número de docentes que siguieron cursos de formación en red sobre metodologías y contenidos innovadores organizados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), según refieren Fernández (2005), Marcelo et al. (2010), y Martínez-Celorrio (2016). En el curso 2010-2011 participaron 28.000 alumnos, y a partir de ese año desciende la participación. En el curso 2014-2015 fueron 7.000 los participantes (MECD 2016).

Escudero (1988) insiste en que la estrategia para reconceptualizar la innovación educativa pasa por la profesionalización del profesorado y por su formación para la innovación didáctica basada en la praxis. La posibilidad de innovación en el campo de la educación, no puede plantearse sin tener en cuenta las necesidades del profesorado y sin que el profesorado sea capaz de adoptar actitudes investigadoras en sus clases.

Pero para esta evolución es necesario que el/la docente pueda cambiar los esquemas propios en relación a la conceptualización de la profesión docente, y a la incorporación de una actitud crítica sobre su práctica profesional como modo de actuación en sus rutinas, que pueda servir como germen de innovación.

CAPÍTULO 4:

4. FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA PARA LA APROXIMACIÓN A REQUERIMIENTOS DE BIENESTAR

4.1. La disciplina de la Psicología Positiva

Fundamentamos una parte de la Tesis en la disciplina dedicada al estudio con carácter científico del bienestar y de sus componentes. Este es el campo que ocupa a la psicología positiva, y es a partir de las contribuciones fundamentales de la Psicología Positiva (PsP) desde donde podemos construir unas prácticas pedagógicas positivas.

En este capítulo, basándonos en los fundamentos de la psicología positiva, en sus implicaciones en la educación y en la necesidad de transferir a la práctica unas pedagogías positivas, revisamos los modelos de psicología positiva que nos sirven para conceptualizar el bienestar, y seleccionamos algunas temáticas tratadas por el campo de la PsP, y que pueden ser de interés para integrar en un modelo educativo innovador, basado en prácticas pedagógicas positivas.

4.1.1. Origen y evolución del campo científico de la psicología positiva

La psicología positiva, es una disciplina impulsada por Seligman y divulgada como tal al mundo científico desde el año 2000 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Aunque se califica como “nueva”, está basada en las ideas enunciadas por los considerados como primeros/as psicólogos/as humanistas: Horney (1937), Rogers (1961), Maslow (1971), Antonovsky (1987), y otros.

Una de las evidencias que motiva a Seligman y a sus colaboradores a dedicar recursos a desarrollar esta disciplina, es el desequilibrio que encontraron entre el número de estudios realizados en los Estados Unidos, desde la década de los 70 hasta el año 2000, sobre aspectos relacionados con la enfermedad psicológica frente a los realizados sobre aspectos relacionados con el bienestar. Sobre

estas bases, lo que se pretende en PsP desde su inicio, es albergar bajo una misma disciplina aquellas ramas de estudio, cuyos objetivos coinciden en mejorar la salud física y mental de las personas, aunque éstas no necesariamente sufran enfermedad y que aún en ausencia de ésta última, lo que prevalezca sea el trabajo por mejorar el bienestar. En definitiva, “un estudio que permita comprender y avanzar en el conocimiento sobre aquellos factores que permite a los individuos, comunidades y sociedades florecer” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: p5).

Los autores (ibid.), con esta primera publicación sobre PsP, quisieron inspirar entre la comunidad investigadora la construcción de una ciencia y profesión que ayudase a comprender sobre todo aquello que lleva al florecimiento del individuo, la comunidad, las organizaciones y la sociedad” (ibid.), y para ello, compilan quince contribuciones de líderes científicos de la psicología sobre temas relacionados con los predictores de la felicidad, el bienestar subjetivo, optimismo, auto-determinación, sabiduría, creatividad y desarrollo positivo en la adolescencia, entre otros. Y es desde entonces, que la PsP se ha abierto a diversos temas de investigación relacionados con el bienestar, así como a contextos para su aplicación incluyendo escuelas, comunidades, organizaciones, vida profesional o vida familiar (Anderson & Lippman, 2005; Cameron & Spreitzer, 2016; Donaldson, Csikszentmihalyi, & Nakamura, 2011; Gilman, Huebner, & Furlong, 2009; Linley & Joseph, 2004; Morris, 2009; Noddings, 2003; Ryff & Singer, 2000; Sarah Lewis, 2011; Snyder, Lopez, & Teramoto, 2011). De este modo, al amparo de la denominación de psicología positiva se comienza a crear una identidad colectiva para investigadores y académicos que comparten un interés tanto por la salud y la realización del potencial humano como por la enfermedad, y la mejora de la patología, al tiempo que trascienden la dicotomía y división tradicional entre salud y enfermedad, y se profesionaliza con la integración de esta disciplina en diferentes ámbitos de aplicación.

Procede señalar también, que con esta proposición, algunos de los ámbitos que ya eran objeto de investigación desde décadas anteriores (la creatividad, la inteligencia emocional, la resiliencia, autorrealización, ...) son ahora ubicados por la comunidad científica bajo este paraguas de la PsP que reúne la producción investigadora que está alumbrando información sobre la importancia de prestar atención a aquellos aspectos

que ayudan al individuo y a las comunidades a funcionar de forma óptima. De modo que, a partir de aquí, muchos de los temas estudiados desde hace décadas en psicología, según sostienen Linley & Joseph (2004), han cristalizado como parte de la PsP, al actuar ésta como catalizador y generador de un núcleo común de tan amplia diversidad de aspectos humanos positivos.

El área científica de la PsP ha despertado gran interés y ha evolucionado de forma creciente desde al año 2000 hasta la actualidad. La propuesta inicial mostrada en la presentación de la PsP describía tal disciplina como una ciencia que examina: a) aspectos de la experiencia subjetiva: en el pasado -bienestar (*well-being*), alegría, satisfacción-; en el futuro -optimismo y esperanza-; y en el presente -flujo (*flow*) y felicidad (*happiness*)-; b) rasgos individuales que ayudan a definir y desarrollar las fortalezas y potencialidades de los individuos: valentía, vocación, sensibilidad estética, perseverancia, originalidad,... ; y c) a nivel grupal, trata las virtudes cívicas y las de las instituciones positivas que se ocupan de orientar el desarrollo de sus individuos para ser buenos ciudadanos: responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, trabajo ético,...(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Otras definiciones que encontramos de Psicología Positiva son las que siguen:

- Positive psychology is “nothing more than the scientific study of ordinary human strengths and virtues. Positive psychology revisits “the average person,” with an interest in finding out what works, what is right, and what is improving ... positive psychology is simply psychology” (Sheldon & King, 2001: p216).

- “Positive psychology is the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of people, groups, and institutions” (Gable & Haidt, 2005: p104).

- “Positive psychology is about scientifically informed perspectives on what makes life worth living. It focuses on aspects of the human condition that lead to happiness, fulfilment, and flourishing” (The Journal of Positive Psychology, 2005).

La Psicología Positiva, desde su reconocimiento como disciplina por la Asociación Americana de Psicología en el año 2000, ha sido estudiada, ampliada, criticada, y soportada por cada vez una mayor diversidad de investigadores/as provenientes de ámbitos de la psicología, sociología, economía, etc. y de una gran diversidad de países.

La difusión internacional de resultados científicos de la PsP a través de conferencias internacionales, comenzó con el primer congreso específico en esta disciplina que fue la *European Conference on Positive Psychology* en el año 2002. A este, siguen otros que se celebran regularmente en Australia desde 2006, en EE.UU. desde el 2009 y en España, a nivel nacional, se convoca bianualmente desde el año 2012. Igualmente se han editado revistas académicas específicas en el tema, entre las más relevantes: *Journal of Positive Psychology*, revista bimensual que se edita desde el año 2006, *Journal for Happiness Studies*, revista trimestral que se edita desde el año 2000, y *International Journal of Happiness and Wellbeing*, revista electrónica bimensual que se edita desde el año 2013.

Esto quiere decir que la disciplina está en una fase de alumbramiento pero con buena respuesta académica en cuanto a producción científica. La primera revisión con el objeto de valorar el progreso de la PsP, presenta el dato de que entre los años 1999 y 2013 se publicaron más de 1.300 artículos en revistas académicas en lengua inglesa que se refieren explícitamente a la PsP y que cumplen el criterio de ser publicadas bajo el método de revisión de pares. La revisión concluye que el 58% de una muestra de artículos corresponde a estudios empíricos, que se incrementan fuertemente desde el año 2005 (Donaldson, Dollwet, & Rao, 2015).

Es en el marco de esta disciplina donde nos fijamos para comenzar a conceptualizar el bienestar en el entorno educativo, como constructo clave que puede ser beneficioso introducir en las escuelas y en el sistema educativo a través de programas de formación de profesorado.

4.2. El concepto de bienestar

4.2.1. Terminología relacionada con el bienestar

Para referirnos al bienestar, en primer lugar, haremos referencia a los términos más genéricos que encontramos en la literatura en el ámbito de la psicología positiva. Algunos se refieren al bienestar (del inglés *well-being*), otros se refieren al florecimiento humano (del inglés *flourishing*), y otros a la felicidad (del inglés *happiness*). Algunos autores utilizan este último término como el constructo objeto de estudio de esta disciplina (Camfield, Choudhury, & Devine, 2009; Kurtz, 2011; Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005; Veenhoven, 1991, 1997, 2000). El *Journal of Happiness Studies*, fundada por el sociólogo Ruut Veenhoven, es una de las revistas científicas de mayor prestigio en el área. Pero existen otros autores, que en desacuerdo con el uso del término felicidad, utilizan el término bienestar tanto a nivel académico (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Ryff, 2013; Weinstein, Brown, & Ryan, 2009) como a un nivel de divulgación científica a la sociedad (Rath & Harter, 2009; Vázquez & Hervás, 2009). También se encuentra frecuentemente el término florecimiento humano, a nivel académico expresando el potencial del ser humano de alcanzar altos niveles de bienestar (Hone, Jarden, Schofield, & Duncan, 2014; C. Keyes, 2002, 2007; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998), y también a un nivel de divulgación social se encuentra en la obra de Seligman (2011a).

La PsP también se ha dado a conocer en la sociedad como “la ciencia de la felicidad” mediante publicaciones realizadas por reconocidos investigadores del mundo científico de la PsP (Ben-Shahar, 2011; Lyubomirsky, 2011; Ricard, 2011; Seligman, 2011b).

Los diferentes términos se encuentran en la literatura científica. Mientras que felicidad y bienestar subjetivo ofrecen un significado de carácter más hedónico, otros términos como florecimiento humano le atribuyen un significado con mayor peso al sentido y propósito vital: es la vertiente eudemónica del bienestar. En el presente trabajo, utilizaremos en adelante el término bienestar como término principal.

A lo largo de este capítulo vamos a analizar cómo podemos entender el bienestar, las áreas de estudio que abarca, y cómo encajan las diferentes concepciones del bienestar para diferentes autores.

4.2.2. Dos perspectivas enfrentadas, pero complementarias

Y es así, que el estudio del bienestar, en su largo recorrido, ha formado dos perspectivas relativamente diferentes pero que se solapan entre ellas. El hedonismo, que refleja el punto de vista de que el bienestar consiste en el placer, y el eudemonismo que se centra en la autorrealización del potencial del ser humano.

4.2.2.1. Hedonismo

El hedonismo lo define la RAE como la teoría que establece el placer como fin y fundamento de la vida, o como la actitud vital basada en la búsqueda de placer. Sobre el término se ha disertado desde tiempos precristianos. Aristipo, filósofo griego del siglo IV a. C. fundador de la escuela cirenaica griega, que identificaba el bien con el placer. Esta escuela promulgaba que el objetivo de la vida es experimentar la máxima cantidad de placer y que la felicidad es la totalidad de los momentos hedónicos de una persona.

El estudio del bienestar bajo el enfoque del hedonismo que recoge la PsP identifica unos aspectos del bienestar con la felicidad subjetiva, y tiene que ver con las experiencias de placer vs. displacer, incluyendo las evaluaciones que los seres humanos hacemos sobre los buenos y malos acontecimientos de la vida, y no reduciéndose por tanto al hedonismo físico, sino en derivación de la consecución de metas o resultados valiosos de diversos aspectos (Deci & Ryan, 2008; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Kahneman, 1999; Ryan & Deci, 2001).

4.2.2.2. Eudemonía

Las teorías eudemónicas mantienen que no todos los deseos producen bienestar en la persona cuando se alcanzan. A pesar de que produzcan placer, no propician el bienestar subjetivo, pues depende del tipo de actividades. Aunque la felicidad se defina

hedónicamente, la concepción eudemónica del bienestar, reside en la actualización de los potenciales humanos, y expresa la creencia de que el bienestar consiste en la realización de los talentos de la personas, y vivir de acuerdo a su verdadero yo (Ryan & Deci, 2001; Waterman, 1993). La eudemonía ocurre cuando las actividades de la vida de las personas son más congruentes o encajan con lo que más profundamente valoran y, además, se involucran de forma plena y holística en estas actividades. Bajo estas circunstancias, las personas se sentirían intensamente vivas y auténticas, existirían tal y como son, lo que Waterman (1993) califica como expresividad personal. Waterman muestra empíricamente que las medidas de disfrute hedónico y la expresividad personal se correlacionan fuertemente, pero que, sin embargo, son indicativas de diferentes tipos de experiencias. La expresividad personal está más asociada con tener retos y exigir esfuerzo, mientras que el disfrute hedónico está más relacionado con estar relajado y alejado de los problemas. El enfoque eudemónico del estudio del bienestar se enfoca, así pues, en cómo vivir una vida plena y de una manera profundamente satisfactoria (Deci & Ryan, 2008; Henderson & Knight, 2012; Seligman, Parks, & Steen, 2004; Waterman, 2013).

Y los diversos enfoques que se encuentran en la literatura sobre el tema, contienen elementos característicos de una de las perspectivas anteriores, o al mismo tiempo de las dos. A modo descriptivo, presentamos algunos de los modelos que con mayor alcance se toman como referencia a la hora de afrontar un estudio sobre PsP, que ofrecen de forma fidedigna el mapa global de lo que representa en la actualidad la disciplina de la psicología positiva.

4.2.3. Modelos que conceptualizan el Bienestar

4.2.3.1. El modelo PERMA del bienestar

El modelo PERMA propuesto por Seligman (2011a), es una evolución del planteamiento inicial de este investigador en el que se identifican tres componentes principales de la felicidad: el disfrute, el compromiso y el significado (Park & Peterson, 2009; Seligman et al., 2004). El disfrute, viene dado al experimentar

emociones positivas, bien sea sobre el pasado (gratitud, perdón), sobre el presente (disfrutando el momento, saboreando, atención plena), o sobre el futuro (esperanza y optimismo). Cuando se habla informalmente, en general, sobre la felicidad, las personas tienden a referirse más a este aspecto, a cómo se sienten. El compromiso, lleva al individuo a buscar el placer en actividades que le hacen crecer, aquellas en las que se involucra profundamente, y de las que obtiene una gratificación que es más duradera que el placer hedónico. Este tipo de actividades requieren una implicación, así como ciertas habilidades, y/o fortalezas, como pueden ser la creatividad, la inteligencia social, el sentido del humor, o la perseverancia, entre muchas otras. Un individuo que en el desempeño de una actividad siente tal grado de gratificación se encuentra en estado de “flujo” (Csikszentmihalyi, 1990). La vida significativa, como tercera vía hacia la felicidad, viene de aplicar las fortalezas personales (Peterson & Seligman, 2004) para estar al servicio de y para con los demás y de la comunidad.

Seligman pasa de referirse a “la vida plena” y felicidad en su primera propuesta, a referirse al “florecimiento humano” y al bienestar en su posterior modelo PERMA (Seligman, 2011a; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

El modelo PERMA fue desarrollado como un modelo conceptual que sirve de guía para ayudar a las personas a encontrar unas vías para el florecimiento, y trata de dar respuesta a una visión más práctica de la psicología positiva.

Esta visión, comprende cinco elementos principales: emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido y logros, (del inglés *Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning and Achievements*). Cada uno de estos elementos es esencial para el bienestar, y juntos formarían una sólida base sobre la que construir una vida de plenitud y de florecimiento. Se trata de un modelo práctico, que se ha utilizado para definir programas de intervención en diferentes ámbitos, para ayudar a las personas a desarrollar herramientas cognitivas y emocionales, con las que poder mejorar su bienestar (Kern, Waters, Adler, & White, 2015; Kun, Balogh, & Krasz, 2017; Stevens, Petermans, Stevens, Petermans, & Vanrie, 2014).

Los cinco elementos que comprenden el modelo PERMA, que refiere Seligman (2011a) son:

-Emociones positivas. Las emociones positivas aparecen como uno de los temas clave que ocupan el amplio espectro de temáticas de la PsP. Seligman (ibid.) las incluye para referirse a la habilidad de atender con una perspectiva positiva el pasado, presente y futuro. Por otra parte, y en este aspecto, procede distinguir entre el placer, como sensación más conectada a la satisfacción de necesidades físicas del cuerpo para la supervivencia, y el disfrute, como sensación más conectada con sentimientos que provienen de la estimulación intelectual y la creatividad, o de aquellas actividades que requieren concentración. Esta satisfacción, empuja a perseverar en futuras actividades y en la asunción de retos.

-Engagement. Es la implicación absoluta en una actividad que permite experimentar idénticamente la sensación de fluir (Csikszentmihalyi, 1990), tratándose de que el sujeto está plena y dichosamente absorto en la realización de la actividad en el mismo momento en el que está teniendo lugar. El engagement, implica compromiso, y el compromiso es importante para perseverar y para fortalecer las habilidades intelectuales y emocionales. Por otra parte, aplicar las fortalezas personales, ayuda a implicarse conscientemente en las actividades, pues hace sentir al individuo más seguro, productivo y valorado. También ayuda a esta implicación en las actividades, la capacidad de estar con claridad y de forma plena en el momento presente, con la habilidad de la atención plena o *mindfulness*.

-Relaciones. Las conexiones sociales ayudan a las personas a mantener un equilibrio en la vida. Compartir las experiencias, o los pensamientos, o los sentimientos con otras personas, ayuda a tener diversas perspectivas de lo que sucede en la propia vida y en el mundo. Las relaciones sólidas, así como sentirse parte de una comunidad, son el principal apoyo para una persona ante las dificultades. Y las relaciones sólidas le dotan de recursos para prosperar en la vida.

-Sentido. El sentido que las personas asignan a sus actividades, y a sus propósitos, inculcan a éstas una motivación vital profunda que, para la persona, supone poder dar una razón a su vida. Esto se identifica con el propósito vital, o con aquello que saca lo mejor de uno mismo al dedicar tiempo a algo que sentimos que es más grande que uno mismo. Esto podría ser la espiritualidad, el trabajo por la comunidad, la familia, una causa política o social, caridad, o una meta profesional, o creativa. Aporta

sentido aquello que una persona siente que es realmente importante, o aquello con lo que se siente una mayor conexión, y a lo que dedica parte de su vida, con la característica de que es totalmente congruente a sus valores humanos. Puede encontrarse en lo personal, o en lo profesional, p.e. relacionado con la comprensión del impacto que tiene el trabajo de uno/a en la sociedad.

- **Logros.** Las personas necesitan tener metas, y desarrollar un sentido de crecimiento y de superación en su vida, es decir, necesitan definir unos objetivos e indicadores que, al conseguirlos, puedan dar un sentido de logro al individuo. Por ello, es importante dar importancia al proceso, tomar perspectiva en momentos puntuales del camino, evaluar, y apreciar los logros – pequeños o grandes- que se han ido consiguiendo, los cuales influyen en el desarrollo psicológico y social del ser, porque le hacen prosperar y florecer. Para perseguir las metas es importante marcarse objetivos tangibles y realistas, mantenerlos en la mente, desarrollar las fortalezas necesarias para lograrlos, mantenerse optimista en el proceso, y desarrollar la capacidad de resiliencia, que es un recurso que ayuda a superar situaciones adversas, como son p.e. los fracasos.

4.2.3.2. Clasificación VIA de las fortalezas personales

En la breve descripción del modelo PERMA, se pone especial énfasis en la identificación, aplicación y desarrollo de fortalezas personales, que sustentan cada uno de los elementos de este modelo para fomentar el bienestar. La puesta en práctica de las principales fortalezas, conduce a más emociones positivas, más sentido, más logros y mejores relaciones y a mayor satisfacción con la vida (Park et al., 2004).

En el campo de la PsP, cuando nos referimos a las fortalezas, generalmente se hace alusión a la clasificación VIA (del inglés *Values In Action*) de las fortalezas de carácter (Peterson & Seligman, 2004). Uno de los aspectos que se mencionaban, ya en el planteamiento en el año 2000 de la PsP como nueva disciplina y como objeto de estudio, era el estudio de los rasgos positivos de las personas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Los rasgos positivos, serían el nexo de unión entre los ámbitos de interés de la PsP: las personas, comunidades y sociedad (ibid.); se quiere decir con ello, que las virtudes caracterizan a las personas, y a sus vidas, y que si una

profesión, o trabajo, se realiza teniendo estas virtudes como objetivo, esto ayudará al desarrollo de las personas, la comunidad y la sociedad. De la misma manera, las instituciones positivas facilitan el desarrollo y expresión de unos rasgos positivos, y esto a su vez facilita experiencias subjetivas positivas (Park & Peterson, 2003; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

La clasificación VIA de fortalezas humanas (en adelante, las fortalezas VIA), tenía originariamente el propósito de permitir profundizar en el desarrollo de una psicología centrada en los rasgos positivos. Esta clasificación, es el resultado de un amplio estudio sobre la virtud que incluyó a la gran mayoría de las culturas del mundo realizado con el fin de poder describir el qué, el cómo, y el porqué del buen carácter (Peterson & Seligman, 2004). En este sentido, se identificó un amplio mapa de virtudes, reconocidas como importantes a nivel intercultural, a partir de las cuales se clasificaron, finalmente, veinticuatro fortalezas, seleccionadas en base a unos criterios definidos por el equipo investigador. Este conjunto de virtudes es, según Dahlsgaard, Peterson y Seligman (2005), el que sigue:

Sabiduría y Conocimiento	Comprende las fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.
Coraje o Valor	Comprende las fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna
Amor y Humanidad	Comprende las fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás
Justicia	Comprende las fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable
Templanza	Comprende las fortalezas que nos protegen contra los excesos
Espiritualidad y Trascendencia	Comprende las fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida

Los autores (ibid.), sin embargo, consideran que el concepto de virtud es algo demasiado amplio y abstracto, y empiezan a utilizar el concepto de fortaleza para referirse a la manifestación psicológica de la virtud. En otras palabras, las fortalezas humanas serían los procesos o mecanismos psicológicos que definen las virtudes. Y la fortaleza personal se puede definir como la capacidad de sentir, de pensar y de actuar que permite al individuo funcionar de manera óptima en la persecución de un resultado valioso (Linley & Harrington, 2006; Park et al., 2004; Peterson & Seligman, 2004).

El siguiente cuadro muestra la clasificación de las 24 fortalezas VIA, siguiendo a Peterson & Seligman (2004), agrupadas según las seis virtudes enumeradas arriba:

<p style="text-align: center;">Sabiduría y Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad e interés por el mundo - Amor por el conocimiento y el aprendizaje - Pensamiento crítico, y mentalidad abierta - Inteligencia práctica, y creatividad - Perspectiva 	<p style="text-align: center;">Coraje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valentía - Perseverancia y diligencia - Honestidad, autenticidad - Vitalidad y pasión 	<p style="text-align: center;">Humanidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de amar y ser amado - Amabilidad, generosidad - Inteligencia emocional
<p style="text-align: center;">Justicia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanía, civismo - Equidad - Liderazgo 	<p style="text-align: center;">Moderación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de perdonar - Humildad - Prudencia, discreción - Auto-regulación 	<p style="text-align: center;">Trascendencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de la belleza y excelencia - Gratitud - Esperanza, optimismo - Sentido del humor - Espiritualidad

La clasificación VIA de las fortalezas humanas se convierte, así pues, en otra de las referencias principales en relación al estudio del bienestar como condición de innovación y mejora de las actuaciones educativas. Las veinticuatro fortalezas son evaluables a través del Test de fortalezas VIA (*Values in action inventory of strengths, VIA-IS*) que ha sido validado para jóvenes y niños/as (Rashid et al., 2013), y que se encuentra validada para poblaciones hispanas y para población española en (Azañedo, Fernández-Abascal, & Barraca, 2014, 2017).

En la actualidad, existen numerosas evidencias procedentes de estudios que muestran que las fortalezas VIA se asocian positivamente a diferentes indicadores del bienestar. La esperanza, el optimismo, el entusiasmo, la gratitud, el amor y la curiosidad correlacionan positivamente con la satisfacción con la vida. (Allan & Duffy, 2014; Linley, Nielsen, Gillett, & Biswas-Diener, 2010; Wood, Linley, Malt, Kashdand, & Hurling, 2011; Park et al., 2004). Es por ello, que la clasificación VIA también se utiliza como base sobre la que implantar programas de intervención para mejorar componentes del bienestar que pueden mejorar las experiencias de aprendizaje (Biswas-Diener, Kashdan, & Minhas, 2011; Duan & Bu, 2017; Gander, Proyer, Ruch & Wyss, 2012; Gander et al., 2013; Madden, Green & Grant, 2011; Morimoto, Takahashi, & Namiki, 2015; Proyer et al., 2015; Proyer et al., 2017; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

4.2.3.3. El bienestar como constructo multidimensional.

El bienestar se define como un constructo multidimensional en el que cabe valorar tanto el bienestar emocional, como el bienestar psicológico y el bienestar social (C. Keyes, 2009), que consideramos primordiales en el buen hacer educativo y sobre los que podemos enfocar la innovación educativa.

4.2.3.3.1. El bienestar emocional

El bienestar emocional, o bienestar subjetivo, implica la evaluación subjetiva del estado actual de uno mismo, y contempla al menos dos aspectos. Se considera como una combinación de dos factores: los primeros de tipo afectivo, que son aquellos valores afectivos que representan la experiencia emocional, es decir, la afectividad

positiva o valoración por el individuo de su muestra de alegría, interés en la vida, buen espíritu, calma, paz y vitalidad; y los segundos, de tipo cognitivo, que representan la evaluación cognitiva de la satisfacción en varios ámbitos de la vida, es decir, la “calidad de vida declarada” por el individuo, o valoración que puede hacer en relación a poder estar altamente satisfecho con la vida en su globalidad. Esto es, el balance que el/la sujeto hace entre sus niveles de afectividad positiva, y negativa, junto con su percepción de la satisfacción por la vida (Deci & Ryan, 2008; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Keyes, 2007, 2009). Estos componentes afectivos y cognitivos del bienestar subjetivo son relativamente independientes entre sí. La evaluación afectiva se corresponde con preguntas sobre sentimientos presentes, mientras que la evaluación cognitiva responde a preguntas sobre la satisfacción con la vida en referencia a los diferentes ámbitos de la vida como la familia, o el trabajo.

Este enfoque se relaciona con la teoría de expectativa-valor, que sugiere que el bienestar es una función de tener expectativas para alcanzar los resultados que uno valora, sea cual sea el significado de esto. El enfoque del bienestar hedónico también está vinculado con teorías del comportamiento de recompensa y castigo y teorías enfocadas en expectativas cognitivas sobre resultados (Ryan & Deci, 2001).

4.2.3.3.2. El bienestar psicológico

El bienestar psicológico, es un constructo que abarca a su vez, seis componentes que articulan diferentes retos que los individuos afrontan cuando se esfuerzan por funcionar de forma óptima: autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas con los demás, propósito de vida y auto-aceptación.

Estos seis componentes son aquellos en los que las y los investigadores han puesto la atención, cuando han investigado sobre lo que significa para un individuo estar más allá de “ok” o “bien”, es decir, cuando tiene la capacidad de vivir “normalmente”, refiriéndose esto, a la ausencia de enfermedad mental (C. Keyes, 2002; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008)

El bienestar psicológico marca el camino hacia la perfección que representa la realización del potencial del individuo (Ryff & Singer, 1998, 2008). En este enfoque, se reconoce la vinculación al eudemonismo tal como lo expresaban las corrientes

psicológicas que definen una formulación del desarrollo humano vinculada a los retos existenciales de la vida. Cabe mencionar al respecto a algunos psicólogos de mediados del siglo XX interesados en el crecimiento pleno y el desarrollo del individuo que articularon constructos como auto-actualización (Maslow, 1968), funcionamiento óptimo (Rogers, 1961), madurez (Allport, 1961), individualización (Jung, 1933) o salud mental positiva (Jahoda, 1958), y que se mantienen vivos y actualizados en este enfoque del estudio del bienestar.

Los seis componentes del bienestar psicológico, se valoran como criterios de bienestar en el individuo según las siguientes indicaciones que nos ofrecen Keyes (2007), Ryff (2013), Ryff & Singer (2008):

- **Auto-aceptación:** el individuo ante la evaluación de uno mismo y la vida pasada, mantiene una actitud positiva hacia sí mismo, tiene reconocimientos, le gusta la mayor parte de sus rasgos y su personalidad y acepta sus cualidades buenas y malas. Se trata de conocerse a sí mismo, esforzarse por percibir de forma precisa las acciones, motivaciones y acciones propias. Es un tipo de autoevaluación que incluye conciencia y aceptación tanto de las fortalezas como de las debilidades.

- **Crecimiento personal:** es un componente relativo explícitamente a la autorrealización de la persona. El individuo tiene un sentido de crecimiento continuo y de desarrollo como persona, busca desafíos, conoce y cree en su propio potencial. El énfasis se pone en el crecimiento continuo a lo largo de la vida que permite afrontar nuevos retos en los diferentes períodos de la vida, y que produce un cambio personal en cuanto a un mayor autoconocimiento y una mayor efectividad.

- **Propósito en la vida:** Esta dimensión se refiere más a una perspectiva existencial según la cual las y los individuos tienen la creencia de que su vida tiene un propósito y va en una dirección, que tiene un sentido o significado. Se refiere a la búsqueda de sentido poniendo énfasis en el entusiasmo para implicarse activamente en la vida y a tener una actitud de reflexión e intención ante la vida.

- **Dominio del ambiente o entorno:** el individuo ejerce la habilidad de seleccionar y elegir, mientras gestiona y moldea de forma efectiva y positiva la propia vida y el entorno personal en función de sus necesidades, lo que también tiene alguna relación con el sentido de control y de autoeficacia.

- **Autonomía:** el individuo tiene y da un sentido a la autodeterminación, se guía a sí mismo, se siente socialmente aceptado, tiene valores y normas internas.

- Relaciones positivas con las y los demás: el individuo tiene o puede construir relaciones cálidas, de confianza y calidad con las demás personas. En las relaciones interviene la amistad, el amor, el afecto, la empatía, el afecto por todos los seres humanos y la capacidad para amar, o la identificación cercana con otros.

4.2.3.3.3. El bienestar social

Ryff y Singer (1998, 2000) incluyen el constructo del bienestar social, al explorar la cuestión del bienestar en el desarrollo la teoría del florecimiento humano.

El funcionamiento óptimo incluye además del funcionamiento psicológico los retos sociales, y propone para ello, cinco criterios de bienestar social (C. Keyes, 2007; Ryff & Keyes, 1995):

- **Aceptación social:** el individuo tiene actitudes positivas hacia las diferencias humanas, las reconoce y acepta.

- **Actualización social:** el individuo cree en el potencial que las personas, los grupos y la sociedad tienen para crecer y desarrollarse de forma positiva.

- **Contribución social:** el individuo ve que sus actividades diarias son útiles para la sociedad y validadas por la sociedad y las demás personas.

- **Coherencia social:** el individuo tiene interés en la sociedad y en la vida social, y encuentra que las actividades de la sociedad tienen sentido y son comprensibles.

- **Integración social:** el individuo tiene un sentido de pertenencia a la sociedad, encuentra un sentido de confort en ella y siente que recibe soporte de la sociedad.

Esto es, como resumen Ryff y Singer (2000): las y los individuos funcionan bien cuando ven la sociedad como algo significativo y comprensible, con potencial de crecimiento, cuando sienten que pertenecen a las comunidades y son aceptados por ellas, cuando aceptan la mayoría de las partes de la sociedad y cuando ven que ellos/as mismos/as contribuyen a la sociedad.

Estas dimensiones del bienestar fueron establecidas como criterios para valorar el bienestar de la persona con un enfoque positivo. Nuestra sociedad y cultura asume que una persona está “bien” cuando no tiene síntomas de enfermedad, pero se comprobó que el bienestar de una persona no puede asumirse aunque se disponga de evidencias de la ausencia de síntomas de enfermedad, y así, Keyes (2002) concluyó que ausencia de salud y presencia de bienestar no son opuestos de un mismo continuum. Se diferencia, así pues, la ausencia de enfermedad del “florecimiento humano” que es un proceso de crecimiento óptimo que se consigue con un bienestar equilibrado entre: a) sentirse bien, que se refiere a la salud y bienestar físico y afectivo; y b) funcionar bien, que se refiere al bienestar psicológico y social. Ambos pueden ser evaluados de acuerdo a los criterios mencionados. En base a estos criterios, se describe el florecimiento humano como el estado en el que un individuo muestra altos niveles de las tres dimensiones de bienestar (Keyes, 2002, 2009; Keyes & Lopez, 2002)

4.2.4. Integración de los tres modelos del bienestar

Los contenidos de las diferentes propuestas mencionadas en los puntos anteriores están estrechamente interrelacionados. En la Figura 1 se ilustra esta conexión entre los componentes de los diferentes modelos mostrados. En el centro se ubican las fortalezas VIA como potencialidades a desarrollar por el individuo. Al poner en práctica estas fortalezas, se pueden sostener las vías de florecimiento descritas por el modelo PERMA. Y a su vez, algunas de estas vías se corresponden con sus características homólogas del modelo multidimensional de bienestar, por ejemplo, emociones positivas, sentido y propósito vital, y relaciones.

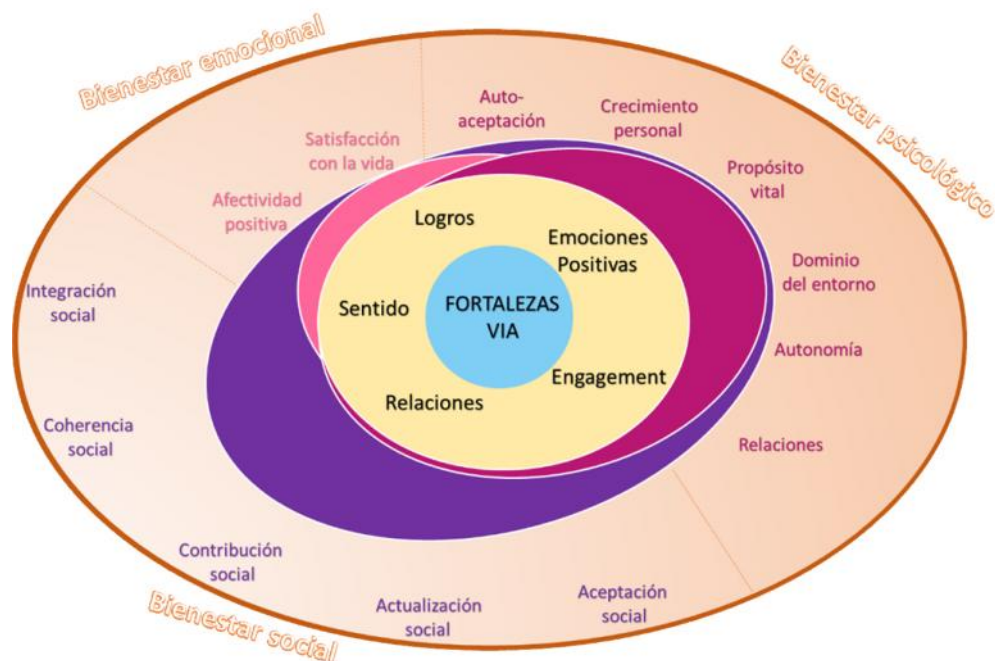


Figura 1. Integración de tres modelos del bienestar. Elaboración propia

Se pueden reconocer las conexiones que hay entre los modelos, a través de las similitudes de los constructos que refiere cada modelo. De este modo, cada una de los constructos del Modelo PERMA (emociones positivas, engagement, logros, sentido, relaciones) se abre hacia cada uno de los componentes del bienestar emocional, a cada uno del bienestar psicológico, y a cada uno del bienestar social.

Por ejemplo, las emociones positivas se conectan con el bienestar emocional, porque representan una afectividad positiva, y porque afloran en la persona cuando ésta se siente satisfecha con su vida, y a su vez, son facilitadoras de cada componente del bienestar psicológico; y las emociones positivas, por su parte, facilitan la construcción de relaciones positivas sólidas y constructivas (Algoe, Fredrickson, & Gable, 2013; Fredrickson, 1998; Ryff & Singer, 2000).

Al integrar los tres modelos, se aprecia el mecanismo que facilita la expresión de las fortalezas VIA mediadas por un funcionamiento óptimo. Al igual que la aplicación de las fortalezas VIA de forma innata, o por su desarrollo consciente, facilita alcanzar niveles más altos de los criterios del bienestar emocional, psicológico y social, se da el proceso inverso, esto es, mejorar el bienestar por otras vías permite una mayor

expresión y desarrollo de las fortalezas VIA. Por ejemplo, el desarrollo de las fortalezas VIA conduce a un nivel de funcionamiento óptimo social, porque estas fortalezas son facilitadoras de la aceptación, actualización, contribución, coherencia e integración social, según lo exponen los resultados de diversos estudios de Mongrain & Anselmo-Matthews (2012) y de Seligman y colaboradores (2005). Pero también, si se trabaja de forma intencionada por aumentar el dominio del entorno, se desarrollará, entre otras, la fortaleza del optimismo.

4.3. Temas de investigación en el ámbito de la Psicología Positiva

Los modelos incluidos en el punto anterior presentan la conceptualización multidimensional del bienestar, y los diversos componentes que indican la presencia de bienestar individual y social. Pero es necesario también, buscar las vías y los mecanismos que pueden conducir a las personas, y comunidades, a desarrollar estos componentes de bienestar y aumentar los niveles del bienestar emocional, psicológico, y social en el ámbito escolar. Para ello, será útil explorar aquellas temáticas que aborda el campo de la psicología positiva que nos puedan orientar y guiar en la definición de un modelo de aplicación de la psicología positiva en el ámbito educativo, que contemple esta visión integral y multidimensional del bienestar. La aplicación de este modelo puede facilitar unos procesos de innovación educativa con los que acercarnos al objetivo de la educación que abre este trabajo.

Hay que decir que, el mapa de temas que son objeto de estudio dentro del ámbito de la psicología positiva, es actualmente amplio y diverso. Los artículos sobre revisiones de la literatura encuentran que los conceptos clave más investigados son: el bienestar subjetivo, el afecto positivo, las fortalezas de carácter, la esperanza, el optimismo, la gratitud, la resiliencia, el crecimiento y el sentido. Ahora bien, los artículos introductorios de la PsP muestran como primordiales los temas de emociones positivas, satisfacción con la vida, optimismo, los rasgos positivos, las relaciones positivas, el propósito y el significado de la vida, la amabilidad y la generosidad. A otro nivel, la creatividad, la experiencia de flujo y las teorías de la autoeficacia y autodeterminación, también adquirieron presencia relevante en publicaciones sobre

este campo (Boniwell, 2006; Hefferon & Boniwell, 2011; Linley & Joseph, 2004; Lopez & Snyder, 2009; Park, Peterson, & Sun, 2013; Peterson, 2006; Seligman et al., 2004; Vázquez, Hervás, Rahona, & Gómez, 2009; Vázquez & Hervás, 2009; VV.AA., 2011, 2003).

Y por cuanto que, la psicología positiva se concibe como el estudio de aquello que ayuda a perseguir el florecimiento o desarrollo óptimo, también de las comunidades y de la sociedad (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), en la literatura sobre la temática, se pueden encontrar varios títulos con capítulos dedicados a unos ámbitos de aplicación, como trabajo, clínica, coaching, organizaciones, escuelas, o naciones, presentando numerosos estudios referidos a aplicaciones e intervenciones en estos campos. La revisión realizada para identificar las temáticas que se incluyen con mayor frecuencia en las obras recopilatorias de contribuciones científicas (Carr, 2007; Donaldson et al., 2011; Gilman et al., 2009; Huppert, Baylis, & Keverne, 2005; Kahneman, Diener, & Schwarz, 2003; Keyes & Haidt, 2003; Lopez & Snyder, 2009; Peterson, 2006; Snyder et al., 2011; Vázquez & Hervás, 2009), nos conduce a las siguientes conclusiones que resumimos en la Figura 2:

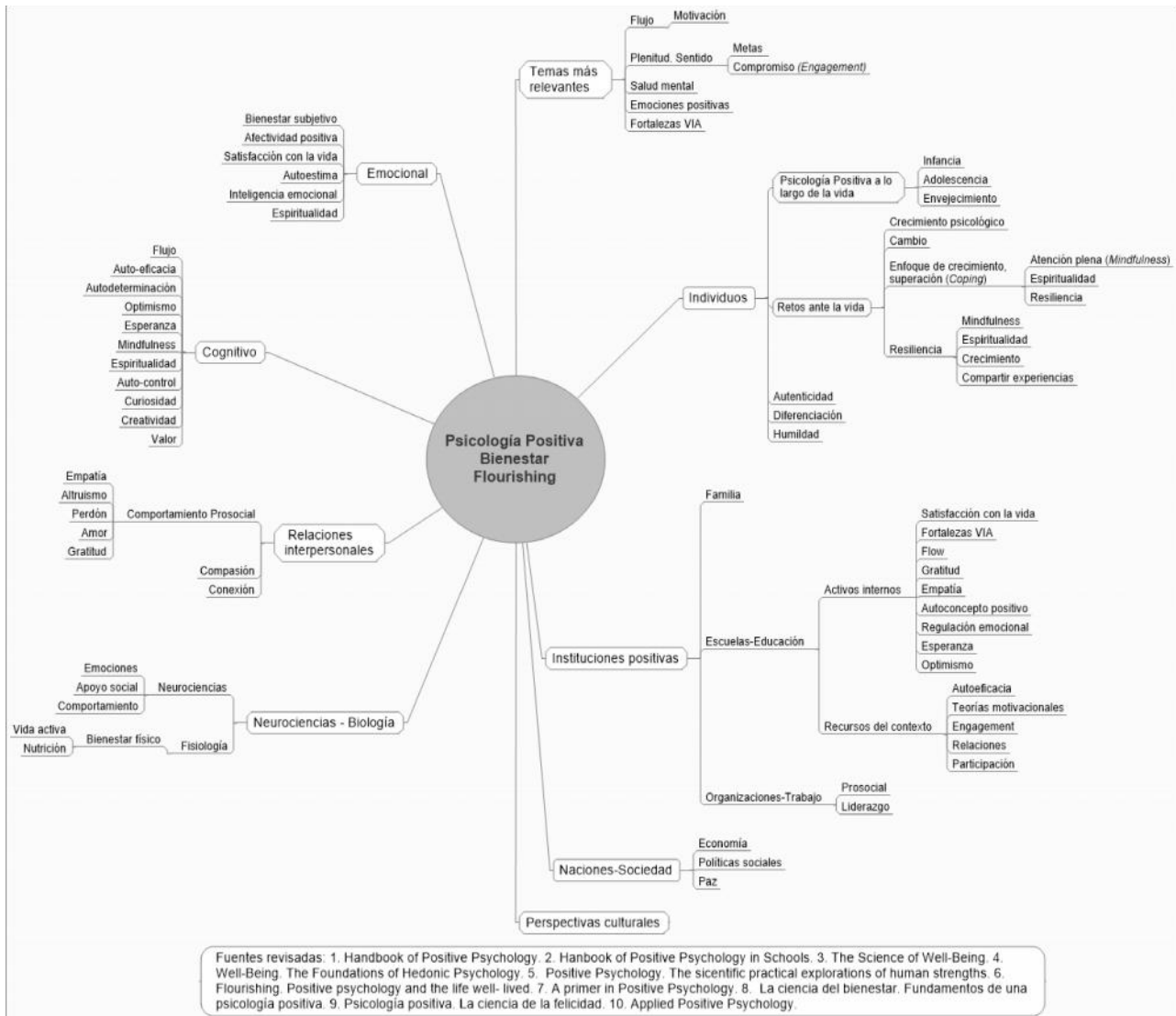


Figura 2 Mapa Conceptual Temas Psicología Positiva

- Los temas más recurrentes son los siguientes:

- **Fluir**, tema que se relaciona con los aspectos motivacionales de las experiencias que conducen al bienestar.
- **Sentido o “Meaning”**, es otro de los temas muy frecuentes, que se relaciona con las metas, objetivos y propósito vital, y por otro lado aparece en muchas ocasiones relacionado con el “engagement” o compromiso.

- **Salud mental**, es otro de los temas que prioritariamente ocupan los capítulos de las principales obras revisadas, que es uno de los temas que motivó el surgimiento de la PsP.

- **Emociones positivas**, que se definen como uno de los temas principales, para el desarrollo del bienestar subjetivo, pero también para el desarrollo psicológico y social de la persona.

- **La clasificación VIA de las fortalezas personales**, que se incluye en la mayoría de las obras como base teórica y referencia relevante para el desarrollo del bienestar.

- Por su parte, los contenidos en algunas obras revisadas, identifican cuatro áreas de estudio bajo las cuales se estructuran. Estas son:

- La referida a lo **emocional**, que referencia temas como el bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida, los estados afectivos, la autoestima, o la inteligencia emocional.

- El área referida a **temas cognitivos**, en la que encontramos capítulos sobre la autoeficacia, la autodeterminación, el optimismo, la esperanza, la creatividad, la curiosidad, el autocontrol, o el mindfulness.

- Un área a la que podemos vincular temas relacionados con los **retos**, por ejemplo, el crecimiento psicológico, el *coping* (afrontamiento o superación), la resiliencia, o el cambio.

- Un área que agrupa temas asociados a aspectos de las **relaciones interpersonales**, como la compasión, la empatía, el altruismo, el perdón, la gratitud, o el amor.

- Pero se contemplan, además, capítulos destinados a presentar los estudios sobre la PsP en un entorno social además del individual, como pueden ser las instituciones, las organizaciones. Los más numerosos son sobre el trabajo y la escuela, y en algunos casos, se encuentran artículos centrados en el ámbito de la familia, o por otro lado, los trabajos sobre el bienestar en las naciones (Donaldson et al., 2011; Kahneman et al., 2003; Lopez & Snyder, 2009; Vázquez & Hervás, 2009).

- Por último, se señalan otros tres ámbitos que están presentes en la bibliografía, que son: a) el bienestar a lo largo de la vida, con artículos referidos a las distintas etapas de la vida, especialmente a la adolescencia, y al envejecimiento (Lopez & Snyder, 2009; Snyder et al., 2011; Vázquez & Hervás, 2009) ; b) artículos, tanto desde la neuropsicología como desde la fisiología, que se centran en la relación de la biología del ser humano con el bienestar. En este último caso, referido a la fisiología, se encuentran trabajos relacionados en especial con el ejercicio físico y la nutrición (Huppert et al., 2005; Kahneman et al., 2003; Lopez & Snyder, 2009); c) además, también se incluye el estudio de la psicología positiva desde las perspectivas culturales, que quedan recogidos en varias de estas obras referentes de psicología positiva (Huppert et al., 2005; Lopez & Snyder, 2009; Snyder et al., 2011).

Al elaborar un mapa conceptual, que actúe como aglutinador de los temas identificados en las fuentes citadas, se observa cierta falta de estructura, orden, congruencia y de equilibrio. Esto puede deberse a la rápida evolución que la psicología positiva ha experimentado, al elevado volumen de conocimiento generado en los veinte años desde el surgimiento de esta disciplina, y a la falta de reflexión sobre la globalidad y la conexión entre los diferentes intereses de las y los investigadores. A partir de este conjunto de datos, formarse una visión global de lo que pretende la PsP, no es fácil. La aparente densidad y disparidad de temáticas puede conducir a crear confusión, a las personas en las que se despierta interés por este tema, y a elevar dudas, sobre la solidez y el verdadero significado de lo que persih la psicología positiva. Y puede, por otro lado, dificultar la adquisición del conocimiento adecuado para la aplicación y para el desarrollo de proyectos de innovación educativa.

4.4. El Bienestar en la educación

En base a las aspiraciones de esta tesis, lo que nos interesa es seleccionar y estructurar un número reducido de temas que sean significativos para el desarrollo del bienestar emocional, psicológico y social en el ámbito educativo, con el fin de considerarlo como eje de los procesos de innovación. Es así que, nos fijaremos especialmente en la aplicación y experiencias en relación a la escuela como institución positiva. Adicionalmente, seleccionaremos aquellos más novedosos sobre los que menos se había explorado previamente al crecimiento y difusión de la psicología positiva, y que actualmente podrían considerarse como de más importancia en la medida en la que las y los profesionales de la educación, aspiran a mejorar la calidad de las enseñanzas y, cómo no, el desarrollo de los aprendizajes.

A continuación, procedemos a describir brevemente estos temas o conceptos seleccionados, recorriendo las tres dimensiones del bienestar:

4.4.1. Relacionados con el bienestar emocional:

4.4.1.1. Las emociones positivas

El balance que la persona hace sobre su afectividad y sobre su satisfacción con la vida, es un indicador de su bienestar emocional (Keyes, 2003, 2007). Por ello, para todo/a individuo puede ser beneficioso tener más conciencia sobre sus estados afectivos en el día a día.

La confluencia de estos dos componentes del bienestar emocional, la afectividad y la satisfacción con la vida, es lo que generalmente cualquier persona expresa como “sentirse bien”, lo que por otra parte, y también, se puede lograr al aumentar las emociones positivas que sentimos hacia el pasado, presente, o futuro (Seligman, Parks & Steen, 2004).

Las personas podemos aprender a ser más conscientes y a gestionar nuestras emociones, porque provocan unos estados afectivos. Podemos, por otra parte, adquirir habilidades y conocimientos sobre los factores que influyen en nuestra afectividad, y así tener más control sobre nuestro bienestar emocional.

El estudio de las emociones positivas es un área a la que se dedica la psicología positiva, y en consecuencia, hoy se dispone de resultados de investigación sobre los beneficios de experimentar emociones positivas como: la alegría, el interés, la serenidad, el orgullo, la diversión, la inspiración, o el amor. Experimentar un determinado ratio de emociones positivas, superior a las negativas, proporciona beneficios físicos, como recuperar antes el ritmo cardíaco tras una situación de estrés, y beneficios cognitivos, por cuanto que facilitan el pensamiento creativo y la apertura mental (Fredrickson, 1998, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005). Fredrickson (ibid.) formula la “teoría de la ampliación y crecimiento de las emociones positivas” que sostiene que las emociones positivas tienen una doble repercusión en la psicología de la persona:

- En primer lugar, tienen un efecto inmediato en las capacidades cognitivas. Las emociones positivas favorecen, en el momento en el que se experimentan, la apertura cognitiva y la percepción de ideas más globales, y estimulan la creatividad. Sentir emociones positivas tiene un efecto de “ampliación” del repertorio cognitivo.

- En segundo lugar, tienen un efecto a medio y largo plazo, puesto que experimentar un determinado ratio de emotividad positiva sobre la negativa tiene como efecto el fortalecimiento de algunas capacidades psicológicas necesarias para afrontar las adversidades y para desarrollar la resiliencia. Este segundo efecto más perdurable, sería el de “crecimiento” psicológico (Fredrickson, 2001; Fredrickson, Tugade, Waugh, & Larkin, 2003; Tugade & Fredrickson, 2001, 2004; Tugade, Fredrickson, & Barrett, 2004).

Diferentes trabajos demuestran la relación entre los estados afectivos positivos y la consolidación de memoria a largo plazo (ej. memoria episódica), la memoria de trabajo, la solución creativa de problemas, la recuperación de recuerdos, una mayor flexibilidad en la categorización del pensamiento que contribuye a optimizar otros procesos como la resolución de problemas y la creatividad, así como a incrementar la competencia percibida -o autoeficacia- (Ashby, Isen, & Turken, 1999; Bandura, 1998; Isen, 2001; Pajares, 2006).

4.4.1.2. La atención plena

La forma de vivir y sentir las experiencias personales, se relaciona con la capacidad de atención, es decir, la habilidad para dirigir y controlar el foco hacia el que un/a individuo dirige la atención en cada momento, para seleccionar con mayor nivel de conciencia la información que el cerebro procesará, y que da forma a la experiencia. En base a esto, es importante conocer los trabajos de Kabat-Zinn (2003), y Davidson (Davidson et al., 2003; Light et al., 2009; Lutz, Davidson, Slagter, & Dunne, 2008) que describen sus investigaciones y aplicaciones de técnicas meditativas para desarrollar la capacidad de atención plena o mindfulness, que pueden servir como recursos para desarrollar la gestión emocional y para regular la experiencia global.

El entrenamiento en atención plena para la reducción del estrés (MBSR de sus siglas en inglés), que inicialmente se desarrolló para el área clínica (Kabat-Zinn, 2003), se ha aplicado en escuelas a través de programas específicos, y ha dado lugar a resultados positivos en cuanto a mejora del clima emocional, mejora de la atención cognitiva y de la capacidad de socialización positiva. Además, la mayor capacidad de atención redundante en experiencias de aprendizaje más eficaces y positivas, mayor resiliencia, mayor motivación intrínseca, y mayor sentido de propósito vital (Benard & Slade, 2009; Burke, 2009; Flook et al., 2010; Meiklejohn et al., 2012; Mendelson et al., 2010; Semple, 2010; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2009)

La competencia intrapersonal, se cultiva también desde la práctica de la atención plena porque desarrolla el conocimiento de las propias emociones, y cómo éstas afectan a uno/a mismo/a. Este es el primer paso para desarrollar unas habilidades intra-emocionales como el autocontrol, que permite el control de las propias emociones y de los impulsos para adecuarlas a los objetivos, la toma de responsabilidad sobre los actos, la templanza para pensar antes de actuar y evitar juicios prematuros, y la apertura de mente para crear alternativas y aceptar pensamientos de otros. El autocontrol y la auto-conciencia, fomentan la autoestima, y la autoestima es necesaria para aceptar a los demás y para desarrollar la empatía. Y es así, que se da el paso hacia el desarrollo de la competencia inter-personal, que es uno de los factores principales de la satisfacción escolar, según estudios de (Baker & Maupin, 2009).

4.4.2. Relacionados con el bienestar psicológico:

4.4.2.1. Atención plena y autoaceptación

Los dos temas señalados anteriormente, las emociones positivas y la atención plena, ayudan a que el sujeto mantenga una actitud positiva hacia sí mismo, tratándose de la evaluación de uno mismo, es decir, que influyen en el autoconocimiento. Además, permite aceptar los rasgos y personalidad propios. Esto incide en la autoaceptación, que es uno de los componentes o indicadores del bienestar psicológico (Keyes, 2007; Ryff, 2013).

Por otro lado, se ha señalado que el autocontrol y autoconciencia que se desarrollan con la atención plena, son la base para construir unas relaciones interpersonales saludables, que es otro componente del bienestar psicológico (ibid.)

4.4.2.2. El flujo o experiencia óptima

El flujo -de *flow*, en inglés- o experiencia óptima, viene asociada a un alto nivel de satisfacción relacionado a su vez con el crecimiento competencial y personal. Como características principales del flujo, tal y como se viene describiendo por varios autores (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2009; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009), figuran el dominio del entorno, la autonomía, o el crecimiento personal, y todas ellas refuerzan el bienestar psicológico, tal y como se refiere en el punto 2.5.2.

La experiencia de flujo, se conoce como una actividad o experiencia positiva y compleja que reúne la sensación de fluidez y de continuidad en la concentración y en la acción que se lleva a cabo. La experiencia de flujo se define como una experiencia de implicación y de gratificación, que se caracteriza por la percepción de retos altos en la actividad y de unas habilidades personales suficientemente altas como para poder hacer frente a los desafíos.

Este tipo de experiencia tiene unas determinadas características cognitivas, emocionales y motivacionales., que se identifican: a) como características cognitivas de la experiencia óptima: alta concentración, implicación, absorción total en la tarea, y percepción de un alto dominio y control de la situación; b) como características

emocionales: sentimientos asociados a las actividades de disfrute, de activación energética, de excitación, pero no hasta un punto de euforia o de ansiedad; y c) las características motivacionales: actividades autotélicas, esto es, se realizan por la satisfacción que la propia actividad reporta en sí, independientemente de los resultados materiales o de las presiones sociales, mientras se percibe la regulación autónoma, la auto-eficacia y la auto-determinación. La experiencia de flujo, por tanto, está asociada a la motivación intrínseca, entendida esta como la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, como también a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender, y que se relaciona también se con actividades complejas que requieren capacidades específicas, tanto la iniciativa autónoma como la atención focalizada (Csikszentmihalyi 1990; Massimini & Delle Fave, 2000; Ryan & Deci, 2000).

4.4.2.3. La teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (SDT del inglés Self-Determination Theory), fue formalizada por Deci y Ryan (2000). De acuerdo a esta teoría, los seres humanos asocian a sus actividades diarias diferentes tipos de motivación, basados en el nivel más o menos general de la autonomía y la libre elección que se percibe en estas actividades. Los diferentes tipos de motivación, se representan en un modelo continuo en el que los polos opuestos son la desmotivación y la motivación intrínseca.

La condición extrema de desmotivación se plantea cuando una persona no considera la actividad en curso como digna y relevante, porque no espera ser capaz de lograr con ella un resultado deseable. Hay situaciones que se caracterizan por la motivación extrínseca: y en éstas, las personas perciben cierta presión externa para hacer una actividad, que realizan con el fin de satisfacer una demanda externa.

El grado en que se percibe con mayor autodeterminación y autonomía la regulación de las propias acciones y los resultados, produce un incremento gradual desde un estado de regulación externa hacia una regulación interna o motivación intrínseca. Con motivación interna, la actividad se realiza por la satisfacción que produce desarrollarla, o por el proceso mismo, independientemente de los resultados.

Deci y Ryan (2000) observaron que estudiantes con motivación intrínseca - regulación interna- o unos grados de regulación cercanos a la regulación interna, muestran mayor interés, esfuerzo y disfrute en la escuela, también muestran mayor compromiso, y mejor rendimiento. Estos grados de regulación son: la regulación identificada, en la que la/el estudiante atribuye valor a la actividad, porque es un medio para lograr objetivos significativos, y la regulación integrada, cuando la/el estudiante considera que la actividad es congruente con sus valores y sus necesidades personales.

Deci y Ryan (2000) investigan también sobre los procesos y condiciones que fomentan el desarrollo de los potenciales humanos, y así también, el funcionamiento óptimo de las personas, grupos y comunidades. Detectaron que los contextos que promueven la autonomía de las personas, el desarrollo de habilidades y competencias, así como de relaciones interpersonales positivas, fomentan la autodeterminación. Y llegaron a la conclusión de que las personas sienten satisfacción, cuando son autónomas, competentes, y están conectadas socialmente.

La autonomía y la competencia, son componentes principales del bienestar psicológico tal como se definen en el punto 2.5.2.

4.4.2.4. Optimismo y esperanza

El propósito vital, es otro componente del bienestar psicológico. En este caso se refiere al sentido y significado que las personas atribuyen a sus acciones y que identifican con sus valores propios. Unos factores que aportan significación, y unos valores, especialmente en la educación escolar son aquellos relacionados con el optimismo y la esperanza (Lagacé-Séguin, 2010; Seligman, 2007; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little, & Pressgrove, 2006), y con la gratitud (Emmons & Shelton, 2001), a la que dedicaremos un punto posterior. El optimismo, la esperanza y la gratitud se relacionan con la forma personal en que cada individuo aprecia la realidad, valora el entorno, y percibe la congruencia, o encaje, del mundo personal en otro espacio más grande y trascendente.

En un ambiente de aprendizaje que permite a las y los estudiantes encontrar relaciones significativas entre los contenidos de estudio, la experiencia personal y las metas, se puede, verdaderamente, ayudar a descubrir las características gratificantes de

conocimiento. La experiencia de flujo, se puede también considerar el "compás psíquico" que apoya la trayectoria de desarrollo que cada persona construye de forma autónoma y que sigue durante toda la vida porque guía las decisiones e intereses a largo plazo, como también, las áreas preferenciales en las que se invierten los recursos (Delle Fave, Massimini, & Bassi, 2011; Massimini & Delle Fave, 2000; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

El optimismo y la esperanza, influyen también en otros componentes del bienestar emocional, psicológico y social. Un alto nivel de esperanza en las y los estudiantes les ayuda a mantener la autoestima alta cuando cometen errores y fallan, porque utilizan un estilo de atribución causal adaptativo. Los niveles altos de esperanza, están relacionados con mayor competencia académica, con una elevada creatividad, con una mayor capacidad de resolución de problemas y con la mejora de logros académicos, así como con una mayor competencia social. Así, p.e. estudiantes con mayor esperanza reportan mayor placer por conocer a otros/as, mayor disfrute de las relaciones interpersonales, y mayor interés por las metas de los demás (Lopez, S.J. et al., 2009).

La gratitud –ser consciente del agradecimiento por las cosas buenas que ocurren y dedicar tiempo a expresar ese agradecimiento- se relaciona con la emotividad positiva y la satisfacción, con las habilidades sociales y la consecución de logros, con la benevolencia y el universalismo, entendidos estos, como la comprensión, apreciación, tolerancia y protección de la riqueza de las personas y de la naturaleza (Bono & Froh, 2009; Froh, Emmons, Card, Bono, & Wilson, 2011).

4.4.3. Relacionadas con el bienestar social

La teoría de la autodeterminación concluye mencionado las relaciones sociales como una necesidad psicológica básica de las personas.

Las relaciones con las personas y con el entorno, pueden conducir al bienestar social a través de la aceptación social, la actualización social, la contribución social, la coherencia social y la integración social (ver punto 2.5.3.). Pero, también es necesario buscar las vías para lograr un nivel alto en estos indicadores.

Es así que, los factores relacionales y de socialización tienen una implicación fundamental en la creación de un entorno seguro y favorable al aprendizaje. Un clima de aula saludable caracterizado por la calidez, las relaciones interpersonales entendidas como apoyo emocional entre profesores/as y alumnos/as, actitudes de confianza entre los/as alumnos/as, y la percepción de que se ofrecerá ayuda, si es necesaria. Igualmente, también la percepción por parte de niños y niñas de que la clase es un ambiente psicológicamente seguro, afecta directamente a la satisfacción escolar (Baker & Maupin, 2009).

Para crear un clima saludable y seguro, podemos fijarnos en algunos de los temas identificados que incluimos en la Figura 2, como la compasión, el altruismo, la empatía, y la gratitud, y otras habilidades sociales como el trabajo en equipo. Todas ellas servirán para fomentar el aprendizaje cooperativo y la participación activa en las actividades escolares. Además, el aprendizaje cooperativo ofrece a las/los alumnas/os más oportunidades para el desarrollo de una experiencia óptima (Conoley & Conoley, 2010; Mesurado, 2009; Shernoff & Vandell, 2007).

4.4.3.1. Amabilidad, generosidad

Las cualidades de amabilidad y generosidad que se pueden desarrollar en unos procesos educativos, están relacionadas con el bienestar emocional, y no solamente cumplen la función de reforzar el tejido social de relaciones, sino que van ligadas a fuertes emociones que estimulan tanto la salud física como la mental. Ser generosos y amables hace percibir a las/los demás de forma más positiva, y fomenta mayor sensación de interdependencia y de colaboración con la comunidad. Además, ser generoso muchas veces reduce la sensación de culpabilidad que provocan las dificultades y los sufrimientos de las/los demás, y a su vez, estimula la sensación de gratitud por las cosas buenas que suceden (Layous, Nelson, Oberle, Schonert-Reichl, & Lyubomirsky, 2012; Luks, 2001).

Por otro lado, ser generoso tiene una importante influencia en la autopercepción de la persona, porque genera una imagen propia de altruismo y de compasión, y esto redonda en la confianza propia y en el optimismo.

La amabilidad, generosidad y gratitud, se pueden expresar a través de actos, o también verbalmente a través de elogios y el oportuno feedback hacia las y los estudiantes.

Los investigadores en el tema (Dweck, 2006; Kamins & Dweck, 1999; Ryan & Deci, 2000), recomiendan que el feedback sea informativo y constructivo, para que así pueda ayudar a reorientar la actividad antes de que aparezcan sentimientos de frustración. También resaltan que se debe elogiar el proceso, el esfuerzo, la persistencia y el intento, en lugar del logro y la inteligencia. El elogio y el feedback constructivo refuerzan la motivación intrínseca y el sentido de competencia y de dominio sobre la tarea.

La comunicación y las relaciones entre personas mejoran si se muestra empatía con la otra persona, esto es, una persona se comunica con la otra desde las situaciones que ésta segunda está viviendo, tal como lo expresa Rogers, (1957, 2007), sintiendo el mundo interno de la otra persona, comprendiendo sus significados personales como si fueran propios, aunque sin perder la perspectiva y referencia propia y sin identificarse personalmente con los sentimientos ajenos. Se trata de escuchar con mayor sensibilidad y conciencia para captar de la otra persona más significados encubiertos en palabras, gestos, postura, y para interpretar mejor los significados de lo que se expresa (ibid.).

4.4.3.2. Gratitud

Una de las vías para sentirse bien, y para mejorar las relaciones sociales, es sentir y expresar gratitud. La gratitud es ser consciente del agradecimiento por las cosas buenas que ocurren, y dedicar un tiempo a expresar ese agradecimiento. La gratitud se contempla como una emoción positiva que puede estar centrada en otra persona, o en un hecho ocurrido. Y aunque se suele expresar gratitud por apreciar algo concreto en un momento determinado, esto contribuye a que a lo largo del tiempo se fortalezcan las relaciones sociales y se mantengan estas de forma satisfactoria (Algoe et al., 2013; Algoe, Haidt, & Gable, 2008; Bartlett, Condon, Cruz, Baumann, & Desteno, 2012).

En concordancia con esto, se ha informado sobre los beneficios de la gratitud en relación al bienestar social, en cuanto que las personas agradecidas son más prosociales

porque están más predispuestas a prestar ayuda, a dar soporte a los demás, a perdonar, y estas personas son más empáticas y tienen personalidades más agradables. Además, la gratitud se relaciona con otras cualidades que favorecen el bienestar psicológico, por ejemplo, las personas adultas más agradecidas experimentan mayor esperanza y optimismo, mayor satisfacción con la vida, vitalidad, y espiritualidad. Por otro lado, si hacemos referencia a estudios realizados en pre-adolescentes adversidades (Bono & Froh, 2009; Emmons & McCullough, 2003; Emmons & Shelton, 2001; Froh et al., 2011; McCullough, Emmons, & Tsang, 2002; Wood, Froh, & Geraghty, 2010), se observa que la gratitud se relaciona positivamente con el optimismo, el afecto positivo, que aumenta el sentido de valía personal, que fortalece los lazos sociales y la satisfacción con la escuela y familia. Practicar la gratitud en las interacciones entre estudiantes, les ayuda a percibir el interés, el cuidado, y el apoyo, aspectos que ayudan a crear un clima psicológicamente seguro. Además, la gratitud es una de las emociones que ayudan más a superar las adversidades.

Así pues, la gratitud precisamente, mejora tanto el bienestar emocional, como el bienestar psicológico y el bienestar social.

4.4.3.3. Compartir experiencias positivas con los demás

Por lo general, cuando contamos a otras personas experiencias positivas que nos han ocurrido, esto nos genera un estado afectivo positivo, pues al contar la experiencia a otras personas, lo revivimos, volviendo a sentir la alegría y las emociones positivas del momento pasado. Además, al contarlo, se fortalece la experiencia, es decir, se graba esto con más fuerza en la memoria, y podemos acceder a las emociones que positivas de forma más fácil. Las experiencias positivas que se comunican se recuerdan más.

Por otra parte, este es el camino por el que se generan unos recursos sociales, pues se promueve la interacción y se fortalecen las relaciones.

Pero también, el receptor debe vivir esta comunicación como positiva, esto es, ha de responder de una forma específica para que el afecto realmente aumente.

Y también, y por parte del emisor, se debe tener la habilidad de percibir la respuesta del receptor como positiva. Si la persona que escucha se siente bien, es muestra de que hay una relación positiva entre las dos personas (Reis et al., 2010).

Responder a un evento positivo con una respuesta positiva tiene beneficio a niveles: a) Intrapersonal, porque se refuerza la autoestima, el afecto positivo y los recursos psicológicos, y b) Interpersonal, porque se fortalecen las relaciones y se dispone de recursos sociales.



Figura 3 Temas Psicología Positiva y Educación

4.5. La psicología positiva en la práctica educativa

En la historia de la pedagogía, se han conocido referentes alineados con planteamientos positivos en John Dewey, María Montessori, Lev Vygotskyj, Jerome Bruner, Paulo Freire, y otros, quienes pusieron de relieve la importancia de pasar de un estilo de aprender pasivo y complaciente, a uno activo, participativo y con un enfoque cooperativo (Beltrán-Llavador, 2000; Carbonell-Sebarroja, 2015; VV.AA., 2001). Todos estos puntos de vista que se enraízan en el desarrollo educativo del siglo XX comparten un supuesto básico: cada individuo dispone de recursos personales positivos, a veces de forma manifiesta, a veces potenciales, y esto muestra que la atención a los recursos y las disponibilidades de cada cual, es el objetivo que la

educación debería adoptar para la promoción del bienestar de las personas y de las comunidades escolares, como condicionante de la innovación educativa.

La innovación educativa, debe compartir el objetivo de la psicología positiva de comprender y avanzar en el conocimiento sobre aquellos factores que permiten a las y los individuos (estudiantes, docentes, ...), comunidades (escolares) y sociedades florecer (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), funcionar de forma óptima y saludable (Keyes, 2002, 2007, 2009) y autorregularse para crecer desde la autonomía, la auto-determinación (Deci & Ryan 2002) y la auto-eficacia (Bandura, 1997, 1998). Trabajar por unos procesos positivos de enseñanza y unos desarrollos positivos de los aprendizajes que provoquen una vida escolar satisfactoria, comprometida y significativa, en la que el equilibrio entre desarrollo personal y la contribución a la comunidad armonizan en una relación dinámica de crecimiento, debe ser objetivo implícito de los procesos de innovación educativa.

El ámbito de la psicología positiva examina a) aspectos de la experiencia subjetiva; b) los rasgos individuales que ayudan a definir y desarrollar las fortalezas y potencialidades de los individuos y c) a nivel grupal, trata las virtudes cívicas y las instituciones positivas que se ocupan de orientar el desarrollo de los/las individuos para ser buenos/as ciudadanos y ciudadanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Todos estos puntos nos indican las prioridades sobre las que fundamentar las pedagogías positivas, que son:

a) El bienestar personal es resultado de la percepción de la experiencia - experiencia subjetiva- que puede referirse al pasado, al presente o al futuro. Así, la psicología positiva estudia por un lado la satisfacción con la que evaluamos la experiencia del pasado o nuestra vida en general (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Kahneman, 1999; Kahneman, Diener, & Schwarz, 2003). Por otro lado, y además, si nos referimos al presente, lo que se estudia es la satisfacción en relación a la experiencia, en función de la implicación, la atención y los estados afectivos -el estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1990). Finalmente, en referencia al futuro, se va a fijar en la esperanza y el optimismo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2007) con los que afrontamos las experiencias y las expectativas del futuro.

El paso por la escuela, tiene que aportar bienestar a sus individuos en el tiempo presente y contribuir positivamente a la valoración que hagan de ella en un futuro, para que se garantice que se perciba la etapa escolar como una experiencia que haya merecido la pena vivir. La educación escolar debería contribuir a que las personas, una vez en su madurez, consideren la etapa escolar como una etapa de la vida que puedan evaluar como plenamente satisfactoria, y cuya influencia reconocen en su ser, en su continuo aprendizaje, en su desarrollo personal, en la consecución de sus logros y en algo que da significado a sus vidas. Los/las maestros/as, profesoras/es, y las instituciones, tienen la responsabilidad moral de que las situaciones que se viven en la escuela, y en el aula, a diario, sean potencialmente experiencias de calidad, es decir, que las y los estudiantes, a nivel individual y grupal, crezcan y aprendan disfrutando de la experiencia en la que interactúan, atendiendo a las dimensiones física, emocional, cognitiva, motivacional y social.

b) Uno de los fundamentos de la psicología positiva, es enfocar el desarrollo humano hacia el cultivo de las fortalezas y las capacidades de las personas. La clasificación VIA de las fortalezas humanas (Peterson & Seligman, 2004) es el resultado de un riguroso trabajo con ambición de universalidad, que se ha consolidado como referencia en el ámbito de la psicología positiva. La clasificación VIA de las fortalezas (ver punto 2.4) apunta unas cualidades humanas que podemos desarrollar, para florecer, y para construir unos recursos personales que nos permiten aumentar el bienestar y ser más resilientes (Seligman, 2011a, 2011b) es decir, ayuda a superar las adversidades aprendiendo a obtener de las mismas un crecimiento y una superación personal.

El contexto socioeconómico de las últimas décadas, es la principal causa de que los objetivos de la educación no evolucionen y de que las escuelas se vean abocadas a actuar bajo unos objetivos de producción, en respuesta a una visión definida bajo un razonamiento guiado por una disposición *technē* (Grundy, 1998; Kemmis & Smith, 2008), que tiene como objetivo general el producir unos resultados que son independientes de quienes los producen. La escuela persigue, en la mayoría de los casos, unos objetivos de rendimiento académico que son fijados y evaluados de forma estándar sin considerar la diversidad de individuos que conforman la comunidad escolar, y sin considerar sus potencialidades e intereses, mientras que aplica una

práctica que generalmente resalta la falta de habilidades y las carencias, porque eleva barreras a la expresión y al desarrollo de las auténticas potencialidades. Frente a esta corriente, la cultura escolar, la organización y el diseño curricular, deberían tener presentes las posibles fortalezas de cada individuo y la necesidad humana de superación y de búsqueda de satisfacción a través de los logros, todo sea en aras de crear oportunidades para que cada individuo ponga en juego sus fortalezas y desarrolle sus potencialidades. Es así que, intervenciones basadas en la clasificación VIA de las fortalezas aumentan la motivación, mientras que ayudan a afrontar mejor el desarrollo de las debilidades (Park & Peterson, 2009). Además, esto también se relaciona con la satisfacción con la vida y el desarrollo de la auto-conciencia (Donaldson et al., 2015), que son componentes del bienestar.

c) La psicología positiva se ocupa igualmente del bienestar a nivel de comunidad y de la sociedad, y esto nos permite considerar como institución positiva aquella que mueve a sus individuos hacia unas potencialidades de buena ciudadanía, para crear juntos una comunidad caracterizada por la responsabilidad, el altruismo, la moderación, la tolerancia y el trabajo ético (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La escuela, como institución educativa de referencia en la sociedad, ha asumido desde hace años el deber de educar a buenos ciudadanos y ciudadanas. Esto debe implicar que la escuela ha de vivir como una comunidad positiva, y velar por un lado, por el bienestar de sus estudiantes, docentes y personal, y por otro, contribuir al florecimiento de sus miembros gracias a un funcionamiento social óptimo (Keyes, 2002), algo que se caracteriza por la aceptación social, la actualización social, contribución social, la coherencia y la integración social.

A través de evidencias científicas, sabemos hoy en día, que la aplicación de la psicología positiva al ámbito de la educación, facilita las prácticas de pedagogías positivas al enfocar el desarrollo y el aprendizaje en las escuelas en el descubrimiento y cultivo de las fortalezas, la motivación, la autonomía, la auto-determinación y la auto-eficacia, en un entorno de apoyo social y de relaciones de confianza (Bandura, 1998; Biswas-Diener et al., 2011; Duan & Bu, 2017; Gander et al., 2013; Morimoto, Takahashi, & Namiki, 2015; R. Proyer et al., 2015; R. T. Proyer et al., 2017; Ryan & Deci, 2000; Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, 2005). En definitiva, optar por enfocar la educación para formar y desarrollar individuos con el

conocimiento, carácter y competencias para vivir una buena vida, y al mismo tiempo, desarrollar buenas sociedades, es un objetivo de las pedagogías positivas.

La psicología positiva aporta un marco científico que avala el conocimiento y la puesta en acción de unas prácticas transferibles a las pedagogías positivas. Pone, por otra parte, al alcance de las escuelas, docentes, familias, políticas, los recursos que permiten ampliar los objetivos de la educación hacia un aprendizaje exitoso que se apoya en un enfoque de crecimiento óptimo desde las capacidades y las fortalezas. Contempla la formación para un futuro imprevisible en el que quien se desenvuelve con éxito y felicidad, es aquel que ha construido un capital psicológico (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003), es resiliente, optimista, tiene unas relaciones sociales sólidas y participa activamente en su comunidad. Las y los estudiantes de hoy día necesitan, por una parte, recursos intelectuales para gestionar una cantidad de información superior a los de cualquier generación anterior, información procedente por otra parte, de una gran diversidad de fuentes, de países, y presentada en formatos físicos y virtuales, que se produce a una velocidad sin precedentes. Sin embargo, adquirir recursos intelectuales, no será suficiente para convertirse en un buen ciudadano, o ciudadana, satisfecho/a consigo mismo/a, con su comunidad y sociedad, sino que también es necesario adquirir recursos psicológicos y sociales favorables como el optimismo, la capacidad de cooperación, la inteligencia socio-emocional, la auto-determinación y la esperanza, aspectos todos ellos que contribuyen al desarrollo exitoso y al funcionamiento óptimo en todos los aspectos de la vida.

Una escuela puede definirse como institución positiva, u organización que aplica en su filosofía, metodologías, y relaciones, algunas aportaciones de la psicología positiva, cuando tal institución educativa, fundamenta su práctica en aplicaciones de la psicología positiva con el fin de educar en el bienestar, y de apoyar la expresión de aquellos potenciales de alumnas y alumnos, el cultivo y la mejora de las capacidades, y el descubrimiento de los múltiples significados y oportunidades implícitas en el aprendizaje, y además, hace que la responsabilidad de educar en el bienestar se comparta con las familias y agentes de la comunidad.

PARTE III

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5

5. FUNDAMENTOS PARA LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. El enfoque de la investigación crítica en el proceso de Investigación Acción

La investigación educativa tiende hoy en día a unos enfoques interpretativos y críticos en los que participan las mismas y los mismos docentes, y se orienta así pues a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos, y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, influyendo así también, en la transformación de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de las/los participantes en los procesos de investigación.

Bajo este enfoque, que hemos acotado en el punto 3.4. del Marco Teórico: “Enfoques para la investigación e innovación educativa”, se toma como base la investigación interpretativa y comprensiva, como investigación que está centrada en el conocimiento, en la reflexión, y en el trabajo transformador de la realidad educativa a través de la participación directa en esa realidad. Es con un enfoque de investigación crítica, que la investigación educativa hace que la práctica contribuya a la teoría en el sentido de enriquecerla con la reflexión crítica.

El proceso de investigación-acción se basa así pues en dos principios esenciales: mejora y participación (Kemmis & Grundy, 1982). La I.A. se ocupa de la mejora de las condiciones sociales, las y los participantes son quienes gestionan los procesos de mejora y de aprendizaje, y este está ligado a la comprensión de significado de la experiencia. Es un método de investigación en el que el investigador tiene un doble rol, el de investigador y el de participante (Santos, 2008).

Las y los docentes son participantes en estos procesos de investigación y de innovación educativa, y es en este sentido que: “el cambio educativo depende de aquello que el profesorado pueda hacer y pensar, es tan simple y tan complejo como esto”. Sarason (1971) citado en Fullan (1991: p18).

5.1.1. El proceso cíclico de la Investigación-Acción

La innovación educativa ha de ser el resultado de una reflexión crítica sobre la realidad educativa que pretende cambiarse, o transformarse. Será por ello un proceso dinámico y, por tanto, susceptible de ser dividido en fases y etapas unidas cíclicamente de manera flexible.

Establecer etapas, o fases, de la innovación, implica tener una visión de ésta como sistema o proceso, que se establece con la intención de estructurar el proceso para poder luego describir la innovación.

En los ciclos de investigación-acción que se muestra en la Figura 3, se suceden unas etapas en las que alternan la teorización y la práctica a través de actividades de reflexión y de acción respectivamente (Kemmis & Taggart, 1988).

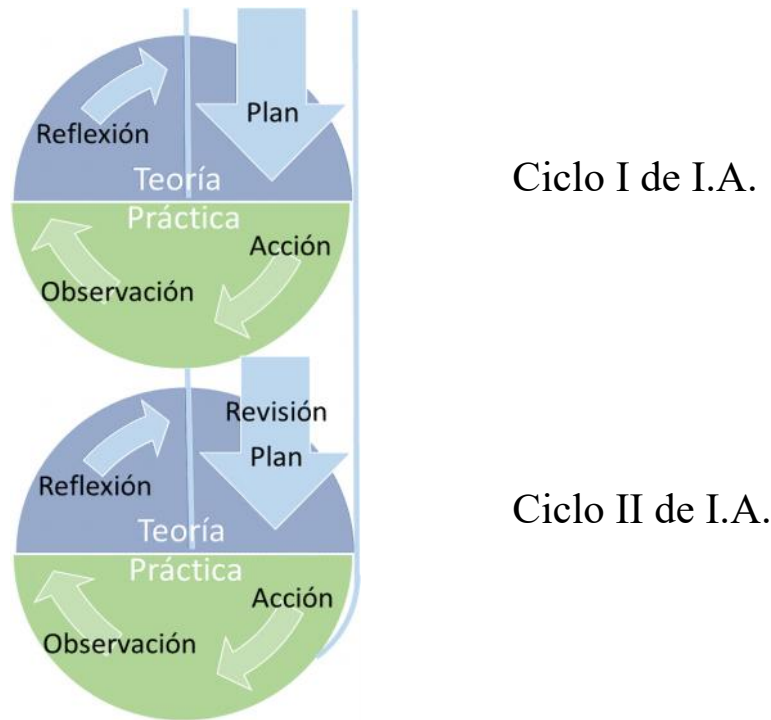


Figura 4 Modelo de Investigación-Acción en espiral. Adaptado de Kemmis y McTaggart, 1988

Los ciclos en espiral de los procesos de I.A. representan las interacciones sucesivas y progresivas entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, que van transformando las prácticas, así como de los entendimientos que les confieren sentido. El avance a través de los ciclos de acción-reflexión implica transformaciones de las prácticas, de los entendimientos sobre las mismas, y de las situaciones individuales, pero también las de los grupos de personas que interaccionan (Carr & Kemmis, 1988). Tal transformación de las prácticas, entendimientos y situaciones, se experimenta primero a nivel individual, llevarlo más tarde a un nivel social.

5.1.1.1. Fase de Planificación

La fase de planificación inicial, consiste en plasmar unas reflexiones sobre la situación y las dimensiones que le afectan para determinar el problema, las necesidades y el contexto de la innovación. Conlleva un diagnóstico, la recogida de información, y el diseño de un plan de acciones para poder dar respuesta a los interrogantes planteados, considerando siempre los obstáculos, las oportunidades, y los recursos humanos y materiales que se pueden disponer para la acción.

5.1.1.2. Fase de Acción

La fase de acción, es el período en el que el plan se traspa a la práctica. En esta fase, la negociación con todas las personas implicadas adquiere mucha importancia. La acción es deliberada, resulta fundamental analizar los obstáculos y mantener la actitud de reflexión y de vigilancia constante en relación a la implantación de la innovación. Los planes para la acción deben ser flexibles, por lo que la acción está abierta a cambios. Es un momento de recogida de datos para la posterior reflexión. Resulta importante primar la práctica en el contexto real como espacio en el que adquiere su verdadero sentido para el profesorado y la escuela, facilitando la etapa de institucionalización (Fullan, 2002).

5.1.1.3. Fase de Observación

La fase de observación es una fase de evaluación de la etapa de acción previa que puede ser con modelos experimentales eclécticos, de coste-beneficio, y descriptivos-cualitativos. Conlleva la observación de los cambios, la recopilación de datos e informaciones, y otras actuaciones parciales que puedan realizarse de forma inmediata para mejorar la acción planificada.

5.1.1.4. Fase de Reflexión

La fase de reflexión implica realizar un análisis de las observaciones recabadas para comprender las situaciones. Reivindica como necesaria una crítica y autocrítica para considerar el valor que pueden aportar a la innovación las observaciones realizadas en la fase previa. Se trata de una reflexión sobre las dimensiones del cambio, los obstáculos, los facilitadores que han aparecido, e implica tomar decisiones que pueden afectar al proceso tanto a nivel técnico, como cultural, y social.

5.1.2. Investigación evaluativa e iluminativa

En las sucesivas fases del proceso de Investigación-Acción se aplican diversas técnicas de investigación para las fases de observación y de evaluación.

En nuestro estudio, se recurre a la combinación de técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa para poder hacer una evaluación complementaria, más que con el fin de justificar o comprobar los resultados obtenidos en fases previas.

La metodología se enmarca en investigaciones de corte cualitativo interpretativo porque, precisamente estas, permiten un acercamiento al estudio de los procesos de una manera más descriptiva y participativa. Se centrará, por otra parte, y también, en una metodología de investigación evaluativa que, en las fases de revisión y de reflexión sobre la práctica, posibilita el desarrollo de un proceso dinámico y flexible.

En nuestro caso, consideramos innovadoras las prácticas de pedagogías positivas, debido a que no son las más usuales en las instituciones educativas. La formación de profesorado en psicología positiva, es una acción educativa susceptible de ser objeto de investigación evaluativa.

Parlett y Hamilton (1977, 1998), proponen un modelo alternativo a los modelos clásicos de evaluación, la evaluación iluminativa. Este modelo presta énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno, y menos a la descripción cuantitativa. Se ocupa más de la descripción y la interpretación que de las mediciones y predicciones.

Parlett y Hamilton (ibid.) utilizan inicialmente la evaluación iluminativa para evaluar los programas educativos a pequeña escala. Se utilizó, en este sentido, para explorar los aspectos significantes que pueden aparecer en los procesos, cuando se implementa un programa innovador en educación. Contempla el programa como un todo, con sus fundamentos, evolución, estrategias de aplicación, logros, y dificultades en el contexto escolar, con la finalidad de generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (Rebollo-Catalán, 1993: p43-44; Tejedor, 1995)

En nuestro proceso de la investigación, nos encontramos con aspectos particulares de la evaluación en el momento en el consideramos el Foro Virtual como una fuente de datos, como un nuevo recurso para la investigación. Esto nos permite adoptar el enfoque de la “evaluación iluminativa”, por tratarse de una metodología flexible que combina técnicas de colección y análisis de datos, que nos permite aprovechar los recursos y oportunidades disponibles. Y estas pueden arrojar luz en la investigación sobre el proyecto de innovación: cómo se ve éste influenciado por las diversas situaciones del contexto, cuáles de las situaciones pueden ofrecer ventajas y cuales desventajas, y cómo se ven afectadas las experiencias de aprendizaje.

Al revisar la información disponible en el Foro, se observa que es potencialmente una estrategia de investigación exploratoria que puede aportar un enfoque con una perspectiva múltiple, que abre la posibilidad de descubrir, y documentar, cómo es la experiencia de participar en la formación. La evaluación iluminativa nos puede así pues ayudar a discernir y debatir, sobre las características significativas de la innovación, recurriendo para ello a procesos de crítica reflexiva (Parlett & Hamilton, 1988).

Dos conceptos significativos para entender la evaluación iluminativa son el sistema de instrucción, y el medio de aprendizaje. Un sistema de instrucción, es un conjunto ideal de supuestos pedagógicos, un nuevo plan de estudios y detalles sobre técnicas y material, que pueden ser subrayados o ignorados por las y los profesores, administradores/as, estudiantes, técnicos/as, puesto que los interpretan para su propia utilización. El medio de aprendizaje es el contexto material, psicológico y social, dentro del cual el/la profesor y alumnos/as trabajan, e interactúan, creando unas circunstancias únicas, unas tensiones, normas, y estilos de trabajo, que impregnan los procesos de aprendizaje que allí ocurren (Fernández & Cid, 1999).

El objetivo de los métodos de investigación evaluativa e iluminativa, es evaluar un proceso desde su inicio, con una metodología plural, naturalista y participativa que busca dar forma, mejorar, y orientar, la evolución del programa innovador. Esto es, la evaluación entendida como proceso con la intencionalidad de generar conocimiento acerca del programa evaluado, de obtener y organizar información útil, sugerencias y alternativas, que permitan abrir debates y contrastar iniciativas desde la reflexión crítica, para facilitar la comprensión de los procesos implicados, y la toma de decisiones (Eisner, 1975; Kemmis, 1982; Kreber & Canton, 2000; Parlett & Hamilton, 1977; Stufflebeam, 1971; Williams & Burden, 1994).

5.2. Modelos que sustentan una estructura para los procesos de innovación educativa

El profesorado, como ser social inmerso en un entorno con una cultura, y en un contexto determinado por un marco globalizado en constante cambio, vive una continua transformación de su labor docente que evoluciona influenciada por la interrelación entre los sistemas con los que interacciona (Bronfenbrenner, 1987). La complejidad del contexto socio-político-económico actual, provoca sucesivos replanteamientos sobre estrategias, planes, y metodologías educativas.

El profesorado se enfrenta a desafíos cada vez mayores, y por ello debe estar en continua actualización personal para comprender y aceptar el contexto de cambio actual. Este contexto actual exige, también, una continua actualización a nivel profesional, para poder responder a unos requerimientos institucionales y al mismo tiempo, mantener un equilibrio con unos requerimientos humanos, que afloran, por ejemplo, de la diversidad en los centros escolares, y en las aulas. En el ejercicio de la profesión docente, cada vez es más complejo tener la certeza de estar haciendo un buen trabajo, sabiendo el qué hacer, el cómo hacerlo, cuándo hacerlo, con quién hacerlo, y sin perder la conexión con el sentido que debe tener una labor docente, es decir, con el porqué hacerlo así o de otro modo.

Ahora bien, sin embargo, la comprensión de la labor docente y el sentido de la misma, puede clarificarse al tomar perspectiva en relación a dónde se sitúa cada uno de los componentes y factores del contexto educativo, así como también, observar las interrelaciones posibles y factibles entre estos factores. La claridad podrá llevar a una mayor comprensión de toda la fenomenología escolar, y puede ayudar, por otra parte, a no perder de vista los objetivos valiosos de la labor docente. Puede ayudar a comprender el rol, las limitaciones y las posibilidades que se mueven a lo largo y ancho del contexto en todos sus niveles, para así poder avanzar hacia unos objetivos innovadores, alineados con las motivaciones propias, los potenciales de progreso, y el compromiso con el bien hacer y el buen trabajo.

Para establecer un marco de relaciones sistémicas en el contexto de la educación escolar, tomamos como referencia metodológica para esta Tesis, la teoría ecológica del

desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1977, 1987), porque está oportunamente validada en estudios sobre el desarrollo (Dikeledi, 2011; Kaliinasho, 2010), y además, Huebner, Gilman, y Furlong (2009), lo proponen como modelo conceptual para categorizar los estudios de psicología positiva en infancia y juventud. También tomamos como referencia, la teorización en torno a las arquitecturas de las prácticas y la proyección que se da entre prácticas y metaprácticas que nos es de ayuda para contextualizar oportunamente toda la amplia red de interacciones en la fenomenología de lo educativo en su teorización y acción (Kemmis, 2009; Kemmis & Grootenboer, 2008; Wilkinson, Kemmis, Hardy, & Edwards-Groves, 2010).

5.2.1. Modelo bioecológico del desarrollo humano

La teorización de Bronfenbrenner (1987) se entiende centrada inicialmente en el desarrollo de niños/as, y adolescentes, para de ahí derivar a analizar los procesos proximales, y los efectos que tienen sobre estos, otros contextos del entorno. Este modelo, posteriormente renombrado como modelo bioecológico, posibilita enfatizar que el primer entorno de desarrollo de la persona es el biológico, lo que es un factor en continua evolución en el que la manifestación del potencial genético está influenciada y actualizada por las condiciones y los condicionantes de los procesos proximales y sociales relacionados. El modelo bioecológico, se compone de cinco subsistemas socialmente organizados que soportan y guían el crecimiento humano. Los cambios, o conflictos, en cualquiera de los subsistemas afectan a todos los demás, por lo que hay que fijarse tanto en los entornos más próximos, como en los entornos más distantes.

Bronfenbrenner (ibid..) concibe el entorno como un conjunto de estructuras anidadas, una dentro de otra, que aglutina aquellos sistemas que están en continua interrelación en un contexto, y que influyen en el desarrollo del individuo.

En torno al núcleo primario, que es el individuo, actúan cuatro sistemas, que de menor a mayor globalidad son los que siguen:

- **Microsistema:** Referido al entorno más próximo en el que se interrelacionan los roles sociales, las relaciones interpersonales y las actividades desarrolladas por el individuo en su entorno próximo. Las características propias de este entorno, las

relaciones y las actividades, invitan, inhiben, o permiten, una involucración sostenida en un entorno más inmediato, con interacciones que progresivamente se vuelven más complejas. Es en este entorno más próximo en el que los procesos proximales operan para producir y sostener el desarrollo que depende de la estructura y contenido del microsistema. Podríamos referir la familia, el trabajo, el grupo de pares, o la escuela, como microsistemas. Sin embargo, en nuestro caso particular, vamos a considerar como microentorno de referencia el aula, en el que las interrelaciones principales que se producen son entre docente y estudiante, entre docente-grupo, y entre las y los estudiantes.

- **Mesosistema:** Referido a las interrelaciones y procesos que tienen lugar entre dos o más microentornos en los que la persona participa de manera activa. También se puede entender como la vinculación entre microsistemas. En nuestro caso particular, el mesosistema principal, es la escuela, el profesorado de un ciclo educativo, y el alumnado, por ser un sistema en el que se interrelacionan los diversos microsistemas que son las aulas.

- **Exosistema:** Referido a las interrelaciones y procesos entre dos o más ambientes, de los cuales al menos uno no contiene a la persona en desarrollo, pero cuyos eventos influyen directamente en los microentornos del individuo. Son aquellos entornos en los que la persona no forma parte activa, pero que sin embargo, influyen en su desarrollo y en lo que sucede en los microsistemas. Por ejemplo, la vida familiar de las alumnas y los alumnos, influye en el microentorno aula y, así, en la relación de las y los estudiantes con el maestro o maestra. Las relaciones entre familias y escuela también influyen en el desarrollo que se produce en las aulas, a través de la participación en la toma de decisiones compartidas a nivel familiar y profesorado en un centro escolar. El contexto social al que pertenece la escuela, o la actividad cultural de la comunidad y la relación participativa de esta comunidad con la escuela, es otro ejemplo de la influencia del exosistema en la actividad del aula.

- **Chronosistema:** Referidos un sistema transversal a todos los anteriores, de dimensión temporal. Se refiere a la evolución cultural y de las condiciones de vida del entorno, en el transcurso de la vida, y a más amplia escala, la línea temporal en el

transcurso de la historia. Por ejemplo, los cambios en la estructura familiar, en el empleo, cambios en el lugar de residencia, o en el estatus socioeconómico, influyen en la forma en la que las y los docentes van a desarrollar su labor en las aulas. En particular, nos vamos a fijar en mecanismos, tales como las normativas escolares, que regulan el funcionamiento de la escuela a otros niveles: para regular unos Planes y Propuestas de funcionamiento escolar más allá de un Proyecto Educativo amplio.

- **Macrosistema:** Referido a las características globales de los microsistemas, mesosistemas, exosistemas, y chronosistemas, modeladas por una cultura, o subcultura dada, y con particular referencia al sistema de creencias, recursos materiales, costumbres, estilos de vida, condiciones sociales y culturales. Este sistema lo constituyen los valores propios de una cultura, leyes, e ideologías que soportan una sociedad. Son las estructuras y sus contenidos, que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones, el funcionamiento político, económico, o social. Los principios definidos en un macrosistema, por ejemplo, materializado por el dictado de unas leyes, tienen un efecto cascada a través de las interacciones en todos los demás sistemas. Esto apunta a la necesidad de identificar las características sociales y psicológicas más específicas en el macrosistema que al final afecta a las condiciones particulares y a los procesos que tienen lugar en el microsistema.

5.2.1.1. Análisis de estrategias educativas para la convivencia según el modelo bioecológico del desarrollo humano

En el Capítulo 1 de esta Tesis se ha referido el “Plan Estratégico para la Convivencia escolar 2016-2020” (CNIIE (Centro Nacional para la Investigación e Innovación Educativa), 2017). El Consejo Escolar del Estado propuso ya en el año 2001 tomar la convivencia escolar como factor de calidad (MECD, 2001). Al considerar el ser humano como ser social, y la escuela como entorno social, se tomó la convivencia como pilar de la construcción y prosperidad de la comunidad escolar. En consecuencia, el término convivencia se halla muy presente en los últimos años en las políticas educativas nacionales y autonómicas. Estas políticas han sido implementadas en las instituciones educativas a través de programas impulsados desde las administraciones competentes, y llega desde un nivel macro, a través de diferentes iniciativas a los centros educativos.

Tomamos este caso de transferencia de unas políticas a nivel europeo que se materializan en unas acciones a nivel local, para ejemplificar las interrelaciones que se dan de forma continua, activa y viva entre los diferentes niveles de sistemas descritos por el modelo de Bronfenbrenner (1977, 1987). En cada nivel se pueden identificar algunos hechos referentes a la convivencia escolar:

i. Macrosistema:

El informe “La educación encierra un tesoro” (Unesco, 1996), define como principio de la educación para el siglo XXI los cuatro pilares de la educación -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser-.

El marco estratégico “ET 2020” (CE, 2009) marca como objetivo la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, para la cual se propone la necesidad de adquisición de unas competencias sociales y cívicas.

El MECD (2001) se refiere a la convivencia escolar como factor de calidad educativa. La LOE, establecía el Plan de Convivencia como parte del Proyecto Educativo de los centros (art. 121.2). El marco general que regula la convivencia escolar en los centros sostenidos con fondos públicos es la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, según la cual, la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar, constituyen, todos ellos, principios que inspiran el sistema educativo español.

Desde el MECD se crean por la Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo (B.O.E. del 14 de junio), los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas, y se convoca el primer concurso nacional de buenas prácticas de convivencia el año 2006.

Además, en el año 2007, se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que se reactiva en 2018 con el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, que modifica su reglamento. El Ministerio publica sucesivamente desde el año 2007, estudios sobre cuestiones relativas a la convivencia escolar. El primero de ellos: “Plan

de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar” (MEC, 2007), y tras otros sucesivos en los años 2009, 2010, 2012, 2013, se publica en 2017 el actual “Plan Estratégico para la Convivencia escolar 2016-2020” (CNIIE, 2017).

A nivel autonómico, se comienza a legislar en relación a la convivencia en el año 2007, aunque en algunas comunidades se regulaba con anterioridad, por ejemplo, en Andalucía, se regulaba a través de la Ley de Solidaridad y Educación de 1999.

En Navarra, La Resolución 632/2005, de 5 de julio, establecía el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos navarros (B.O.N. del 31 de agosto). En el año 2010, se publican las dos normas que ordenan la convivencia, y se deroga cualquier regulación anterior. Navarra es una de las CC.AA. que más se extiende en la mediación y los compromisos, en contraposición a otras que se centran más en las acciones correctoras (MECD, 2001)

En Navarra, la Resolución 171/2009, de 27 de abril, aprueba las normas que van a regular las convocatorias de premios a experiencias de innovación en los ámbitos de promoción de la salud, convivencia y fomento de la lectura (B.O.N. del 5 de junio).

Desde el año 2004, pero muy especialmente entre los años 2006 y 2007, se crearon distintos “Observatorios de Convivencia” en la mayoría de Comunidades Autónomas. Y sucesivamente, en las diferentes CC.AA., se han publicado desde el año 2005, ayudas para desarrollar proyectos de convivencia escolar, y premios a las iniciativas, buenas prácticas o innovación educativa, todo ello en relación a la mejora de la convivencia escolar.

ii. Chronosistema:

Las acciones reguladoras de las Administraciones educativas descritas anteriormente, definen cómo se pueden llevar a cabo las directrices marcadas por la ley, y desde los agentes reguladores, a nivel más técnico y operativo, se establece quienes deben asumir las responsabilidades en la organización escolar, y así conducen a la incorporación de la convivencia escolar como objetivo de mejora en la escuela, con regulaciones autonómicas ejecutadas desde lo general a lo contextualizado, a través de su introducción en las normas escolares y normativas de para los centros, y también, mediante el desarrollo de proyectos específicos en convivencia escolar.

iii. Exosistema:

Como ejemplo de este sistema, encontramos la preocupación por la convivencia escolar por parte de asociaciones de padres y madres de escuelas, y de federaciones de estas asociaciones. Unas y otras pueden ejercer sus opciones en proyectos educativos. Por ejemplo, FAPAR⁴ (Federación de asociaciones de padres y madres de Aragón) difunde las acciones que observan como facilitadores de la convivencia escolar. Otro ejemplo, es la asociación Convives⁵, que ha creado una amplia red de personas involucradas en la educación y que publica su revista desde el año 2012.

iv. Mesosistema:

En estos sistemas encontramos acciones concretas que se desarrollan en la escuela, por ejemplo, para el cumplimiento del plan de convivencia establecido por la LOE, donde se establecía que lo debían de garantizar las normas de organización y funcionamiento de los centros escolares.

Las escuelas llevan a la práctica las directrices administrativas, a través de los planes de convivencia escolar que se definen para cada curso escolar. En cada escuela, se informa e instruye a principio de curso sobre las indicaciones de planificación, organización y funcionamiento relativas a la convivencia escolar.

Igualmente, las escuelas toman como referentes, y adaptan a su contexto, los protocolos de actuación para la resolución de conflictos, el acoso escolar, la mediación y otros asuntos relacionados que las Comunidades Autónomas ponen a disposición de todos sus profesionales e interesados. Y hacen uso de los recursos que la administración pone a disposición con este objetivo. Según el informe 2016 sobre el estado del sistema educativo (MECD, 2016), en el año 2014 se llevaron a cabo más de 57.000 acciones informativas en centros escolares adheridos al “Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos”.

Otras acciones, a nivel meso en la escuela, son los proyectos de innovación que eligen este asunto como objetivo a mejorar. Según una investigación sobre la innovación educativa en España, la temática de la convivencia escolar fue de los

⁴ Sitio Web de FAPAR www.fapar.org

⁵ Sitio Web de Convives www.convivesenlaescuela.blogspot.com.es

objetivos más frecuentes en los proyectos de innovación, el segundo después de la temática de lengua y literatura (Marcelo et al., 2010).

v. Microsistema:

Estas acciones que se llevan a cabo en los diferentes niveles de sistemas, para la mejora de la convivencia social, influyen a niveles micro en la convivencia en el aula y en el desarrollo humano de la persona a nivel individual. Estas acciones se reflejan, por otra parte, en la adquisición de unas habilidades sociales por parte del profesorado y del alumnado, o de herramientas para la gestión de conflictos de forma pacífica. En consecuencia, según la percepción de las/los docentes de la ESO, el porcentaje del tiempo en el aula que ellas/os dedican a realizar tareas de enseñanza y de aprendizaje aumentó en 2013 respecto de 2009, y ha disminuido el tiempo que destinaron a mantener el orden en las aulas en ese mismo periodo (MECD, 2016).

Este ejemplo describe cómo una situación generalizada en la sociedad, como lo es el problema de la convivencia escolar, promueve la definición de políticas a nivel macro, que se materializan en regulaciones y planes de acción por parte de unas administraciones regionales, y éstas a su vez, marcan por una parte, la dirección de las regulaciones escolares -sistemas crono-, y también dotan de recursos y guían la definición de actuaciones concretas que las escuelas pueden o deben llevar adelante, en sus programaciones anuales -sistemas meso. Además, la conciencia social del problema, hace que, a nivel de exosistemas, agrupaciones sociales y familiares, externas a la escuela, se impliquen de forma activa en estas cuestiones, impulsando y participando en proyectos educativos que afectan a sus hijos e hijas en vida social y escolar. Por lo tanto, vemos cómo una cuestión de amplio alcance social, sobre la que las autoridades internacionales y nacionales hacen hincapié, afecta a las estructuras en las que funcionan los y las docentes, afectando así a la capacidad para que éstos/as lleven a cabo su labor, deber y responsabilidad hacia los niños, niñas y jóvenes, en el contexto del microsistema aula en el que ambos (profesor/a y estudiante) interaccionan directamente.

El modelo de Bronfenbrenner (ibid.) clarifica los diferentes niveles de sistemas que se interrelacionan. Sin embargo, se hace necesario un análisis de mayor profundidad sobre estas relaciones entre los niveles, y dentro de cada uno de los

niveles, para comprender como se articulan los cambios que se van produciendo, tanto a nivel individual como social, a consecuencia de las acciones, o prácticas, que se producen.

5.2.2. Las arquitecturas de las prácticas educativas: cómo se constituyen y funcionan

Al objeto de elaborar un análisis sobre las relaciones entre propuestas y acciones tratando de emprender una u otra actuación educativa, encaja hacer referencia a las arquitecturas constituyentes de las prácticas. En este punto, para esta Tesis, tomamos como pilar de análisis la teorización sobre las arquitecturas de las prácticas que proponen Kemmis & Grootenboer (2008, 2014), porque este modelo nos permite clarificar y comprender aquellos procesos de cambio que se pueden dar en las escuelas si las prácticas que se proponen y que, verdaderamente se ponen en acción, y se realizan, en los diferentes niveles del sistema educativo, desde un nivel macro que acota la legislación educativa, hasta los niveles meso y micro, en los que se interrelacionan las acciones de las y los estudiantes, con las y los docentes, las mediadoras/es escolares, coordinadoras/es y directoras/es escolares. Pero también las relaciones con las familias -exo-, y con las autoridades educativas intermedias, inspección educativa, y otras.

En este sentido, hay que hacer constar que las relaciones individuales y sociales están mediadas por unas prácticas y se articulan mediando unas arquitecturas organizativas que son construidas por las organizaciones, las comunidades, los grupos, y las individualidades.

Kemmis y Grootenboer (ibid.) entienden que el individuo y la sociedad se conciben mutuamente mediante unas interrelaciones que existen y se dan entre la experiencia de un/a individuo y las demás personas que forman parte de la misma sociedad, y con las que se establecen unas relaciones de diferentes características, pero que, en una u otra medida, influyen en las experiencias con la que se van construyendo unos procesos de acción y actuación educativa, pero también, la identidad propia, de modo que: “la relación entre lo individual y lo social es de mutua constitución: la una constituye a la otra” (Kemmis & Grootenboer, 2008: p38). El individuo se entiende

consigo mismo y con los demás, mediante el uso de un lenguaje compartido, (a través de los *sayings*). Cada individuo participa en prácticas compartidas y en actividades a través de las cuales se organiza su vida (a través de los *doings*). Cada individuo forma parte también de unos grupos -familias, vecindario, equipos de trabajo- en los cuales se adoptan roles en relación a los otros, y mediante los cuales se establecen diferentes tipos de pertenencias (a través de los *relatings*). Y estas interrelaciones son aplicables a cada nivel que propone Bronfenbrenner (ibid): micro, meso, exo, crono, macro.

Los *sayings*, *doings* y *relatings*, forman parte de las prácticas y del mundo complejo de las relaciones que las personas viven con los demás. Los *sayings-doings-relatings* permanecen como parte de la experiencia y de la persona (aunque no siempre de forma consciente) como un poso que se va acumulando poco a poco, de forma sutil, sin que se repare en aquellos pequeños cambios que se van produciendo a lo largo de las experiencias día a día.

Existen tres dimensiones sobre las que se constituyen las precondiciones que posibilitan y enmarcan la realización de diferentes prácticas. En particular, los *sayings-doings-relatings* de una u otra práctica, a uno u otro nivel -micro, meso, chrono, exo, macro-, aceptan y referencian tres tipos de disposiciones:

5.2.2.1. Disposición cultural-discursiva

Las disposiciones cultural-discursivas se definen en el medio del lenguaje y en una dimensión del espacio semántico; se desarrollan desde el lenguaje cotidiano, desde el discurso técnico, o específico del campo, y desde las formas convencionales de entendimiento y comprensión de las cosas, que se utilizan en las prácticas. Estas disposiciones posibilitan y condicionan la característica de los *sayings* como un primer aspecto regulador que condiciona las prácticas. Por ejemplo, condicionan lo que es relevante decir, o el lenguaje, o discurso, que es apropiado para describir, justificar e interpretar las prácticas. Estas disposiciones, que marcan la acción que un/a individuo tomará en una situación determinada, se reflejarán en un sentido más amplio en lo referente a las acciones que las personas deban emprender, p.e. como maestra o maestro, -desarrollar una unidad didáctica, a nivel micro-, o seguir un modelo de pedagogía a nivel meso-, o realizar determinadas tareas conjuntamente con la familia, a

nivel exo-, o en caso de un agente político educativo -definir un tipo de regulaciones que deberán adoptar las escuelas, a nivel crono-

5.2.2.2. Disposición material-económica

Las disposiciones material y económicas se definen en el medio de la actividad y el trabajo, en la dimensión espacio-temporal; están formadas por recursos que hacen posible el desarrollo de las actividades que se ofrecen en el curso del desarrollo de unas/otras prácticas, así como también aquellas condiciones materiales y físicas, y aquellos factores económicos implicados. Estas disposiciones posibilitan y condicionan los *doings* en su desarrollo en la práctica, y se plantean idénticamente en los diferentes niveles. Por ejemplo, a nivel crono, las tasas de unos estudios pueden condicionar el acceso de algunas personas a la escuela; a nivel exo, la falta de agua o higiene en una comunidad o escuela puede condicionar el curriculum escolar; a nivel meso, los espacios disponibles en la escuela pueden condicionar las actividades que se puedan llevar adelante; a nivel micro, una maestra desea, o debe, aplicar unas prácticas para las cuales no se siente preparada.

5.2.2.3. Disposición social-política

Las disposiciones social y políticas se definen en el medio de poder y en la dimensión del espacio social, porque derivan de unos recursos que hacen posible las relaciones entre las personas y las conexiones que acontecen en el desarrollo de las prácticas. Estas disposiciones posibilitan y condicionan aquellas características que definen y delimitan los *relatings* en las prácticas. Por ejemplo, las funciones organizacionales, las reglas y los roles de funcionamiento en una organización, pueden condicionar los medios y los protocolos para dirigirse a las y los docentes, o a las familias, pueden restringir el acceso a información, o la participación de algunas personas.

En resumen, tomando como referente la teorización en torno a unas arquitecturas constitutivas de las prácticas, debemos hacer constar que las prácticas surgen porque las personas, mientras actúan colectivamente, las hacen realidad. Cuando estas tres disposiciones encajan y se interrelacionan con congruencia, si las

declaraciones de los *sayings*, que se pueden hacer a diferentes niveles, se establecen atendiendo al contexto, sirven para el entendimiento y son comprendidas, podrán planificarse y realizarse a través de unas acciones establecidas en un espacio-tiempo con unos recursos asignados para hacerlo posible, y tales acciones, se van a poder llevar adelante por personas que juegan su rol correspondiente en el contexto de unas u otras prácticas. Cuando no hay congruencia en alguna de las tres disposiciones, por ejemplo, cuando el discurso, o leyes, que se establecen no responden a las necesidades del contexto, o cuando los materiales, recursos, presupuestos, espacios, o tiempos, no son los adecuados, o cuando no están claras las responsabilidades y el flujo de conexiones sociales, entonces las arquitecturas de las prácticas no pueden hacer sostenible un proyecto social y educativo con futuro.

Es así que, la participación individual y colectiva de las personas en la ordenación de las prácticas está prefigurada y conformada por unas arquitecturas que las caracterizan, y por lo tanto, las disposiciones cultural-discursivas, material-económicas y social-políticas presentes en el contexto deben encajar si queremos que funcionen adecuadamente. En unas y otras prácticas, la voluntad individual, la comprensión individual, y la acción individual, se orquestan en proyectos colectivos de relación social como puede ser enseñar a los niños a leer, o teorizar e investigar sobre las prácticas profesionales. Los *sayings-doings-relatings*, se fusionan intersubjetivamente en el proyecto que configura la realización de una práctica, o proyecto, como se muestra en la Figura 4. Estas prácticas, que constituyen un proyecto, de uno u otro tipo, ocurren en el presente, aunque, eso sí, están orientadas hacia el futuro de lo posible y lo mejorable, y en consecuencia, y como respuesta a los aprendizajes del pasado (Kemmis & Grootenboer, 2014: p29).

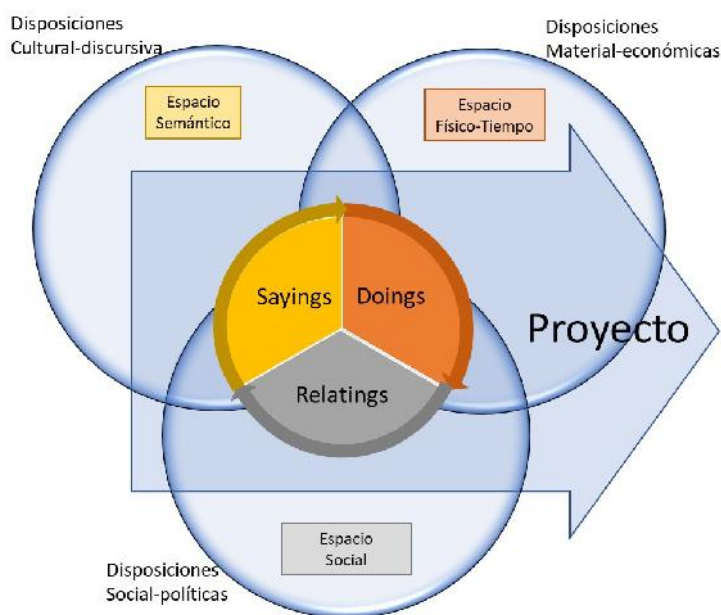


Figura 5 Espacios en que sayings, doings, y relatings coexisten en un proyecto. Figura adaptada de Kemmis y Grootenboer. (2014)

Y esto nos lleva a tratar sobre, y referirnos a, las prácticas educativas como constituidas sobre la base y los pilares de unas arquitecturas de las prácticas definidas mutuamente por las personas y grupos que interaccionan en los diferentes niveles de un ciclo bioecológico, tal y como sugiere Bronfenbrenner (1977, 1987).

5.2.3. Las metaprácticas: relaciones entre sistemas y disposiciones reguladoras de las prácticas

Las prácticas educativas, además de integrarse en unas arquitecturas de las prácticas para una mejor comprensión y organización desde perspectivas de mejoras formativas, son agrupables también por sus relaciones con otras prácticas que se desarrollan en los diferentes niveles macro, chrono, exo, meso, micro, los cuales, por otra parte, no son fácilmente controlables ni transferibles tal cual en algunos de estos sistemas, en especial, los macrosistemas y los chronosistemas por la complejidad de interacciones en las que se movilizan, mientras en los otros tres -micro, meso, exo- encajan más secuencialmente.

Al considerar las diferentes prácticas y sus arquitecturas en los diferentes niveles, y las relaciones que conectan las diversas prácticas, unas y otras, podemos discutir sobre la percepción de unas metaprácticas, tal cual las acota Kemmis (2009), entendidas como aquellas prácticas que dan forma a otras prácticas.

Es así que recurrir a las metaprácticas permite explorar, por ejemplo, cómo:

- Las actividades que se realizan en un aula de primaria -microsistema- son en parte debidas a actividades que se realizan en un nivel meso, p.e., un proyecto de innovación en una escuela.

- Las metaprácticas educativas innovadoras de las y los docentes en la escuela -nivel meso- son posibles si se facilita una formación al profesorado para llevar adelante el proyecto de innovación.

- Las metaprácticas de planificación y organización para la formación de profesorado en la escuela -mesosistema-, debe llevar a implicar el cumplimiento de unas regulaciones administrativas -chronosistema- y, por otra parte, y puede requerir la relación con entidades externas que imparten la formación -exosistema-.

- Las metaprácticas de la administración y política educativa -chronosistema-, que determina los recursos, y líneas prioritarias de formación de profesorado en las escuelas, se guían por unos planes estratégicos que responden a evaluaciones del sistema educativo y factores que pueden influir en la eficacia y la calidad de este - macrosistema-

- Las metaprácticas de evaluación e investigación educativa pueden ayudar a definir por parte de agentes externos a la educación -exosistema-, unas sugerencias para la definición de estrategias educativas, por parte de unos y otros agentes de la política educativa -macrosistema, chronosistema-.

En un proceso de innovación bottom-up, el profesorado y escuelas tienen que tener en cuenta las metaprácticas en los niveles chrono y macro, como las regulaciones y recursos administrativos, y analizar si van a influir como limitadores, o facilitadores, para el desarrollo y difusión de las acciones innovadoras que surgen a niveles micro y meso. Pero también, en un proceso top-down, las administraciones deben considerar el contexto de una y otra escuela, o las competencias del profesorado para establecer y

definir las políticas y regulaciones educativas más adecuadas para un buen desempeño en los procesos de innovación educativa niveles micro y meso -profesorado y escuela-.

La teorización en torno a las arquitecturas de las prácticas permite profundizar en la comprensión de los acontecimientos que se producen en la actuación escolar y permiten explorar también cómo la administración educativa, el desarrollo profesional docente y las prácticas educativas en la escuela, se pueden conectar unas con otras como prácticas mutuamente interdependientes.

De este modo, podemos llegar a desglosar la manera en que se interrelacionan los *sayings-doings-relatings* que caracterizan las diferentes metaprácticas, que tienen lugar en los diferentes sistemas:

- La actividad en el aula, que corresponde a un microsistema de un aula, por ejemplo, en el caso de desarrollar una actividad didáctica, esta se determina por: a) lo que se quiere hacer, esto es, se dispone de unos objetivos, unos contenidos, y unos valores que transmiten unos *sayings*; b) cómo se hace esto posible según unos condicionantes previos, esto es, la actividad se desarrolla en un espacio determinado - aula, polideportivo, parque u otro-, en un tiempo determinado, con unos materiales oportunos *-doings-*; c) unas relaciones entre maestra/o y alumnas/os y entre grupos *-relatings-* mediados por unos facilitadores.

Y la forma como se desarrolla el trabajo docente, está influenciada por aquellos condicionadores sociales y normativos *-sayings-doings-relatings-* de otros sistemas interrelacionados. Influyen así, por ejemplo:

- En metaprácticas innovadoras del personal del centro que pueden darse a nivel de microsistema, esto es, cuando el maestro o maestra introduce una nueva práctica, metodología, o recurso, en el aula.

- Pero también pueden darse a nivel del mesosistema -escuela- cuando la misma innovación se lleva a cabo en diferentes aulas y/o por diferentes maestros y maestras que siguen p.e. una misma línea pedagógica establecida en unos *-sayings-* negociados, un mismo programa didáctico en la acción *-doings-*, y cuando se coordinan entre el

equipo con unas relaciones acordadas *-relatings-* que consideran unas y otras relaciones escolares, familiares, sociales y organizacionales.

Una maestra puede estar alineada en un modelo pedagógico determinado, p.e. Montessori *-en sus sayings-*, pero si no se dispone de los medios para adquirir las competencias que estas metodologías presuponen, o de los materiales para realizar actividades que ponen en acción la metodología Montessori *-doings-*, o no se dispone del respaldo de la dirección, o de colegas que se unan para proponer un proyecto en esta línea en todas sus interrelaciones *-relatings-*, esta cadena no funcionará. Si estas tres disposiciones no confluyen, no se puede sostener un proyecto de prácticas innovadoras a niveles meso y exo, y por tanto, difícilmente será sostenible poder realizar las acciones adecuadas a nivel micro. Ejemplos similares *-en los que confluyen las tres disposiciones-* se pueden poner para los casos en los que las metaprácticas innovadoras se dan a nivel de otros sistemas meso, exo, chrono, o micro, aunque tengan su eje de acción en la gestión, en la administración, en las instalaciones del centro, u otros.

- A su vez, la realización de cualquiera de estas metaprácticas descritas, en niveles micro, y meso, puede estar también influenciada por unas metaprácticas de formación de profesorado, que vienen reguladas a nivel chrono.

Si el claustro o dirección de una escuela acuerda *-sayings-* que es necesario formar al equipo docente para adquirir competencias que permitan poner en acción unas metodologías innovadoras, no lo pueden llevar adelante, o puede verse dificultado *-doing-* si a nivel chrono, no se regulan o facilitan los tiempos y espacios para poder llevarlo a cabo. Igualmente, un/a docente, no podrá acceder fácilmente a una formación que desea realizar, si las administraciones educativas *-nivel chrono-*, no incluyen este área de formación en las acciones de formación permanente de profesorado que la Administración oferta anualmente.

Es así que, el funcionamiento a nivel chrono, esto es, el diseño de unas regulaciones para la formación permanente de profesorado, o de la normativa educativa *-sayings-*, la distribución de las responsabilidades para el desarrollo de cada acción definida *-relatings-*, y la disposición de unos recursos, u otros aspectos que

posibilitan las acciones correspondientes *-doings-* influye en las posibles metaprácticas de planificación y organización escolar para la innovación educativa.

Las interconexiones entre metaprácticas en los diferentes niveles de los sistemas, se caracterizan cada una de ellas por unas disposiciones cultural-discursiva, material-económica y social-política, que van definiendo en consecuencia su coherencia y su integración en unas acciones individuales y colectivas. Las arquitecturas de las prácticas en cada nivel, y las conexiones que hacen posible transferir unas y otras metaprácticas entre los diferentes niveles de la cascada: macro-crono-exo-meso-micro, definen unos *sayings* como expresión de un discurso común que puede, o no, ser compartido, posibilitan unos *doings* que pueden, o no, fortalecer todo el sistema global según condicionantes y aspiraciones, y pueden fortalecer unas relaciones que permiten que cada individuo, órgano, o grupo, sea parte activa de la realidad colectiva.

5.2.3.1. Interrelación entre sistemas en la regulación de un Plan para la Convivencia Escolar.

Las prácticas constituyen las situaciones educativas, y en particular, las prácticas de los enseñantes, administradores, estudiantes, familias, están configuradas como reacción antes las prácticas de la educación institucional, al menos en parte. Para mejorar las situaciones educativas reales, hemos de transformar las redes interactivas de aquellas prácticas que las constituyen. En este sentido, la integración de ambos modelos, de Brofrenbrenner (1977) y de Kemmis y Grootenboer (2008), y su aplicación en nuestro análisis nos permite descubrir aquellos factores que pueden impulsar estas transformaciones sistémicas.

La Tabla 1 muestra algunos ejemplos que nos ayudan a identificar las relaciones entre sistemas y disposiciones de las arquitecturas de las prácticas, en el caso del Plan para la Convivencia Escolar:

Tabla 1 Ejemplo de las Relaciones entre sistemas y disposiciones de las A.P. en relación a la Convivencia Escolar

	Sayings	Doings	Relatings
<p>Macrosistema:</p> <p>Legislación estatal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y entendimiento de estadísticas, informes, directrices europeas. - Estudio de buenas prácticas en otros países. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y producción de legislación y de planes directores. - Consumo de servicios de asesores externos. - Uso de recursos y bienes públicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de las sugerencias de expertos, entendiendo a relaciones de confianza - Seguimiento de las directrices comunitarias, según los esquemas de sus relaciones de poder. - Mandato legal por las relaciones de poder que establecen las administraciones autonómicas.
<p>Chronosistema:</p> <p>Regulaciones y normativas autonómicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y entendimiento de la legislación, de la problemática social regional, nacional, internacional. - Regulación de unos programas y unas normativas concretas para que se introduzca la convivencia escolar como parte de un programa educativo y en la normativa escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y producción de una legislación autonómica y unos planes de actuación que incorporan la convivencia escolar - Producción de recursos para la formación de profesorado en convivencia escolar - Disposición y asignación de recursos, convocatorias de subvenciones, premios para que las escuelas presenten sus proyectos sobre convivencia escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Acata el cumplimiento de la legislación, que recoge el tema de la convivencia escolar - Relación de poder sobre las instituciones educativas que seguirán la normativa, y se orientarán por las convocatorias y los premios que se publiquen. - Regulación sobre la aplicación de unas medidas de seguimiento, evaluación e inspección educativa.

<p>Exosistema:</p> <p>Acciones de organizaciones de la comunidad social externas a la comunidad escolar y al profesorado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de la información y la difusión en los medios. - Mensajes emitidos a la sociedad en relación a la convivencia escolar, las causas y consecuencias de abandono escolar. - Comprensión de la problemática e interpretación por la sociedad de la problemática de la convivencia escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos con asociaciones que se integran en una u otra medida en la programación escolar - Intervenciones de instituciones sociales, o cuerpos de seguridad ciudadana, como consecuencia de problemas de convivencia escolar que se pueden presentar 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboraciones que hacen más factibles, y significativos, los programas de convivencia, p.e.: o Implicación ciudadana y administrativa en las organizaciones sociales, ONGs,... o Participación ciudadana en programas sociales o Relación entre organizaciones sociales y escuelas
<p>Mesosistema:</p> <p>Acciones dentro de la escuela, a nivel de centro, en el que hay diferentes ciclos, programas de innovación, relaciones formales e informales, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir la política del centro - Objetivos de centro para la mejora de la convivencia en el centro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del Plan de Centro que recoja los aspectos de la convivencia escolar que se van a trabajar, en respuesta -en parte- a las regulaciones autonómicas. - Planificación y organización para llevar adelante el Plan de Convivencia para decidir quiénes y cuándo reciben formación de profesorado - Acciones para el acceso a unos recursos económicos que posibiliten el desarrollo de unos u otros proyectos sobre convivencia escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Acatar la política del centro en relación a la convivencia - Colaboración entre equipos de docentes - Relación con formadores de formadores y profesorado - Resoluciones sobre cómo se transfiere el Plan de Convivencia a los ciclos y a las aulas

		- Creación de una Comisión del Plan de Convivencia	
Microsistema: Acciones dentro de un aula, que gestiona un/a profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> - El maestro/a selecciona el lenguaje adecuado para favorecer unos objetivos de convivencia - Define los mensajes que desea hacer llegar al grupo de estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - El/la maestro/a desarrolla actividades para trabajar la convivencia - Aplica pautas de interacción, de observación, y de actuación en relación a la convivencia en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Compañerismo entre docentes que aplican las mismas acciones - Seminarios co-participativos entre el equipo de docentes - Compartir formas de interactuar en el aula para participar de un modelo de ciudadanía y convivencia compartido

En la Tabla 1 se identifica la coherencia entre los *sayings-doings-relatings* en las prácticas enmarcadas en un mismo sistema. Sin embargo, si hay desconexiones entre sistemas a nivel de alguna de las disposiciones, la transferencia entre niveles se pone en riesgo a la hora de ampliar los *sayings-doings-relatings* a otros niveles del sistema. A nivel macro, es más fácil que se diseñe y elabore una ley que tenga en cuenta conclusiones de unas investigaciones que se habían solicitado previamente para ayudar a describir y comprender un contexto específico y sus necesidades. Sin embargo, al transferir estas metaprácticas al siguiente nivel, chrono, en el que se definen más cómo se van a aplicar las leyes a través de unas regulaciones más específicas, y qué medios se van a poner a disposición de los centros, puede ocurrir que no se llegue a un acuerdo presupuestario, y que esto, p.e., bloquee la apertura de convocatorias de becas, premios o recursos para la formación de profesorado.

Otro ejemplo de interrupción entre sistemas, puede darse, en el caso que una organización social no gubernamental desea lanzar un proyecto social en el que participan una o diferentes escuelas, cuando existen requerimientos administrativos

que dificultan y bloquean la colaboración entre escuelas y comunidad. O viceversa, que los centros escolares deseen participar más con la comunidad, y no exista un compromiso ciudadano que respalde y articule esta participación y colaboración con las escuelas, o en otro caso, que exista la organización que lo respalda en cuanto a disposición cultural-discursiva *-sayings-*, pero no encuentre los recursos económicos y las vías para hacerlo factible *-doings-* o el apoyo de personas, y el respaldo de unas redes sociales *-relatings-* con los que sea posible llevar adelante unas prácticas colectivas compartidas.

En muchas ocasiones, lo que se dice *-sayings-* no se lleva a la acción *-doings-* porque no se posibilita así por las instituciones reguladoras de los *doings*, porque no se cuenta con los apoyos y colaboraciones sociales adecuadas a nivel de *relatings*. En otras ocasiones, lo que se hace *-doings-* no responde al discurso-pensamiento individual o colectivo de unos *sayings*, porque se genera conflicto en las relaciones, a veces a nivel individual, otras, a nivel social *-relatings-*.

5.3. Metaprácticas referidas a proyectos de innovación para mejorar el buen hacer educativo mediado por el bienestar escolar

La información recopilada en el proyecto de innovación “*Applied Positive Psychology for European Schools*” que se desarrolla entre los años 2012 y 2015, nos sirve de utilidad para proceder a investigar en relación a cómo están presentes y se interrelacionan las metaprácticas que sirven de reguladoras de los diferentes sistemas y de las disposiciones que caracterizan unas arquitecturas de las prácticas constitutivas de unos procesos de innovación educativa regulados y regulables sobre la base de unas prácticas pedagógicas positivas que mejoran el bienestar escolar y que, en consecuencia, facilitan el buen hacer educativo.

Los proyectos de innovación educativa implementados en el sistema escolar como condicionadores de la reforma educativa entre los años 2000 a 2009 (Zufiaurre, 2007), se centraron en los temas prioritarios de: desarrollo lingüístico, lectura, aprendizaje de idiomas extranjeros, ciencias, convivencia, apoyo educativo, abandono escolar, creatividad, competencias básicas, acceso a las TIC y formación de

profesorado (MEC, 2011). Los proyectos de innovación abordaban temáticas y problemáticas específicas, con el fin de mejorar la calidad educativa. Uno de los elementos que interactúa en los sistemas de la educación, en general, es el bienestar, y así también, en particular, la innovación y calidad educativa. Sin embargo, aunque algunas estrategias de la OCDE y de la UE referidas en el Capítulo 1 -ver punto 1.2: p4- se refieren explícitamente al bienestar personal (estudiantes y personal escolar), profesional (docentes) y social (comunidad escolar), como objetivos de la educación, a la autorrealización y la plenitud de la persona,... la presencia de estas temáticas en las interrelaciones a nivel de unas arquitecturas de las prácticas es y ha sido no más que anecdótica y circunstancial.

En el sistema educativo español no se ha producido una transferencia integrada que haya podido ofrecer un impacto en los diferentes niveles a los que se refiere Bronfenbrenner (1979, 1995). Hemos visto en los puntos 1.2 y 1.3 referidos a las estrategias internacionales y nacionales en educación, que en estos niveles macro, encontramos en las políticas educativas, y en los informes y recomendaciones internacionales referencias al bienestar personal y social *-sayings-*. Sin embargo, las acciones que se llevan adelante *-doings-* en los niveles meso y micro del sistema educativo escolar, encontramos que son puntuales y aisladas. En el informe consultado (MEC, 2011) se identifican únicamente como programas relacionados con el bienestar escolar, los programas: “Buentrato a la infancia” y “MUS-E”. Esto es indicativo de que las prácticas educativas entre los niveles macro, chorno y meso, no se interconectan de forma efectiva.

Por otra parte, el hecho de identificar dos programas puntuales, no quiere decir que son los únicos programas que se han realizado. Habrá muchos más que se llevan adelante en los niveles micro y meso, y que no llegan a difundirse ampliamente. Y esta falta de visibilidad de las innovaciones educativas realizadas en niveles micro y meso, podemos considerarlo, también, como señal e indicador de fallos en estas interrelaciones de unas arquitecturas de las prácticas entre los sistemas de la cadena macro a micro, entre los que no se movilizan adecuadamente y con fluidez las prácticas innovadoras que promueven el bienestar, como condicionante para la mejora del buen hacer educativo.

En resumen, identificar prácticas enfocadas a orientar el bienestar escolar de forma integral para que trasciendan entre los diferentes sistemas, no es una tarea fácil. Podemos identificar algunas menciones a los niveles macro y chrono, y algunas prácticas puntuales a niveles meso, que se enfocan hacia aspectos concretos, y aislados, véase por ejemplo, algunos programas de promoción del ejercicio físico y de nutrición saludable.

La disrupción que se da entre un aparente interés a nivel macro y un escaso, y desagregado, impacto a nivel micro, deriva con toda probabilidad de fallos en las interrelaciones entre diferentes niveles, y de incongruencias entre las diferentes disposiciones -los *sayings*, *doings*, *relatings*-. Estos fallos en las interrelaciones impiden una transferencia ordenada y fluida entre lo que se dice, lo que se hace y cómo se conectan las acciones individuales y colectivas para que tengan un impacto y un significado social. Por ejemplo, parece probable que no haya trascendido la comprensión: -los *sayings*- sobre los términos “bienestar social”, y “salud mental”. Al menos, no han trascendido los resultados de investigaciones en bienestar del campo de la psicología – los *doings* a nivel exo- al campo de la educación, y menos, en aquello que puede hacer referencia a la innovación educativa. Este conocimiento, abre a las pedagogías el beneficio potencial para los procesos de aprendizaje, ante la posibilidad de trabajar sobre las fortalezas humanas y sobre otros componentes del bienestar emocional, psicológico y social (Gander et al., 2013). Las intervenciones educativas basadas en psicología positivas mejoran el rendimiento y el clima social en las aulas. Este y otros muchos conocimientos generados por la psicología positiva -*sayings* a nivel exo-, podrían tomarse como referencia en diferentes niveles del sistema educativo escolar, p.e. a nivel chrono para diseñar algún tipo de plan sobre el bienestar escolar como factor a considerar para mejorar el buen hacer escolar.

Y si bien es posible que los significados en cuanto a bienestar -*sayings*-, hayan podido trascender, los contextos, necesidades, y urgencias a nivel local, así como la falta de recursos a la hora de puesta en práctica -*doings*- bloquean el flujo entre niveles chrono y meso-, o las dificultades para acceder a especialistas externos al sistema escolar, referenciando los *relatings*, a diferentes niveles. Se bloquea así el flujo entre los niveles exo y meso-, y se limita la generación de ideas innovadoras, el acceso

y la asimilación de nuevos conocimientos, y también, la puesta en marcha de proyectos innovadores *-doings* en los niveles micro y meso-.

Es por esto, que la necesidad de abordar la temática del bienestar en el ámbito de la educación, que puede efectivamente ser un eje de innovación escolar, con una visión de construcción de futuro, de desarrollo personal y social desde la perspectiva sistémica e integral del ser, queda coja. Sin embargo, atendiendo al desarrollo del potencial de las habilidades cognitivas, psicológicas, emocionales, sociales, y haciendo esto presente en los diferentes subsistemas, y de forma coherente entre las disposiciones de lo social y de la acción, la percepción cambia. Esta visión que nos facilita la perspectiva del bienestar, nos puede llevar a movilizar las claves de un buen hacer educativo y de un saber hacer en las prácticas que apoyan la innovación educativa.

5.4. Diseño de la metodología de investigación

En este punto describimos la metodología que aplicamos al proceso de investigación, por el que estudiamos una experiencia práctica de formación de profesorado en psicología positiva aplicada, para comprender las interrelaciones entre los factores y sistemas que constituyen unas prácticas de innovación educativa, y que nos permita constituir unas arquitecturas de las prácticas de pedagogías positivas que funcionen como condicionantes de la innovación educativa.

La tarea de un equipo investigador en un proyecto de innovación -que puede ser, como en nuestro caso, una metapráctica de diseño educacional- no es resumible a una tarea técnica. Al requerir una articulación de propuestas y acciones que haga posible la transferencia de los *sayings* identificados a nivel macro -estrategias educativas que consideran el bienestar-a las acciones a niveles meso, y micro, -puesta en acción de pedagogías positivas para la innovación educativa- se convierte en una tarea que requiere de estos cuatro requisitos en las que insisten Kemmis & Grootenboer (2008: p55): conocimiento, habilidad, sabiduría y capacidad para la reflexión crítica y emancipatoria. Esto representa construir un andamiaje de arquitecturas de las prácticas que facilite el trabajo y la vida a profesionales y estudiantes, tanto dentro como fuera

de la escuela, y marca también que esto pueda producir unos efectos que se pueden extender hacia otras comunidades y contextos.

Un equipo investigador, puede actuar como agente articulador de conexiones entre las arquitecturas de las prácticas de diferentes sistemas para hacerlas confluir: en conocimiento sobre pedagogías positivas -nivel exo-, o en planes educativos -nivel chrono-, o en un proyecto de innovación en las escuelas -nivel meso-. Para este último caso, el equipo investigador debe adoptar entre otros, el rol de dinamizador de un curriculum que implica acciones en formación de profesorado. Así, en nuestra experiencia con el programa Comenius, tras analizar unos estudios sobre contexto socio-educativo a niveles europeo y español -a nivel macro-, nos planteamos cómo dar respuesta a necesidades identificadas de mejora e innovación educativa, y para ello recurrimos a literatura científica de ámbitos de la psicología, las organizaciones, y la educación, -nivel exo-. Gracias a las prácticas reguladoras de los niveles chrono, podemos optar a una convocatoria pública del programa Comenius de Colaboración multilateral, publicada por la Unión Europea, que al ser aprobada, nos permite organizar propuestas de innovación educativa, en los que se incluye la participación activa de escuelas y profesorado -niveles micro y meso-.

Mejorar las prácticas de la educación obliga a la mejora de la praxis del profesorado y de otras personas y profesionales vinculadas a ellas, pero también requiere de la creación de unas condiciones institucionales y sociales que den soporte a la mejora de unas u otras formas de prácticas, y esto es condición de innovación. El profesorado no es ni el único ni el último responsable de la calidad en la educación, o de promover las mejores prácticas. La mejora de la educación requiere la mejora de la formación del nuevo profesorado y de la formación permanente de profesorado. En este sentido, consideramos relevante el hecho de que la formación de profesorado pase a ser una acción principal en el proceso de innovación educativa que hemos articulado a través del proyecto Comenius “*Applied positive psychology for European schools*” (en adelante proyecto “*APPS*”) que utilizaremos como eje en esta investigación desde perspectivas iluminadoras sobre cómo y hasta dónde son y pueden ser configuradas las buenas prácticas.

El proyecto “APPS” se promueve con el objetivo de desarrollar y de evaluar una metodología para dinamizar en las escuelas, unos métodos y unos recursos que se sustentan en la psicología positiva, que facilita herramientas para mejorar el hacer educativo, esto es, para innovar en las actuaciones y las acciones educativas, bajo un enfoque en lo positivo y en el bienestar. El proyecto se llevó a la práctica los cursos escolares 2012-13 y 2013-14, y tuvo continuidad en el 2014-2015. Participaron universidades europeas⁶ y escuelas de los tres países participantes -España, Italia y Dinamarca-.

Para esta Tesis, nos referiremos al caso de España, en particular, ejemplificado mayormente en la Comunidad Navarra, por el alcance que tuvo la experiencia en esta región. En el proyecto participaron en España alrededor de 360 profesionales de la educación: docentes, directoras y directores de escuelas, coordinadoras/es de departamentos de orientación, de etapas, y/o departamentos pedagógicos. Pertenecían a un total de 18 escuelas, la mayoría de ellas ubicadas en Navarra. El proyecto se lleva a cabo en tres fases de desarrollo. La primera fase se inicia en el enero del año 2013. En esta fase inicial, entre otras acciones, se analiza el contexto y las necesidades de las escuelas adheridas al proyecto. Estas necesidades suponen un primer input para que el equipo investigador pueda proponer una formación de profesorado en psicología positiva aplicada sobre la que guiar unos procesos de innovación educativa. En una segunda fase, que toene lugar durante el tercer trimestre del curso escolar 2013-2014, se implementa una primera versión de un programa de formación de profesorado en psicología positiva aplicada a la educación. Esta experiencia formativa se co-evalúa por el equipo investigador y las/los participantes de siete escuelas navarras que realizan la formación on-line.

En la tercera fase de desarrollo del proyecto, que se realiza durante el curso escolar 2013-14, se amplía el alcance de la formación y se implementa en 18 escuelas españolas; esta tercera fase, sigue una versión del programa de formación de profesorado revisada previamente por el equipo investigador, en base al feed-back ofrecido por el profesorado participante en la formación. Esta tercera fase, aporta

⁶ La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra, la Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad de Milán, y la Escuela Danesa de Educación de la Universidad de Aarhus.

además a la investigación una nueva perspectiva de exploración cuando se opta por considerar las reflexiones sobre los procesos de aprendizaje que se producen durante las semanas de formación, y que se recogen en un foro virtual integrado en la plataforma de formación on-line. Las diferentes fases las vamos a ir describiendo en los Capítulos 6 a 9.

La evolución del proyecto en su globalidad, se ha ido articulando a través de diferentes procesos de reflexión sobre la práctica, tomando la opción de analizar cada práctica como parte activa y dinámica, mientras que se respeta un formato organizativo de arquitecturas de las prácticas, que se atienen a unas disposiciones que las posibilitan, y condicionan, y que permiten crear por su parte:

- Unos significados y una comprensibilidad, en la dimensión cultural-discursiva, mediante el lenguaje que permite definir, expresar y compartir las motivaciones y pensamientos sobre lo que se desea hacer.

- Una productividad, en la dimensión material-económica, mediante el trabajo o la actividad, desarrollada de forma individual y colectiva, utilizando los recursos económicos y materiales para llevar adelante las acciones y las actividades productivas.

- Unos valores en la dimensión socio-política, que posibilitan establecer la conexión entre personas de una comunidad, y unas normas sociales y unos valores coherentes con el entorno social que posibilitan unas relaciones efectivas entre las escuelas, y asociaciones, empresas, familias, y otros.

El desarrollo del proyecto APPS, nos ha permitido explorar cómo la administración educativa, el desarrollo profesional docente, y las prácticas de enseñanza, pueden conectarse unas con otras como prácticas mutuamente interdependientes que se influyen unas con otras. El desarrollo del proyecto ha sido posible merced a un engranaje inter-coordinado entre los niveles macro, chrono y exo (Bronfenbrenner, 1987). Ahora bien, nuestra investigación de Tesis, se centra en el desarrollo del proyecto que se lleva adelante principalmente en el nivel meso, con las escuelas como protagonistas principales, pero existen unas interrelaciones estrechas y

concatenadas entre este nivel y los niveles micro, por cuanto a acciones en las aulas, y exo a través de acciones de colaboración con el equipo investigador universitario.

Las prácticas educativas que tienen lugar a los niveles meso y micro, y las prácticas investigadoras en las que colaboran personas y grupos que participan en los niveles exo-meso-micro, se constituyen como fuente de información para esta investigación; y de todo este conjunto de interacciones podemos guiar y delimitar aquellas relaciones entre legisladores y agentes del sistema escolar que hacen tangibles las políticas progresivas para un desarrollo escolar innovador con pretensiones de mejoras en el buen hacer en las prácticas que ayudan, y pueden ayudar, a promover un cambio educativo y social.

En esta investigación se identifican los niveles micro, meso y exo, en unas experiencias escolares, como también se identifican las interrelaciones que conforman unas arquitecturas de las prácticas, que posibilitan desarrollar prácticas pedagógicas positivas en el sentido de crear aquellas condiciones posibles para el desarrollo de una ciudadanía activa socialmente implicada y comprometida.

5.5. La estructuración de la Práctica en Proyectos de Innovación Educativa

Nuestra propuesta de Tesis, se enmarca en un proyecto de I+D+i europeo, por lo que tomamos como modelo este caso, que sirve para analizar el significado y sentido de los proyectos de innovación educativa a nivel europeo, y las vías en que se transfieren a actuaciones de innovación educativa en centros escolares.

La participación en Proyectos de I+D+i a nivel Europeo requiere para su puesta en práctica del conocimiento de las disposiciones de los “*sayings*”, “*doings*” y “*relatings*” en los diferentes niveles, p.e. a nivel macro en el que se definen las políticas de I+D+i educativas a nivel europeo, corresponde conocer los mecanismos reguladores que articulan la participación en proyectos de I+D+i, y las convocatorias para acceder a financiación pública por parte de las organizaciones e instituciones privadas, y públicas, y saber cómo actuar, con unas competencias factibles para la

coordinación y gestión de un consorcio transnacional y multidisciplinar que responda ante la UE del compromiso que se ha adquirido para lograr unos resultados de uno u otro proyecto de I+D+i.

La Tabla 2, muestra en sucesivas filas aquellos niveles de implicación de un consorcio transnacional a lo largo de un proyecto I+D+i, en este caso, para la aplicación de la psicología positiva en los sistemas escolares. Las columnas identifican los *sayings*, *doings* y *relatings* que se corresponden a cada nivel. Estos permiten clarificar y comprender las relaciones entre unas y otras disposiciones, entre unos y otros niveles, y nos facilita la definición del alcance y los límites de unas arquitecturas de las prácticas sobre las que constituir un mecanismo fluido de relaciones que garantice que las prácticas educativas del sistema escolar sean más efectivas a todos los niveles, y más efectivas a la hora de plantearse la innovación educativa.

Tabla 2 Estructura organizativa Participación en Proyecto Europeo de I+D+i

	Sayings	Doings	Relatings
Macrosistema: Políticas educativas y Políticas de I+D+i en la UE	<ul style="list-style-type: none"> - Directivas Comunitarias - Informes educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de presupuestos a la I+D+i en Educación - Publicación de convocatoria para el Programa Comenius 	
Macrosistema: Programas de I+D+i de la C.E.	<ul style="list-style-type: none"> - Convocatorias de la UE para proyectos trasnacionales en educación - Publicación de proyectos financiados por parte de la UE - Consortium Agreement: acuerdo entre la coordinación del proyecto y UE 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y Preparación de propuestas de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprobación del proyecto por parte de la UE - Acuerdo entre coordinador del proyecto y la UE

<p>Chronosistema:</p> <p>Relación entre los diferentes sistemas vinculados a la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y entendimiento de la propuesta por parte de Departamento de Educación y las escuelas de CC.AA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo y aceptación de participación del Departamento de Educación y escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conexiones reguladoras para la participación: Universidad- Gobierno regional- Centros escolares- Asesores externos
<p>Exosistema:</p> <p>El campo de Psicología Positiva como campo de innovación a nivel internacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Publicaciones sobre estudios empíricos y trabajos varios en psicología positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Congresos internacionales de Psicología Positiva - Programas de PsP aplicados a educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Interrelaciones y contactos entre organizaciones con interés en la aplicación de la psicología positiva para la innovación educativa - Escuelas contratan expertos en psicología positiva para programas en educación
<p>Exosistema</p> <p>Organizaciones asociadas a un proyecto transnacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de los objetivos de un proyecto por parte de cada socio y de las organizaciones que participan 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones y presentaciones públicas del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Consorcio internacional para el desarrollo de proyecto I+D+i - Roles asociados a cada socio en un proyecto I+D+i
<p>Mesosistema</p> <p>Equipo investigador- Centros escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de objetivos del proyecto por parte de las escuelas que participan en un proyecto I+D+i - Acuerdos y compromisos que se toman 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones con centros escolares, asociaciones y federaciones de escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> - Roles en las escuelas - Decisiones de la dirección y del claustro sobre la participación y compromisos - Relaciones e intercambios entre

			<p>equipo investigador y centros escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo en los centros escolares
<p>Microsistema</p> <p>Equipo investigador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos de la PsP para elaborar una propuesta de programa de formación de profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un programa de formación en PsP aplicada a educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración, distribución de roles y de tareas - Comunicación entre investigadores, docentes, y entre participantes.
<p>Microsistema</p> <p>Profesorado-aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de las ideas, conceptos, regulaciones de la PsP aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas para el desarrollo del curso y realización de tareas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas en grupo dentro del equipo de docentes en unas y otras escuelas - Prácticas de cada docente en el aula con el alumnado

Tomando en cuenta la estructura organizativa para el desarrollo de un proyecto de investigación e innovación educativa, tal cual acotado en la Tabla 2, por cuanto a definición de una propuesta de investigación de alcance transnacional, en el caso de esta experiencia con tres estados miembros de la U.E., y con grupos de investigación nacionales y transnacionales de estos tres países, hemos podido observar las relaciones que forman los procesos por los que se transfieren los “sayings” en un sentido top-down -de un nivel macro organizativo a un nivel micro “aula”-, hasta convertirse en propuesta de un Plan de Investigación para llevar a la acción el desarrollo de unas prácticas educativas positivas en un contexto específico.

Queda claro que la relación entre los sistemas no es lineal en este proceso. El proceso no depende de uno solo de los sistemas, ni de los actos de individuos aislados, depende de todos los sistemas y de la participación de las/los individuos, y las interrelaciones entre los *sayings*, *doings* y *relatings*.

Las disposiciones del nivel de macrosistema, facilitan y hacen posible que, en un momento determinado, y en un contexto específico, surja un proyecto de innovación

educativa. Tal proyecto de innovación educativa: “Formación de profesorado en psicología positiva aplicada a la educación”, es la práctica ejemplificada que vamos a tomar como objeto de análisis en esta Tesis. Y con este objetivo, vamos a considerar las prácticas que referimos en la Tabla 2, en especial, las prácticas en los niveles meso y micro en las que interviene directamente el equipo de investigación, los centros escolares que participan, y los y las profesionales de estos centros.

Previo al inicio de la práctica experimental del proyecto de innovación docente, se ha recurrido a un ciclo previo de Investigación Acción, para la preparación y presentación de una propuesta de proyecto a una convocatoria de la C.E. Este ciclo de I.A., anterior a las tres fases que contemplamos en este trabajo de Tesis, reúne todos los previos a la formación de un consorcio transnacional, la elaboración de una propuesta, la gestión de los procedimientos administrativos, la puesta en común del grupo investigador, hasta conseguir una evaluación positiva del proyecto por parte de la UE que hizo posible el inicio de las experiencias prácticas que se desarrollan en los niveles micro y meso, y sobre los que se reflexionan en este trabajo de Tesis. No podemos obviar tampoco, que a lo largo de todo el proyecto, las prácticas a niveles meso y micro, se interrelacionan con otras prácticas a niveles chrono, por cuanto que en todo el proceso de innovación existe una interrelación continua entre la coordinación del proyecto y los/las representantes del Comité de Evaluación de la UE, que va validando progresivamente las tareas técnicas y administrativas a lo largo de todo el proyecto. Por otro lado, y también en este trabajo de Tesis, obviamos -a partir del Ciclo II de I.A.- las prácticas de coordinación y colaboración entre los equipos de trabajo en Navarra y los equipos de trabajo de Italia y Dinamarca, por cuanto que este trabajo de Tesis se centra en las experiencias de las 18 escuelas españolas.

5.6. Metodología de Investigación-Acción para la introducción de prácticas de pedagogía positivas como innovación educativa

Mediante los diferentes ciclos y sus fases de un proceso de I.A. (John Elliot, 2009; Kemmis & Robin McTaggart, 1988) se analizan las prácticas individuales y sociales, y las situaciones sociales experimentadas por el equipo investigador y las/los participantes en el proceso, como susceptibles de cambio. El propósito es, por una parte, profundizar en la comprensión del problema inicial, y profundizar en los resultados de las acciones adoptando una postura exploratoria ante esto. Y por otra parte, se trata de interpretar las experiencias prácticas y los hechos desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en un contexto, o situación, que se visiona como mejorable, a innovar, y a cambiar.

La estructuración del Plan de Investigación de un Proyecto de psicología positiva aplicada a la educación, nos va a dar unas acciones sucesivas de teorización y de prácticas asociadas que confrontan el grupo investigador con las/los docentes. La intención de definir un Plan de Investigación con el que llevar a la acción unas prácticas educativas positivas en un contexto específico, nos lleva a organizar los diferentes pasos sucesivos de teorización y de práctica, siguiendo las cuatro fases que caracterizan un proceso de Investigación-Acción (I.A.) y que se suceden de forma cíclica, según el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) que hemos ilustrado en el Capítulo 5.

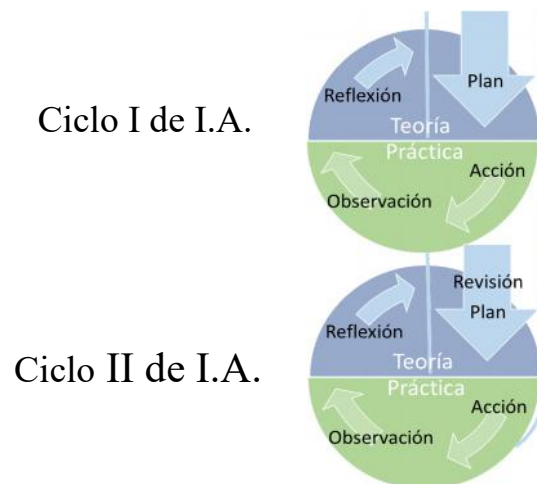


Figura 6 Ciclos de teorización y práctica de los procesos de I.A. Adaptado de Kemmis y McTaggart (1988)

Los procesos de I.A. consideran el objeto de investigación desde el punto de vista de los y las participantes. A través de unos ciclos de acción-reflexión se trata de describir y de explicar en un espacio semántico comprensible en el contexto (*sayings*) “lo que pasa” antes, durante y después de realizar unas prácticas individuales y colectivas previamente planificadas, que se pueden poner en práctica (*doings*), y que se validan a través de la autorreflexión y el diálogo libre por el equipo investigador en un sentido amplio: proponentes y participantes.

5.6.1. Planificación de los Ciclos de Investigación-Acción

Describimos el proceso de investigación recorriendo varios ciclos de un proceso de I.A. -en sus cuatro fases: planificación, acción, evaluación por observación, y revisión recurriendo a la reflexión- que se generan sucesivamente desde una propuesta inicial para la participación en un proyecto de I+D+i, y que evolucionan progresivamente a través de los diferentes niveles del Sistema Educativo.

El proceso de I.A. se inicia siguiendo una organización “bottom-up” desde unos niveles micro (Bronfenbrenner, 1977): profesorado-alumnado-aula, a unos niveles meso: profesorado-alumnado-centro escolar. Además, con el avance en los sucesivos ciclos de Acción-Reflexión, se trasciende a niveles exo: profesorado-alumnado-centros escolares-familias, y a unos niveles chrono: administraciones educativas.

5.6.1.1. Proceso participativo

Los procesos de I.A. representan un esfuerzo conjunto entre investigadores, participantes y otros agentes, desde la definición del problema por investigar hasta el análisis de los resultados, y la revisión de los mismos para decidir cómo continuar con el siguiente ciclo de I.A. El proyecto de desarrollo e implementación de una formación de profesorado en psicología positiva, surge en este caso, de un equipo externo a las escuelas y a la administración educativa, pero adquiere un sentido y significado, al construir y transformar desde la práctica y la reflexión, unas interrelaciones entre proponentes y participantes.

El proyecto no se concibe por parte del equipo investigador como el desarrollo de un producto que a continuación se puede traspasar a un Departamento de Educación, o a los centros educativos para su implementación. En estos casos, cada sistema actuaría de forma independiente, y la mejora como finalidad, o cualquier otra premisa de innovación, no se coordinarían de forma efectiva. Por lo contrario, tratándose de un proyecto de I.A. focalizado en aquello que se va creando mediante unas prácticas interactivas entre investigadores/as de diferentes organizaciones y docentes de diferentes escuelas con el objetivo común de promover el cambio, se concibe con otro enfoque. Este enfoque, va más allá de una práctica centrada en desarrollar el conocimiento, o especificar una práctica centrada en procedimientos técnicos. Antes bien, en esta Tesis vamos a considerar las formas de acción: episteme, techne, phronesis, y la acción de interés emancipativo constituyentes de una praxis (Grundy, 1998), tal como lo hemos referido en el Capítulo 3, punto 3.5.2., que encajan bajo posicionamientos de Investigación Acción cualitativa.

La Tabla 3, recoge las fases organizativas de cada ciclo de I.A. y refleja la implicación en los procesos del equipo investigador, de equipos de dirección, y del grupo de participantes compuesto por profesionales de la educación pertenecientes a las escuelas comprometidas con el proyecto.

Tabla 3. Ciclos, Fases y Participación del Proceso de Investigación-Acción

CICLO	FASE	INVESTIGADORES	DOCENTES
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis preliminar - Objetivo de investigación - Formación del equipo investigador 	-
	Acción	<ul style="list-style-type: none"> - Distribución de roles y de tareas - Análisis del contexto - Propuesta de proyecto - Propuesta de metodología 	- Participación en encuestas de análisis del contexto y las necesidades

CICLO I	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común - Debate 	- Complimentación de las encuestas
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de un programa de formación de profesorado en PsP aplicada al desarrollo de propuestas pedagógicas positivas - Propuesta de metodologías apropiadas al proyecto 	-
CICLO II	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Jornadas de presentación del proyecto a las escuelas - Selección de participantes individuales - Programación espacio temporal, fases, y formato de la formación 	
	Acción	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorización de la formación de profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de profesorado, a niveles teórico-prácticos
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las encuestas - Reuniones de seguimiento para intercambios entre equipo investigador y centros 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de encuestas - Reuniones de seguimiento
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas de mejora del programa de formación - Propuestas de mejora de la metodología, tiempos, recursos,... 	
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Programación del curso - Ampliación del alcance: tiempo-centros escolares - acciones participativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación acciones participativas
	Acción	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorización de la formación 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de profesorado - Participación en Foro - Aplicación de recursos didácticos en las aulas

CICLO III			- Reuniones equipos docentes participantes
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones de seguimiento - Análisis de las encuestas - Análisis de entrevistas grupales, y reuniones - Análisis del foro(*) 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de encuestas - Reuniones de seguimiento
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de contenidos - Propuesta en metodología - Ampliación a nivel de familias e instituciones relacionadas 	

(*) El análisis del Foro emerge como resultado de las observaciones previas sobre las encuestas y reuniones de intercambio, y se constituye como una nueva acción en la que centrar este análisis, desde un enfoque de investigación iluminativa. Este análisis del Foro adquiere cierta relevancia en el proceso de investigación, y da lugar a lo que podemos definir como sub-ciclo del Ciclo III, como acción previa a la revisión final que cierra este Ciclo III de I.A.. El sub-ciclo evaluativo del Foro se describe en el Capítulo 9, y la Fase de revisión del Ciclo III se describe en el Capítulo 10.

Las acciones a lo largo del proceso de I.A. que se enumeran en esta Tabla 3, y que se describen brevemente a continuación, hay que considerarlas como acciones integrativas de: a) las tres disposiciones *-sayings-doings-relatings-* que caracterizan cada una de las acciones, o prácticas; y b) de las interrelaciones entre sistemas, para estructurar las acciones en cuanto a las disposiciones que conforman las arquitecturas de las prácticas y en cada uno de los niveles en los que se vinculan las diferentes acciones.

En el siguiente punto resumimos el proceso bottom-up (presentado en la Tabla 3) de los sucesivos ciclos de Investigación Acción que se han constituido apoyándonos en el modelo de desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y en el modelo de las arquitecturas de las prácticas de Kemmis y Grootenboer (2008).

5.6.1.2. Fases y Metodologías de investigación aplicadas

i. CICLO I de Investigación Acción

Preparación del proyecto de investigación

Nivel micro: Equipo investigador

El equipo investigador realiza una puesta en común teniendo en cuenta los diferentes elementos de los “*sayings-doings-relatings*”. Se trabaja en una propuesta de planificación de un proyecto, en base a experiencias y estudios previos, que fundamentan la temática. A partir de aquí, se plantean unas hipótesis de trabajo que se llevan a debate e intercambio dentro del grupo investigador para acotar el contenido del proyecto, y para hacer una propuesta previa sobre el tipo de acciones formativas que pueden servir para atender aquellas particularidades que se plantean en unos y otros contextos (España-Dinamarca-Italia). La evaluación la desarrolla el mismo grupo investigador transnacional; se acuerda la validación en cada país y contexto, y la propuesta de “revisión” nos permite encaminarnos a un nuevo ciclo de I.A. ahora ya a nivel micro -profesorado escolar- y con un grupo experimental formado por un número reducido de escuelas y docentes en cada país.

a) Planificación

- Análisis preliminar: Relación entre informes sobre educación, bibliografía sobre psicología positiva, programas de la UE, experiencias de innovación educativa,...

- Hipótesis: formación de profesorado en psicología positiva para adquirir competencias innovadoras en la actuación escolar

- Se compone el equipo de investigación multidisciplinar, de tres países, con investigadores e investigadoras en psicología positiva, investigadores e investigadoras en pedagogía, profesionales de la educación y representantes de escuelas.

b) Acción:

- Distribución de roles y de tareas entre miembros del equipo

- Encuesta a escuelas para el análisis de las necesidades

- Propuestas para la selección de los contenidos del programa

- Propuesta de metodologías relativas al proyecto y para garantizar una participación activa de las escuelas en el proceso de investigación.

c) Evaluación:

- Puesta en común de los resultados y de la valoración de las diferentes tareas, y debate abierto sobre el programa y la metodología para su adecuación a los requerimientos.

d) Revisión:

- Propuesta de un programa de formación sobre psicología positiva estructurado en ocho módulos, cuya ordenación permite inducir propuestas pedagógicas positivas.

- Propuesta de metodología: on-line, teoría, práctica, tutorización, ...

ii. CICLO II de Investigación Acción

Experiencia piloto con un número reducido de escuelas navarras

Nivel micro: docentes, participación individual, apoyo equipo investigador

Una vez realizada una propuesta de una acción formativa del profesorado en psicología positiva, se trata de que ésta encaje en los correspondientes “*sayings*” y “*doings*” de los centros escolares y las/los docentes participantes, tomando por su parte en cuenta referenciales a nivel de los *relatings*. Para validar esta propuesta, se lleva adelante una acción formativa en la que participa un grupo experimental de alrededor de 70 profesionales de la educación -en España-. Este grupo experimental participa, además, en la fase de evaluación al cumplimentar unos cuestionarios de evaluación, y participar en las reuniones colectivas (docentes-investigadores). Con ello, se puede proceder a la revisión de la propuesta inicial del programa formativo, y a la replanificación para el siguiente ciclo de I.A.

a) Planificación:

- Presentación del programa a las escuelas participantes e inscripción, selección de participantes.

- Programación de una versión inicial del programa de formación del profesorado en PsP.

- Participación de las/los docentes, cumplimentando las encuestas de evaluación al finalizar cada módulo.

b) Acción:

- Acciones de formación de profesorado

c) Evaluación:

- Evaluación cuantitativa y cualitativa de los cuestionarios
- Evaluación cualitativa de las actas de reuniones entre investigadores y docentes

d) Revisión:

- Modificaciones en el Programa de formación
- Modificaciones en la metodología de trabajo

iii. CICLO III de Investigación Acción

Nivel meso: escuelas, participación de centros, profesorado, y alumnado participante

En este Ciclo III participa profesorado de diferentes centros escolares en la acción formativa en psicología positiva. El compromiso es el de implementar e incorporar a la práctica docente, los aprendizajes de la formación on-line. La participación del profesorado y alumnado, permite, también, recoger datos evaluativos y sugerencias mediante diferentes herramientas evaluativas.

En este Ciclo III, se incorpora una estrategia evaluativa de Foro, que permite ampliar las perspectivas mediando una investigación iluminativa. Se incluye, así, una nueva fase evaluativa, que nos orienta a nuevas líneas para la revisión y para poder elaborar unas reflexiones finales en el caso de esta propuesta de Tesis. El Foro nos posibilita sugerir una serie de propuestas de acción que servirán para facilitar unos procesos de innovación, regulados por aquello que el profesorado siente, puede hacer, quiere hacer y puede organizar, y por las interacciones entre las disposiciones que regulan a nivel micro y meso, y las que regulan las administraciones educativas, en un nivel chrono inmediatamente superior, así como otros integrantes de la comunidad educativa a niveles exo.

a) Planificación:

- Programación de la formación de profesorado con la versión revisada
- Ampliación del alcance de la formación de profesorado a mayor número de escuelas
- Participación activa y compromiso de las/los profesionales de educación implicadas/os en el proyecto: encuestas, participación en el foro, aportación de recursos, reuniones de seguimiento

b) Acción:

- Acciones formativas del profesorado
- Participación en foro virtual como herramienta de socialización e intercambio
- Aplicación de recursos didácticos en las aulas

c) Evaluación:

- Evaluación de los cuestionarios
- Evaluación cualitativa de las actas de reuniones entre equipo investigador y equipos docentes
- (*) Evaluación iluminativa que se abre con la revisión de la participación en el Foro Virtual (Capítulo 9)

d) Revisión (Capítulo 10):

- Conclusiones en relación a la hipótesis planteada
- Conclusiones en relación a los objetivos planteados
- Líneas futuras de investigación

A lo largo del proyecto analizamos cada uno de los Ciclos de I.A. desde las diferentes disposiciones, y desde posicionamientos de praxis consciente. El proceso de investigación-acción ofrece un enfoque enriquecedor para la innovación en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. La I.A. rebasa la práctica investigadora -o transferencia de información relevante por parte de un equipo investigador-, y también las prácticas educativas – o la mera aplicación práctica de unos recursos didácticos en el aula por parte del profesorado-. La I.A. transforma las prácticas en praxis.

Investigadoras/es y maestras/os, y profesoras/es, se implican en el compromiso compartido, de forma activa y reflexiva, en comunicación abierta, y en interacción. Generen así, una capacidad para explicar cambios en las teorías, y los discursos, en las actividades y en el uso de recursos, y en las relaciones en la comunidad, porque se participa en los procesos de innovación educativa.

Esta forma de actuar permite ir más allá de unas etapas de pre-test y post-test que hubieran concluido con los cuestionarios tras la prueba experimental del Ciclo II, en la que se hubiera llegado a implicaciones no más que en los niveles micro y meso. Y, por el hecho de trascender los resultados al recurrir a una investigación iluminativa mediando el Foro como estrategia de evaluación, se amplían las conclusiones y se extienden hasta los niveles exo y chrono. Y es, a partir de aquí, que se podría proponer la integración más amplia de las familias en el desarrollo de las prácticas pedagógicas positivas, y que se pueden igualmente plantear propuestas novedosas para el desarrollo de acciones y esbozar nuevos compromisos para con las familias y la administración compartiendo este objetivo de mejora.

Los Capítulos que siguen recogen la Parte práctica de la Investigación, y en ellos describimos el proceso completo de los tres Ciclos de Investigación Acción por el que hemos optado para trascender la información que ofrecemos en esta Tesis Doctoral en aras a ofrecer una propuesta que ofrezca claridad sobre cuál es el camino para favorecer la innovación en las formas de actuar en las escuelas.

PARTE IV

PARTE PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 6

6. CICLO I de INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

Preparación de un Proyecto de Innovación Educativa

Las ideas que dan lugar al proyecto Comenius de I+D+i se empiezan a gestar al compartir espacios de debate en el Congreso Internacional de Psicología Positiva celebrado en Copenhague en el año 2010. Es a partir de entonces que se inician acciones para presentar una propuesta para la cofinanciación de un proyecto a la Unión Europea. Las fases que exponemos en este Capítulo describen el Ciclo I de Investigación Acción que tienen lugar una vez firmado el acuerdo de cooperación entre la UE y el consorcio transnacional formado para el desarrollo del proyecto.

El grupo de investigación plantea y debate en este Ciclo I de I.A. sobre cómo desarrollar un proyecto de innovación educativa para transferir a las escuelas el conocimiento y las prácticas que difunde la disciplina de la psicología positiva, y para definir unas acciones para poder integrarla en la praxis docente mediante prácticas pedagógicas positivas.

6.1. Fase de Planificación

6.1.1. Análisis preliminar

El equipo de investigación inicial formado por seis personas de los países participantes en el proyecto -España, Italia y Dinamarca- trabajan sobre tres fuentes de información que confluyen en los objetivos del proyecto que resultó seleccionado por la Unión Europea. Estas fuentes de información son:

- a) Conclusiones de informes sobre educación a nivel internacional y europeo que arrojan datos sobre el aumento del abandono escolar
- b) Bibliografía sobre psicología positiva y sobre la aplicación de esta disciplina en el contexto de educación cuyas conclusiones apuntan a los beneficios que pueden obtener las y los estudiantes al trabajar sobre las fortalezas, la motivación, y otros constructos, que investiga la psicología positiva, y lo que ésta aporta a los resultados académicos, pero también a la satisfacción y al bienestar psicológico y social.
- c) La experiencia de innovación educativa de los miembros del equipo investigador para emprender un proyecto de carácter innovador. El equipo prima la calidad del proceso para asegurar que los resultados respondan a la realidad de los contextos en los que se desarrolla el proyecto.

6.1.2. Objetivo de la investigación

El equipo acuerda trabajar bajo la hipótesis de que implementar un plan de formación de profesorado en psicología positiva en las escuelas, permitirá al profesorado adquirir competencias innovadoras en su actuación escolar en aras a responder a los desafíos actuales de la educación desde las premisas de promover un buen clima de trabajo en las aulas, y en las escuelas, y de mejorar el bienestar escolar para de este modo vivir la experiencia escolar con mayor satisfacción y éxito.

El objetivo principal que se define es el de diseñar un programa de formación de profesorado en Psicología Positiva que permita introducir el conocimiento y los métodos de la psicología positiva en educación para ayudar a la creación de aulas y escuelas positivas donde se promuevan la cultura del bienestar.

Por otro lado, se comparte también el principio de que el disfrute del aprendizaje y el disfrute de la enseñanza son las dos caras de una misma realidad. Es por ello que el proyecto aspira a desarrollar un programa de formación basado en la idea de que el cambio y la mejora en el aula tiene que empezar con el propio docente.

Para conseguir esto, se definen los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar un curso europeo de psicología positiva para docentes de educación primaria y secundaria.
- Implementar y evaluar el programa formativo en las escuelas
- Implementar un plan de difusión del proyecto y del plan formativo a nivel europeo

6.1.3. Equipo de investigación

Las personas que impulsan el proyecto en los tres países participantes se organizan para crear un equipo de investigación multidisciplinar que reúne a investigadores e investigadoras en psicología positiva, investigadores e investigadoras en pedagogía, profesionales de la educación y representantes de escuelas. De esta forma, se promueve la comunicación entre investigación y práctica para desarrollar el programa de formación siguiendo un proceso en el que se contrastan y validan las propuestas del equipo investigador con las opiniones y experiencias de personas que conocen de primera mano las necesidades reales del profesorado y de las escuelas.

El grupo de trabajo final está formado por personas que pertenecen a instituciones de investigación y a instituciones educativas. Por parte de centros universitarios participa el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra, con personas expertas en innovación pedagógica, el Departamento de Medicina de la Universidad de Milán y la Escuela de Educación de la Universidad de Aarhus. También se cuenta con personas con experiencia en el diseño de formación de Psicología Positiva, en la Universidad de Aarhus y en la Fundación Fluir de España. En los tres países participan personas con amplio conocimiento y experiencia en el ámbito de la educación escolar, en España desde la UPNA. Los equipos italiano y danés cuentan también con dos directoras de centros escolares.

El equipo establece y acuerda una serie de regulaciones y de compromisos para la correcta gestión y coordinación del equipo transnacional y para asegurar la calidad de un proyecto sobre el que también hay que rendir cuentas a la UE. Se determina el cronograma de actuación que define los plazos exigidos por la UE para el desarrollo del proyecto tanto en relación a la gestión administrativa como a los principales retos técnicos que se incluyen en la propuesta aprobada por la UE.

6.2. Fase de Acción

Las acciones principales durante este Ciclo I de I.A. se centran en la distribución de roles y de tareas entre miembros del equipo, la realización de un análisis de necesidades apoyándonos en contextos reales, y el debate sobre las características que definirán el plan de formación de profesorado en relación a contenidos y metodología. Cada una de estas acciones se describen como sigue:

6.2.1. Distribución de tareas en el equipo investigador

Las primeras reuniones, se organizan para que los miembros del equipo se conozcan entre sí en cuanto a experiencias, aportaciones que se pueden realizar al proyecto de investigación, y competencias destacadas de unos y otros. En segundo lugar, se desarrollan los objetivos generales del proyecto, se subdividen estos en retos y tareas, y se adecuan en el cronograma del proyecto.

Los objetivos así previstos se especifican en paquetes de trabajo,⁷ que son:

- i. Gestión del proyecto
- ii. Análisis de las necesidades
- iii. Diseño del programa de formación
- iv. Test y validación del programa de formación
- v. Implementación del programa de formación en escuelas de los tres países
- vi. Actividades de difusión del proyecto
- vii. Actividades de control de la calidad del proyecto

La descripción de estos paquetes de trabajo se recoge en un documento consensuado por el equipo, en el que para cada paquete de trabajo también se especifica: la fecha de inicio y de finalización, la persona que coordina la ejecución del trabajo, y las evidencias del trabajo que servirán para el correcto seguimiento y evaluación del mismo.

⁷ Este trabajo de Tesis se ocupa de analizar y validar las tareas técnicas y no incluye las relacionadas con la gestión, difusión y control de la calidad.

Cada paquete de trabajo, se desarrolla en una lista de tareas, se especifica la persona responsable de cada tarea y los miembros del equipo que participan en el desarrollo de la tarea. Cada acción se revisa a medida que avanza el proyecto y se evalúa el progreso de la misma.

Las tareas que se describen en el Ciclo I de I.A. pertenecen a los paquetes de trabajo ii) Análisis de las necesidades, y iii) Diseño del programa de formación de la lista anterior y son las siguientes:

TAREAS	RESPONSABILIDADES
<p>T 1 - Análisis de necesidades</p> <p>T1.1 Preparación de herramientas para el análisis</p> <p>T1.2 Recopilación de la información</p> <p>T1.3 Evaluación de resultados</p>	<p>La UPNA⁽¹⁾ es coordinadora del paquete de trabajo T1 a nivel transnacional.</p> <p>Se ocupa también del desarrollo de T1.1 cuyo resultado se aplicará en todos los tres países.</p> <p>La UPNA se ocupa de T1.2 y T1.3 en España.</p> <p>La T1.3 finaliza con una puesta en común de todos los miembros del equipo para adecuar las siguientes tareas a los contextos en los que se va a trabajar.</p>
<p>T 2.- Diseño del programa de formación</p> <p>T2.1 Propuestas iniciales</p>	<p>Los miembros del equipo FF⁽²⁾, UM⁽³⁾, UA⁽⁴⁾⁸ son responsables de presentar unas propuestas iniciales del programa de formación, que se debatirán con todo el equipo del proyecto.</p>

⁸ (1) UPNA: Universidad Pública de Navarra de España; (2) FF: Fundación Fluir para la Innovación social, Educación y Felicidad, de España; (3) UM: Universidad de Milán de Italia; (4) UA: Universidad de Aarhus de Dinamarca

6.2.2. Análisis de necesidades

El objetivo general de esta tarea es adquirir información del profesorado para optimizar las acciones a desarrollar en el diseño del programa formativo. El equipo de investigación acuerda previamente, que se recurre a este análisis para obtener información en relación al contexto de las escuelas y al clima escolar, a las necesidades de mejora de competencias por parte del profesorado, a la percepción del profesorado sobre la experiencia de aprendizaje en las aulas, y a la capacidad de los y las docentes para gestionar situaciones difíciles en el aula. Los objetivos que derivan de ello son:

- Conocer la percepción del profesorado en relación a los factores que contribuyen a crear un ambiente de trabajo positivo en la escuela, en el que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean una experiencia satisfactoria.

- Extraer las necesidades prioritarias del profesorado para que el programa de formación que se va a diseñar ofrezca aquellos conocimientos y recursos que facilitan la creación de un clima de trabajo positivo en el aula.

- Utilizar los resultados como inputs para establecer unas ideas clave que determinarán el contenido de la formación de profesorado.

En base a estos objetivos, se desarrolla un cuestionario con diez preguntas abiertas dirigido a docentes y a otros profesionales de la educación que desarrollan su trabajo en los centros escolares en los que colaboran.

El cuestionario se distribuye por vía telemática y/o en papel. El equipo investigador de cada país lo entrega a las directoras y directores de los centros escolares asociados al proyecto, quienes lo distribuyen entre los y las docentes de su escuela y los recogen de nuevo para su entrega al equipo investigador.

La instrucción para cumplimentar el cuestionario, y el cuestionario en sí, quedan como sigue:

“Sugiera un máximo de tres fortalezas u oportunidades, y un máximo de tres barreras o problemas, en relación a cada aspecto del contexto escolar que pueda promover, o dificultar, una atmósfera positiva para el trabajo en la escuela:

- La percepción que tienen las/los docentes de su trabajo
- La actitud de los/las estudiantes hacia las actividades y las metas del aprendizaje
- La participación de los/las estudiantes en diferentes actividades, tareas e iniciativas.
- La participación de los/las profesores/as en los proyectos de la escuela
- La calidad de las interacciones recíprocas entre estudiantes
- La calidad de las interacciones recíprocas entre docentes
- La calidad de las interacciones entre estudiantes y docentes
- La calidad de las interacciones entre docentes y familias de estudiantes
- El clima emocional en el aula y en la escuela
- El contexto ambiental, en cuanto a aspectos físicos, ergonómicos, de nutrición, de salud mental, y del entorno.

El cuestionario es así una reflexión que las y los docentes hacen sobre las fortalezas y las debilidades en relación a aquellos aspectos del contexto escolar que pueden fomentar, o dificultar, el clima escolar para poder desarrollar un trabajo positivo.

En Navarra, el cuestionario se entrega a la dirección de siete escuelas asociadas al proyecto formativo, la dirección lo distribuye entre el profesorado, y el cuestionario se cumplimenta de forma voluntaria.

Por parte de estos centros escolares, en esta acción participan 66 docentes de los centros escolares navarros, el 52% pertenecientes a la etapa de Educación Primaria y el 48% a la Etapa de Educación Secundaria.

6.2.3. Propuestas iniciales sobre contenidos y metodología

Los miembros del equipo a quienes se asigna esta tarea, presentan inicialmente unas propuestas individuales sobre los contenidos y metodología para la formación de

profesorado en psicología positiva aplicada, que están basadas en su experiencia y sus competencias, relativas a la aplicación de la psicología positiva en el ámbito de la educación. En este momento, sólo interactúan los miembros del equipo investigador, y no se dispone todavía de información proveniente de las escuelas que colaboran en el proyecto.

6.2.3.1. Competencias del equipo investigador en el ámbito de la Psicología Positiva

Los miembros representativos de este ámbito de la PsP en el equipo investigador, cuentan con una amplia experiencia en el campo.

Por una parte, se cuenta con H. H. Knoop quien a lo largo de 15 años participó en un estudio para caracterizar cuáles son los rasgos que definen el Buen Trabajo⁹ y que identificó la excelencia, la ética y el compromiso como las habilidades básicas que necesitan ciudadanas y ciudadanos para una buena contribución a su comunidad y a la sociedad. H.H. Knoop es Profesor asociado en la *Danish School of Education* de la Universidad de Aarhus, formó parte del equipo creador del *Master of Positive Psychology* de esta institución, y participó en la organización de la *5th International Conference on Positive Psychology* que se celebró en Copenhague en el año 2010, y fue presidente de la ENPP¹⁰ en el período 2010-2014. Por otro lado A. Delle Fave es Profesora de Psicología en la *Università degli Studi de Milano*, tiene un amplio recorrido en la investigación de la Psicología Positiva con más de un centenar de publicaciones en este campo, es directora (*Editor in Chief*) de la revista *Journal of Happiness Studies* del grupo Springer, y ha sido presidenta de diversas asociaciones de psicología positiva (ENPP, IPPA y SIPP)¹⁰.

⁹ Good Work Project es un estudio que se realizó entre los años a nivel internacional y que fue liderado por Mihaly Csikszentmihalyi, Howard Gardner y William Damon. Hans H. Knoop, miembro del equipo de investigación del proyecto que nos ocupa en esta Tesis, coordinó el trabajo de Good Work Project en Europa.

¹⁰ Siglas correspondientes a la Asociación Europea de Psicología Positiva (European Network for Positive Psychology), a la Asociación Internacional de Psicología Positiva (International Positive Psychology Association), y a la Sociedad Italiana de Psicología Positiva.

6.2.3.2. Propuestas del equipo investigador

Ambos investigadores de reconocido prestigio han dedicado gran parte de sus investigaciones al estudio de la motivación intrínseca y la experiencia óptima, que se sustenta en los trabajos de M. Csikszentmihalyi. Sus propuestas iniciales están focalizadas en el desarrollo de la motivación intrínseca como motor de experiencias de aprendizaje que conducen a la satisfacción y al bienestar tanto hedónico como eudemónico. La propuesta por la que se opta, es centrar el programa en la experiencia de flujo, como experiencia de crecimiento y de desarrollo del potencial del ser humano.

Por parte de FF, en sus programas formativos desarrollan algunos fundamentos de la psicología positiva. Se propone considerar en el programa el concepto integral del ser humano y de la experiencia, y se ponen en valor aspectos físicos, emocionales, sociales, intelectuales y trascendentales a través de los constructos que investiga la psicología positiva.

Se debate también, sobre la metodología del curso. Las cuestiones que están sobre la mesa en esta fase del proyecto son relativas a:

a) El esfuerzo que deberá invertir el profesorado en la formación y en el proyecto. Esto, supondrá un trabajo extra a realizar, en parte, fuera del horario lectivo. Esto deriva de que los sistemas escolares crean limitaciones en cuanto a planificación, organización, tiempos disponibles, y otros facilitadores, a la hora de participar en proyectos de innovación.

b) El efecto que tiene la vivencia de la psicología positiva en el desarrollo de la persona, alude al compromiso e implicación personal necesarios por parte de las y los participantes, puesto que la propuesta insiste en una formación en la que el estudio y el trabajo sobre los conceptos y los modelos no se puede mantener al margen de la experiencia personal y de las emociones que se movilizan en el trabajo formativo.

c) La implicación de las escuelas en cuanto a si la participación va a ser a nivel individual o de centro escolar. Las regulaciones del sistema educativo de los diferentes países participantes pueden determinar que el tipo de participación pueda ser individual o escolar; pero también, la participación estará condicionada por la necesidad de una implicación personal de las y los participantes. La implicación a nivel

escolar es difícil, además, porque supone tener que conseguir un acuerdo en el claustro escolar.

d) La metodología de la formación en relación a los recursos disponibles para el desarrollo del proyecto, es también algo a discutir, por cuanto que los recursos disponibles facilitan, u obstaculizan, que unas u otras prácticas se pueda llevar a cabo. Y nos referimos con esto, a la relación entre los *sayings*, *doings* y *relatings* referidos en el marco metodológico -punto 5.2.2. Estos se deben, así pues, considerar para la planificación de la acción que se desea llevar adelante para que los recursos sean efectivamente una ayuda, y no una limitación. Los recursos entre los que se debe encontrar un equilibrio, en este caso, para cumplir con el objetivo del proyecto, son las personas del equipo, la financiación y el tiempo. Además, y por supuesto, se debe contar con la disponibilidad de las y los participantes para invertir su tiempo como ya se ha expuesto en los puntos b) y c) anteriores. Pero en este debate, se valora también, el uso y la rentabilidad de estos tres tipos de recursos, y se contrasta la realización de una formación con sesiones presenciales, y una formación por vía telemática.

La metodología, también se cuestiona por cuanto al tipo de actividades a realizar durante la formación, con el fin de que ésta se caracterice por la vivencia de la experiencia, y por todo lo que implica la aplicación práctica de unos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

e) Otra cuestión que condicionará la metodología, es la relativa al sistema de evaluación de la acción formativa, a través del cual se pueden obtener evidencias sobre la consecución de los objetivos del proyecto de innovación y sobre la adquisición de competencias profesionales. En relación a esto, se debate sobre la importancia de mantener el punto de vista de que trabajamos en un proyecto de innovación en el que se va a testar y probar, un programa en varios aspectos nuevo, e innovador, para las escuelas. Esto significa, que no es posible establecer criterios de evaluación relacionables con unas competencias profesionales a adquirir, pero que sí se deben establecer criterios en cuanto a los aspectos que sirven para evaluar el programa y para encontrar aquellos aspectos que funcionan y los que deben mejorar, y en qué dirección deben evolucionar. Ello puede ayudar a definir las competencias profesionales que se desarrollan en la puesta en práctica del programa.

Por parte del grupo investigador, el debate sobre las propuestas iniciales se centra en acotar el contenido del proyecto, las metodologías y los factores que pueden afectar al desarrollo del proyecto para atender aquellas particularidades que se plantean en unos y otros contextos europeos: España-Dinamarca-Italia. Es por ello que la evaluación del análisis de necesidades facilitará información que será clave en el avance de estas propuestas y en las siguientes fases de toma de decisiones.

6.3. Fase de Evaluación

Durante esta fase se evalúan las necesidades en aquellos contextos al que se dirige el programa de formación de profesorado a partir de la información que facilita el propio profesorado en los cuestionarios que se han preparado con dicho objetivo. La evaluación de los cuestionarios la efectúa el grupo investigador transnacional. La evaluación de los resultados de los cuestionarios de análisis de necesidades se realiza en cada país y, a continuación, se ponen las propuestas educativas en común, para compartir la información de los tres contextos para los que se desarrolla un programa formativo común. En una tarea posterior, sucesiva a ésta, las conclusiones de la evaluación se contrastan con las propuestas iniciales que describimos en el punto 6.2.3., para así continuar adelante con la tarea del diseño del programa.

6.3.1. Evaluación de los resultados del Análisis de Necesidades¹¹

La evaluación de los datos que se recogen en los cuestionarios supone una exploración preliminar sobre las necesidades del profesorado. El equipo de la UPNA, resume este análisis, para el caso de Navarra, en un informe que presenta los hallazgos cuantitativos del estudio y una descripción cualitativa del análisis paramétrico de las variables que se definen y expresan en un conjunto de indicadores.

¹¹ Análisis de necesidades en Navarra

6.3.2. Informe de análisis de necesidades en Navarra

Las conclusiones de este informe se resumen a continuación, con el fin de integrarlas en el presente trabajo de Tesis.

• La **evaluación cuantitativa** de los cuestionarios con respuestas de 66 docentes de primaria y secundaria muestra que:

a) En relación a cómo el profesorado percibe la escuela:

- Se percibe una atmósfera positiva en mayor medida

- En la escuela se promueven acciones que llevan a procesos de aprendizaje por la vía racional, en un 25% de los casos, experimental en un 30% de los casos, y mecanicista en un 42% de los casos.

- Las expectativas de mejora se expresan como expectativas que se enfocan hacia el desarrollo de proyectos escolares en un 32% de los casos, y hacia la delegación de responsabilidades, en el 68% de los casos.

b) Percepción del profesorado en relación a la participación:

- La participación de las y los estudiantes se orienta en claves de un modelo constructivista en el 64% de los casos, y bajo un modelo tradicional, en el 36% de los casos.

- El profesorado participa con un nivel de compromiso manifiesto en el 41% de los casos, entiende la participación como activa, abierta y libre en el 32% de los casos, y como una opción para confrontar problemas en el 27% de los casos.

c) Percepción del profesorado en relación a interacciones y relaciones:

- Las relaciones recíprocas entre estudiantes y las relaciones recíprocas entre docentes se califican como cercanas y empáticas en el 75% de los casos, y como conflictivas, en el 25% de los casos.

- Las relaciones entre estudiantes y docentes se califican como empáticas en el 50% de los casos, de superioridad en el 38% de los casos, y como no funcional, en el 11% de los casos.

- Las relaciones entre profesorado y familias se califican como de colaboración en el 61% de los casos, y como no funcional, en el 39% de los casos.

d) Percepción del profesorado en relación al desarrollo emocional y resiliencia:

- Se percibe una alta presencia de opciones favorables a la educación emocional para el desarrollo en el caso de la educación primaria (80%), y baja, en el caso de la educación secundaria (10%).

- En la misma medida (80%), se considera que en educación primaria hay opciones que satisfacen requerimientos sobre los aspectos bio-psico-sociales del desarrollo; en secundaria, se percibe esto en menor medida (45%).

- Hay una disposición positiva hacia el uso de las tecnologías para la educación emocional en un nivel alto (en un 90% de los casos).

e) Expectativas del profesorado sobre la formación en psicología positiva:

- El 51% da más relevancia a la formación y a las herramientas para la implementación; en el 38% de los casos se remarca la implementación, y en el 11% de los casos, se mencionan expectativas de formación e información.

• En lo que se refiere a la **descripción cualitativa**, se discuten entre otros, los siguientes aspectos que referencian las variables cuyos resultados se han mostrado en los epígrafes anteriores. En relación a ellos se expone que:

a) Viviendo en una atmósfera educacional significativa:

- El profesorado siente que la gestión del sistema educativo afecta negativamente a la motivación y el compromiso de los profesionales.

- El profesorado está motivado y tiene ilusión por trabajar conjuntamente. Confían unos en otros cuando la atmósfera de trabajo es tranquila, y cuando se comparten las responsabilidades

- Los problemas surgen cuando no se puede gestionar el clima del aula por la disrupción que causan las exigencias en cuanto al desarrollo de competencias del alumnado

- Un ambiente de trabajo positivo atrae, e implica, a los y las profesionales, y esto se puede conseguir “dejando trabajar”, esto es, haciendo que las cosas sean más sencillas para que los procesos de aprendizaje sean más fluidos.

b) Procesos de aprendizaje:

- El aprendizaje y la práctica deben ir de la mano para que lo que los y las docentes hacen, adquiera sentido en el contexto en el que deben compartir e interactuar unos con otros.

- Sean cuales sean los procesos de aprendizaje, estos deben ser vías para compartir experiencias, para definir objetivos de aprendizaje, para autorregular los procesos y auto-evaluarlos, para implicarse con atención en las actividades y los procesos, y para dar sentido a lo que se haga en la escuela, bien sea desde estímulos racionales, experienciales o mecanicistas.

c) Clima emocional:

- El profesorado expresa que la implicación y participación es importante para el logro de un buen clima emocional en una atmósfera positiva de trabajo. Y esto se puede facilitar con una buena organización interna, una adecuada distribución de recursos, unas acciones y unos servicios de apoyo, una comunicación interna y externa, un liderazgo apropiado, y los ratios adecuados en las aulas.

- El profesorado se siente académicamente preparado y seguro para mediar en cuestiones del conocimiento, pero no para mediar en aquellas cuestiones emocionales y sociales de algunas situaciones que se dan en el aula.

- Se considera que no se dispone de herramientas y de medidas suficientes y apropiadas para apoyar intervenciones escolares positivas.

- La implicación por parte de los y las estudiantes no es la esperada en cuanto a participación en las actividades de aprendizaje. Pueden estar dispuestos a implicarse, pero no encuentran sentido en el trabajo que realizan.

d) Interacciones en la escuela para desarrollar la calidad:

- Las interacciones recíprocas entre estudiantes son mayoritariamente de empatía y de confianza.

- Igual ocurre en las relaciones recíprocas entre docentes. Si bien en escuelas rurales y pequeñas se está más dispuesto a intercambiar y a trabajar juntos. El liderazgo influye también en el éxito de los proyectos compartidos en la escuela.

- En cuanto a las interacciones entre alumnado y profesorado es más disfuncional en las escuelas grandes que resultan más complejas para desarrollar un trabajo colaborativo.

- La interacción con las familias es positiva tratándose de compartir aspectos generales, pero tiende a ser disfuncional al tratar aspectos específicos que afectan a los hijos e hijas.

6.3.3. Análisis complementario en el marco de las arquitecturas de las prácticas

La información recopilada que barajamos, se refiere a las actividades en el aula, y en la escuela, y a las interacciones entre individuos en el contexto escolar. Esta información, nos va a ser de utilidad, por cuanto que la podemos interpretar en base a nuestro marco metodológico basado en los modelos de Kemmis y Grootenboer (2008) y de Bronfenbrenner (1977), y así, establecer relaciones entre las disposiciones de las arquitecturas de las prácticas que reflejan los comentarios recogidos, y los sistemas que éstos mismos refieren. La información que se obtiene de las reflexiones del profesorado nos ofrece lo que sigue:

- Los *doings*: En el espacio físico, (producción y trabajo), la percepción del trabajo en la escuela se puede percibir en términos de ambiente positivo, o negativo. En las escuelas implicadas en el proyecto, se percibe mayoritariamente como positivo. Según refiere el profesorado, la principal vía para procesar los aprendizajes, es la mecanicista, en un segundo orden la experimental, y tercero, la racional. Pero el profesorado tiene la expectativa de mejorar a través del desarrollo de proyectos en la escuela, recurriendo al trabajo en equipo con distribución de responsabilidades.

El profesorado percibe que la participación de las y los estudiantes se realiza mayoritariamente siguiendo pautas constructivistas. El alumnado, se opone al modelo tradicional de enseñanza, mientras que la participación del profesorado, es

comprometida, lo que implica trabajar de forma activa y abierta, afrontando los problemas de forma positiva.

En este espacio de los *doings*, y en relación a los recursos, existe una disposición clara hacia el uso de las tecnologías. Mientras tanto, y además, se aprecia una diferencia importante entre las etapas de educación primaria y educación secundaria, en lo que hace referencia a las opciones factibles para trabajar la educación emocional. Un 80% en primaria frente al 20% en secundaria. Esta diferencia se reduce, sin embargo, en relación a la atención que se presta a los aspectos bio-psico-sociales, por cuanto que la atención a la educación emocional, sigue siendo mayor en la educación primaria: 80% que en educación secundaria: 45%.

- Los *relatings*. El espacio social facilita que las interacciones entre estudiantes sean mayoritariamente de confianza y de conexión empática, al igual que lo son las interacciones entre docentes. En ambos casos, la relación entre porcentajes de interacciones de confianza y empáticas, frente a otras conflictivas, son en torno a 75% y 25% respectivamente. En los intercambios entre docentes y estudiantes, se identifican unas relaciones de poder. Los porcentajes se distribuyen más entre interacciones empáticas y relaciones que reflejan una posición de superioridad (51% y 38% respectivamente). Existe además, un pequeño porcentaje de interacciones no funcionales (11%).

- Los *sayings*: En relación al espacio semántico, no se puede decir que se identifique una información sobre la disposición discursiva-cultural de forma explícita en esta Fase I. Sin embargo, en coherencia con la descripción de los factores que aparecen en los medios productivo y social *-doings y relatings-*, se puede deducir que, está latente entre profesorado y alumnado, una cultura y un discurso que facilitan el constructivismo, la participación, el compromiso y la confianza en el entorno escolar.

Por otra parte, si nos fijamos en los términos que se utilizan en las respuestas a los cuestionarios que cumplimentas las/los docentes, sí se puede extraer, en cierta medida, información sobre el lenguaje, o la semántica común, que el profesorado utiliza para referirse a los diferentes factores del contexto escolar.

Es de esta forma, que podemos proceder a hacer las siguientes observaciones:

a) Se hallan diferencias entre los términos utilizados para responder a factores sobre actividades y relaciones del profesorado, y los términos que se utilizan para dar respuesta a factores que refieren la actividad y la participación de las/los estudiantes, en los siguientes casos:

- Al referirse a los recursos personales y profesionales del profesorado, tanto en relación a posibles fortalezas, como a barreras, se utilizan términos como: pasión por el trabajo, satisfacción, gratificación, autonomía, actualización profesional, compromiso, reconocimiento de las competencias, interés, creatividad, innovación.

- Por su parte, al referirse a los recursos personales de las y los estudiantes se utilizan términos como: motivación, implicación, interés, curiosidad, disfrute con el aprendizaje, atención/distracción, entusiasmo, creatividad, iniciativa.

b) En aquellas respuestas referidas a algunos aspectos relacionales, se pueden encontrar términos comunes que definen las fortalezas, y/o barreras de:

- Las interacciones entre docentes, y entre estudiantes: la colaboración, las metas compartidas, la participación activa, y la confianza.

- Las interacciones entre el profesorado: la autenticidad y el respeto;

- Las interacciones entre estudiantes: empatía, solidaridad, aislamiento, falta de respeto, e individualismo.

c) Al observar los tipos de respuestas y los términos dominantes que facilita el profesorado para identificar las fortalezas y las barreras, se puede hacer la siguiente observación que conecta estas disposiciones con los diferentes niveles de interacción bioecológica entre sistemas, que también la podemos clarificar siguiendo a Bronfenbrenner (1977, 1987).

- Como aspectos del contexto escolar correspondientes al nivel del microsistema del aula, y del mesosistema escuela, se refieren aquellos relacionados con los recursos personales, con los recursos profesionales, y con las relaciones, o la comunicación. Estos aspectos se identifican principalmente como fortalezas, aunque en algunos casos también como debilidades.

- Algunos factores que podemos situar en el nivel de mesosistema, emergen como barreras para el profesorado. Estas barreras se mencionan en algunos de los aspectos del contexto escolar, concretamente, en la percepción que el profesorado tiene

de su trabajo, y en la participación del profesorado en proyectos, o en menor medida, en la calidad de las interacciones entre el profesorado.

- También, se consideran algunos aspectos relativos al contexto físico-ergonómico, esto es, recursos proporcionados según regulaciones de nivel chrono, como barreras para un clima positivo de trabajo en el que se desarrolla la práctica docente. Por ejemplo, las deficiencias estructurales y organizacionales debidas a una financiación deficiente, la falta de recursos, y también se menciona la inflexibilidad de los espacios de aprendizaje, por la limitación de usos que se puede dar a un mismo espacio por la tipología de infraestructuras y mobiliario, y otros.

- El nivel chrono también obstaculiza la práctica docente, mediante la sobrecarga burocrática en la gestión, que conduce a falta de tiempo y estrés.

6.4. Fase de Revisión del proceso de I.A.

6.4.1. Orientaciones para el diseño de un programa formativo

Las conclusiones que elabora el equipo investigador en relación a la evaluación de los cuestionarios sobre el contexto escolar, son definatorias de aquellos aspectos clave del programa de formación de profesorado en Psicología Positiva aplicada por cuanto a la selección de los contenidos a incluir y a las características de la metodología para la fase de formación, son las que siguen:

a) Necesidad de ofertar unos programas abiertos que aborden el desarrollo emocional de las/los estudiantes y de las/los docentes, que ayuden a completar aquellas iniciativas que llevan algunas escuelas adelante para cumplir con unos requisitos de calidad.

b) Las y los profesionales de la educación requieren nuevas herramientas para el desarrollo personal que les ayuden a gestionar los aspectos sociales y emocionales de aquellas situaciones que se dan en las aulas y en las escuelas. El profesorado refiere que no está preparado para gestionar los aspectos emocionales y sociales relacionados con las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

c) Las y los docentes necesitan recursos personales para gestionar el estrés a diferentes niveles.

d) La formación permanente como ayuda profesional, no puede ser una carga de trabajo adicional, o una fuente de estrés. Esto significa que la gestión administrativa y las tareas deben ser mínimas. El curso debe ser muy práctico para su aplicación directa en la vida diaria y en la actuación profesional.

e) El curso debe proporcionar conocimientos y herramientas para que las y los docentes adquieran unos recursos personales y unos recursos profesionales que ayuden a crear una atmósfera educacional positiva, y una experiencia de aprendizaje que facilite la percepción sobre el sentido de lo que hacen, y saben hacer en la escuela, y con las y los estudiantes.

Esto significa, que el programa de formación debe ser un programa abierto, que no suponga una carga administrativa, que sea práctico, que facilite herramientas para abordar estrategias de educación emocional y social, para crear una atmósfera de trabajo positiva, y para facilitar experiencias de aprendizaje positivas con las que encontrar sentido a lo que se hace.

6.4.1.1. Respuesta a las necesidades del contexto recurriendo a la psicología positiva

La argumentación que conecta estos requisitos con algunos contenidos que pueden incluirse en el programa de formación es la que sigue:

- Las experiencias de enseñanza y de aprendizaje están influenciadas por presiones externas. Y estas dificultan la fluidez y el disfrute en el trabajo de la/el profesional tanto a nivel de equipo docente, como en la gestión de aula. Para mejorar este aspecto, es oportuno, considerar que se pueden fomentar y mejorar las experiencias positivas, si se conocen las fortalezas de las personas, en los grupos, y en los equipos, y si el trabajo se centra en estas cualidades humanas¹², así como en descubrir y desarrollar otras nuevas. Trabajar con un enfoque que se apoya en las

¹² Nos referimos a las 24 fortalezas de carácter de la clasificación VIA que hemos referido en el Capítulo 3, por ejemplo, curiosidad, creatividad, apertura mental, pasión, valentía, amabilidad, liderazgo, empatía, inteligencia emocional y social, gratitud, optimismo, etc.

fortalezas y en el desarrollo del potencial de la persona, puede dar mayor satisfacción al profesorado, y así, puede contribuir a equilibrar el estrés que generan unas u otras situaciones. Favorecer una atmósfera educativa positiva, y significativa, en el contexto escolar, posibilita encontrar un equilibrio entre los recursos personales y los profesionales, como también entre las normas y los requisitos institucionales.

- Los procesos de aprendizaje son experiencias complejas, pero también dinámicas, constructivas y participativas. Independientemente de los métodos diversos que se utilicen, debemos fijarnos en los factores que facilitan una experiencia positiva que de un sentido al aprendizaje. Entre estos factores podríamos destacar: aumentar el nivel de conciencia, conectar con las motivaciones internas, valorar el proceso que lleva al desarrollo de unas competencias integradoras, y adquirir autonomía (Zufiaurre & Albertín, 2010).

Es necesario también, disponer de habilidades para gestionar las experiencias negativas y las emociones que dificulten avanzar, y tomar conciencia de la información que nos da la propia experiencia, por ejemplo, en cuanto a la relación entre el desafío que afronta el/la estudiante y las habilidades que tiene para llevarlo a cabo. El equilibrio entre las habilidades y los retos, es una de las condiciones que facilita una experiencia de flujo; por ejemplo, el desequilibrio en este punto, puede generar ansiedad, cuando el reto es demasiado alto para las habilidades que se poseen.

- Por otra parte, el clima de trabajo en el aula no puede ser únicamente responsabilidad de los y las docentes. Ha de ser una responsabilidad compartida con el alumnado y las familias. Las y los estudiantes deben aprender a autorregular sus procesos de aprendizaje, y su crecimiento, y esto se consigue aumentando el autoconocimiento de la persona, aprendiendo a gestionar las emociones y las relaciones con las/los demás y con el mundo, y tomando conciencia de las motivaciones internas en cada contexto y situación, mientras que definen unos objetivos significativos. La autodeterminación, la implicación, el compromiso, la colaboración, y la cooperación con los/las demás deben vincularse a un objetivo relacionado con las motivaciones. El bienestar que produzcan las relaciones en el aula, en el centro, y en el trabajo, en general, debe ir al unísono con unos niveles de bienestar personal.

- Las acciones que se comparten en lo social -a través de unos proyectos escolares, unas acciones conjuntas, la implicación de las familias, ...-, necesariamente también deben preocuparse por el desarrollo físico, mental, nutricional y ambiental.

- En resumen, todo esto en su conjunto, es importante en los procesos de aprendizaje y como no, en la mejora académica. Se suma cuidar del aspecto cognitivo a través de la atención y la conciencia plena, cuidar el aspecto motivacional creando un equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca en las actividades productivas, atender, cuidar y regular, o autorregular, los estados emocionales, cuidar el clima social y las relaciones con otros niveles de los sistemas aula y escuela. Todos son aspectos importantes en la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

6.4.2. Propuesta para el diseño de la metodología del curso

La acotación del programa formativo desde una percepción de la realidad que se puede acotar bajo premisas de arquitecturas de las prácticas (Kemmis & Grootenboer, 2008) nos sirve como esquema de clasificación organizativa para definir una metodología que posibilita relacionar unas prácticas con otras en el contexto de un proyecto de I.A. De este modo, podemos proceder a:

- Identificar los “*sayings*” del programa de formación a diseñar, que son aquellos contenidos que se van a desarrollar en unas secciones teóricas sobre unos temas que seleccionaremos a la luz de las reflexiones del profesorado que referimos en el punto anterior. A partir de estos contenidos que describen el marco semántico en el que se articulan las prácticas de pedagogías positivas, el profesorado va a poder trabajar durante la fase de formación en las diversas actividades que forman parte del programa formativo. Los “*sayings*” van a “decir” aquello que se desea hacer para que las prácticas educativas puedan a ayudar mejorar las experiencias en la escuela.

- Identificar los “*doings*” del programa, que son aquellos contenidos de las prácticas del programa, que recogen propuestas como ejercicios personales, o propuestas que permitan “hacer”, o llevar a término, aquello que se refiere en los *sayings*. Son los medios que facilita el programa de formación para poder “hacer” bien lo que uno/una quiere hacer o cree que debe hacer.

Para hacer posible que sea un programa abierto, sistemático, con potencial de desarrollo objetivo, y que responda al buen uso de los recursos disponibles, se propone también, optar por una modalidad formativa on-line, que igualmente es clasificable en esta categoría de los “*doings*”, ya que una plataforma de e-learning es un medio, o recurso, para realizar una formación on-line.

- Identificar los “*relatings*”, que son aquellas relaciones que se establecen entre los miembros del equipo investigador y del grupo de participantes que facilitan la realización de los *doings* y la comprensión, y contextualización, de los *sayings*. Del mismo modo, y también lo serán las relaciones que se establecen, o fomentan, dentro del grupo participante para que se pueda dar un co-aprendizaje y se compartan los procesos de aprendizaje en sus interrelaciones significativas.

Estos tres elementos se toman para proponer una metodología que se sustenta en los tres pilares que pueden ayudar a conseguir unos procesos de aprendizaje significativo: todo lo que tiene que ver con el decir, el hacer y el compartir.

Por otra parte, y en coherencia a la propia metodología de un proyecto formativo basado en procesos de acción-reflexión que son en definitiva los tipos de procesos que se pretenden fomentar en el medio escolar para promover cambios, y la innovación, consecuentemente, la metodología que se diseña, se plantea en aras adquirir competencias de innovación educativa. La acción y la reflexión van de este modo unidas en aquellas actividades que conforman la metodología del proyecto.

Sustentado en lo anterior, la metodología que se propone para el programa formativo, se atiene a las siguientes características:

- Cada módulo, se inicia con una propuesta para la reflexión que sirve para presentar una idea clave que posibilita conectar la experiencia personal y las motivaciones intrínsecas. A lo largo de la exposición teórica, se ilustran unas aplicaciones prácticas en el contexto escolar con el fin de conectar con el contexto real. Mientras tanto, y a su vez, éstas facilitan la comprensión, y nos llevan idénticamente a establecer unas relaciones con los conocimientos previos.

- En paralelo, los ejercicios de la sección práctica, pretenden provocar una autorreflexión que conecte con mayor profundidad con las emociones propias de cada

participante, las vivencias personales, las motivaciones personales y los objetivos personales. Y esto se hace, con el fin de identificar cómo se aplica en la vida real aquello que se está planteando desde el lenguaje, desde la propuesta del programa de formación y desde el conocimiento que así se moviliza.

- Por último, la participación en la plataforma e-learning, a través de un foro virtual, se plantea en aras a compartir las reflexiones, el aprendizaje y las experiencias. Y siendo así, permite expresar un nuevo conocimiento y consensuarlo socialmente dentro del grupo de participantes, porque esto ayuda a que la formación adquiera mayor sentido y trascendencia.

Estos procesos de acción-reflexión que se facilitan con una metodología consensuada para el programa formativo, ayudan a comprender los fundamentos teóricos de la psicología positiva aplicada a la realidad escolar. Y esto, nos abre posibilidades para hacer del aprendizaje y de la educación un proceso de disfrute, bienestar, y buen hacer. Con ello, se pretende aumentar, además, el nivel de conocimientos, la motivación y el compromiso del profesorado en sus prácticas posteriores y en su aplicación en el aula. Se espera que se produzca un aprendizaje más significativo, porque se posibilita construir significados a partir de las experiencias prácticas que se pueden compartir con el grupo, porque compartir reflexiones sobre el conocimiento y sobre las experiencias, aumenta el compromiso compartido y el flujo en las actividades (Delle Fave, 2010). Es por todo ello, que los tres pilares de esta metodología formativa que incluye -teoría, práctica y socialización- adquieren relevancia por igual, porque las tres son de igual importancia para aspirar al desarrollo de aprendizajes significativos, que van a facilitar el buen hacer escolar, y la innovación y, en suma, contribuirán a mejorar la calidad educativa.

El programa de formación se desarrolla, así pues, siguiendo una secuencia de módulos. Cada módulo, se focaliza en un aspecto relevante que permite mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje. Y cada uno de ellos, se trabaja con diversas estrategias de aprendizaje en las que prevalece: la fuente de conocimiento, la experiencia personal, la praxis en el aula y la experiencia compartida y socializada.

6.4.2.1. Propuesta para el diseño de los contenidos del programa formativo

Para configurar los contenidos del programa de formación, se proponen dos bloques principales que servirán para impulsar las actividades de acción-reflexión en este proceso formativo: una sección de teoría, y una sección de práctica.

La sección de teoría ofrece un conjunto de contenidos de carácter más teórico, tratándose de un recurso que quiere activar el aprendizaje desde perspectivas cognitivas. Es desde esta perspectiva, que se presentan conceptos, teorías, y modelos, que se pueden relacionar con conocimientos previos, con la experiencia, y con contextos reales en los que aplicar lo aprendido.

Ahora bien, el estudio y la aplicación de unos contenidos que se facilitan en la fase formativa, no son los suficientes para garantizar un aprendizaje duradero y con sentido, que contribuya, por su parte, a la mejora del bienestar y del buen hacer en la escuela. Será, así pues, necesario, que estos contenidos se pongan en práctica a nivel personal. Los contenidos de la formación son, tan solo, impulsores de nuevos conocimientos más elaborados, que se irán integrando y reestructurando en ciclos sucesivos de reflexión sobre la práctica.

Esto justifica la inclusión de una sección de práctica, con contenidos que orientan la realización de prácticas personales para experimentar el aprendizaje desde las vivencias personales en relación a las diferentes temáticas de la formación. El contenido de la “sección de práctica”, definirá, así pues, acciones y formas de llevar a la práctica lo propuesto desde los *sayings*, para que nos ayude a garantizar una comprensión de la globalidad desde la acción. Y es así que se va a poder ofrecer soluciones viables e innovadoras a las situaciones educativas.

6.4.2.2. Contenidos teóricos

La disposición cultural-discursiva en la que se integra el diseño del programa de formación facilita la integración en el espacio semántico de un lenguaje específico, con algunos términos nuevos, o no integrados previamente en las prácticas educativas. La coherencia entre las tres disposiciones que se van a integrar en esta experiencia

formativa, es la que irá generando que el discurso -los *sayings*- incorpore la terminología, los nuevos significados, y las nuevas perspectivas para la reflexión.

En el ciclo previo de acción-reflexión, se han identificado palabras clave que van a estar incluidas y contempladas en el programa. Así lo son la motivación, el compromiso, la educación emocional, y otras. El propio término, psicología positiva, o las pedagogías positivas, están aún bastante ausentes en el ámbito de la educación en general, y de la educación escolar en particular, y este es un cambio que se deberá generar en el espacio de la disposición cultural-discursiva.

El contenido teórico del programa formativo, se desglosa y se desarrolla para que sea una referencia de conocimiento básico, y para que aporte unas fuentes de información primarias a las que recurrir cuando se desea clarificar y profundizar sobre algún concepto en cualquiera de las etapas del proceso de cambio.

Además, por las características de la temática, PsP, y por el alcance de las Pedagogías Positivas, el contenido del programa debe ser también impulsor de procesos reflexivos en los que intervienen y con los que se desarrollan algunas fortalezas VIA referidas en Capítulo 3, como lo son: la curiosidad, la apertura de mente, y la perspectiva. El objetivo es que el profesorado se involucre en la creación de significados, se deje sorprender, y se plantee preguntas sobre las temáticas que se presentan en los contenidos de la sección teórica.

En nuestra investigación consideramos que la experiencia que cada docente gestiona en el aula, es la experiencia que vivencia el alumnado, y que cada individuo la vivencia además, subjetivamente de una forma única. Es por ello que a través de la experiencia se pueden facilitar a las y los estudiantes diversas herramientas para que aumenten su autonomía, y para así poder autorregular sus experiencias de aprendizaje y de crecimiento. El objetivo de la formación en PsP y Pedagogías Positivas, es que el profesorado adquiera herramientas para gestionar tales experiencias de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque sistémico, esto es, para que pueda regular las dimensiones físicas, emocionales, cognitivas, relacionales y de motivación que conforman una experiencia, y para así promover unos procesos educativos positivos.

Son muchos los factores de la experiencia que pueden ilustrar unos efectos positivos y que pueden proporcionar a alumnos y alumnas oportunidades para el

crecimiento y la autorregulación. Y los dos procesos pueden fomentarse a través de la adquisición y el desarrollo de habilidades para:

- Focalizar la atención y vivenciar la experiencia con conciencia plena
- Regular las emociones
- Regular los factores motivacionales
- Hallar en las actividades un sentido significativo por el que implicarse y comprometerse, es decir, por el que vivenciar el aprendizaje con “*engagement*”
- Gestionar los factores que posibilitan unas experiencias de crecimiento satisfactorias, conocidas como experiencias óptimas, o experiencias de flujo.
- Mantener unas interacciones sociales positivas

Sobre estas premisas, los contenidos del programa formativo se dirigirán a profundizar en diversos factores de la experiencia, desde la perspectiva de facilitar que el profesorado adquiera unas competencias personales y profesionales para gestionar y regular unos y otros factores. Esto es, adquirir competencias profesionales para regular las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en el aula, pero también competencias personales para regular su propia experiencia como docentes. Además, esto les permite ayudar a que las y los estudiantes puedan adquirir unas habilidades personales para regular su propia experiencia de aprendizaje, tanto en lo individual como en lo social.

6.4.2.3. Contenidos prácticos

El aprendizaje vivencial y la integración de los conceptos desde la reflexión propia sobre la experiencia personal, es un aspecto importante en el proceso formativo en Psicología Positiva aplicada. Y es tomando esto en cuenta que se podrán desarrollar prácticas pedagógicas positivas.

En el aula, se transmite información y enseñanzas, desde todas las dimensiones del ser humano: a) recurriendo a la motivación, a través de lo que se expresa con el lenguaje verbal y no verbal, con la implicación y la forma de presentar y de preparar

las actividades, b) recurriendo al conocimiento cognitivo, con la selección, claridad, concisión, de unos contenidos y por la forma de transmitirlos, c) recurriendo a lo que se siente, o lo emocional, que a menudo se expresa y se percibe inconscientemente, d) y recurriendo a lo que se hace, o conductual, que influye en diversos aspectos motivacionales de las otras personas.

Es por este motivo, en el diseño del programa formativo, una fase necesaria y relevante para conseguir unos objetivos de aprendizaje modélicos, es darse cuenta y valorar la práctica personal, y afrontarla con un interés emancipativo. Es así como se puede producir la integración de unos conceptos e ideas que se presentan en la teoría, mientras se experimenta una cierta transformación personal. A este fin, en la propuesta formativa, se incluye una sección de práctica que se organiza en propuestas de reflexión y en prácticas personales que provocan un trabajo personal de autorreflexión y de autoconocimiento sobre aspectos relacionados con la capacidad personal de autorregulación y de crecimiento. Además, se proponen también unas prácticas que pueden servir como impulsoras para la incorporación de unos hábitos positivos, saludables, y generadores de bienestar -tanto nivel personal como en el aula-, que conducen al buen hacer educativo.

La sección de práctica personal de la formación, sirve para aumentar la conciencia sobre la forma en la que se regulan la atención, los estados emocionales y motivacionales, los niveles de *engagement*, de *flow*, y las relaciones positivas, a nivel personal y profesional como docente.

Para una realización más efectiva de los ejercicios y prácticas que se formatean en esta sección, se propone que las y los participantes tengan una actitud y disposición para estar en contacto consigo mismo. Esto facilitará que puedan experimentar de forma consciente, serena y con mente abierta, para reflexionar posteriormente sobre tales experiencias. Esto es un aspecto primordial para construir y asignar un significado personal a lo que en las lecturas de la sección teórica del programa formativo se recoge.

Adicionalmente, se considera igualmente primordial poder realizar unas prácticas personales y una reflexión posterior, algo que cada persona experimentará de forma diferente, y compartirá con sus pares, porque cierto es que no se puede interiorizar, o

aprender, sólo desde la comprensión intelectual. Cada individuo, a través de su experiencia, debe descubrir los tipos de actividades, hábitos, rutinas que le ayudan para mejorar el bienestar y para valorar la medida en la que cada uno lo puede aplicar, tanto en su vida personal, como en su vida profesional.

Resumiendo, el trabajo sobre los contenidos teóricos del programa formativo de PsP se complementa en cada uno de los módulos, con un trabajo práctico, vivencial, reflexivo, que conecta la teoría con las vivencias personales y profesionales, y que ayuda a profundizar en la comprensión y reflexión sobre los temas y los conceptos, para dar más sentido a un aprendizaje que se apoya en la construcción de significados consensuados en grupos de pares en pleno ejercicio de autonomía y responsabilidad. Sólo así se podrán garantizar unas acciones pedagógicas de futuro innovadoras y abiertas.

6.4.2.4. Contenidos para socializar la experiencia

La propuesta formativa sugiere compartir la experiencia y el aprendizaje con el grupo docente, para de este modo profundizar y reflexionar sobre la posible influencia en la praxis docente, de las acciones pedagógicas compartidas praxiológicamente.

Adicionalmente a la teoría y a la práctica personal, y con el fin de atender el aspecto social de la experiencia y de los aprendizajes, se propone la participación en un foro virtual en el que se pueden compartir voluntariamente las reflexiones y/o experiencias que van surgiendo a partir del estudio y el trabajo práctico a lo largo de los diferentes módulos del programa formativo. Russel y Grootenboer (2008) describen que utilizan el foro durante un proceso de exploración de su praxis, y en este sentido, lo proponemos en este programa como una herramienta para desarrollar procesos de acción-reflexión generadores de aprendizajes.

La acción de participar en un foro, obliga a que las y los participantes realicen una reflexión sobre la práctica que les sirva para estructurar el pensamiento y para extraer las impresiones más relevantes a compartir con compañeros y compañeras. Compartir en un grupo cómo están funcionando unos procesos de aprendizaje, tanto a nivel de comprensión de contenidos, como de la experiencia y reflexiones personales que se movilizan, compartir lo que uno/a ha vivido, lo que piensa, o lo que le sorprende

del tema, ayuda a interiorizar los aprendizajes, y a darles más valor, y esto hace que la formación sea más provechosa, más divertida y más interesante, y por supuesto más profunda, y más interiorizada. Y todo ello predispone de forma favorable a la innovación en el hacer educativo y a la mejora de la praxis educativa.

A través de esta acción socializadora, se facilitan vías para la expresión compartida y para las acciones compartidas, porque es así como se lleva el discurso, y el trabajo individual fruto de la formación, a la implicación más profunda y al territorio de lo social. La relación principal que se genera en el foro, es que como participantes entre iguales en un mismo proceso de formación del profesorado, guiados por la tutorización de una persona del equipo investigador, podemos verdaderamente valorar y validar lo que hacemos. La socialización en el foro, permite que se comparta en un espacio común el discurso, el modo de acción, y el modo de relación, con el que se está experimentando una formación, para verdaderamente aprender. Permite también trascender el presente, reflejando las aspiraciones de los y las docentes en su buen hacer educativo.

La creación de significado, es una actividad social en la que se consensuan y se aceptan en una comunidad una serie de ideas, conceptos, y conclusiones, a las que se llega mediante la práctica. El foro, es un espacio que apoya el desarrollo a nivel individual y social, y a nivel de micro y meso (Bronfenbrenner, 1987) de aquellos colectivos implicados.

CAPÍTULO 7

7. CICLO II DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Experiencia Piloto a Nivel Micro en siete escuelas navarras

En el Ciclo II de I.A. se parte de una configuración inicial para el programa de formación, con una metodología, y unos contenidos, definidos por el equipo de investigación a partir de la información que deriva de un cuestionario cumplimentado por 66 docentes de siete escuelas navarras. Y esto nos sirve de descripción del contexto en el que se va a realizar la validación del programa formativo.

El Ciclo II de I.A. supone el paso de un nivel de trabajo del equipo investigador, a un siguiente paso en la participación activa y comprometida del profesorado, ya que hay una pequeña representación del profesorado dispuesta a realizar la formación, y a colaborar con las actividades de evaluación, colaboración que es primordial para avanzar en el proyecto. En la fase de planificación se informa a las escuelas participantes sobre el programa y se realiza la selección de participantes. La fase de acción se corresponde con el período de formación del profesorado. La fase de evaluación se focaliza en el análisis de la retroalimentación que el equipo investigador obtiene sobre la experiencia del profesorado, para lo que se utiliza un cuestionario en relación al programa formativo, y unas puestas en común en reuniones grupales. Finalmente, la fase de revisión se apoya en la reflexión compartida sobre la evolución del programa formativo, y sobre los siguientes pasos para avanzar en este proyecto formativo en PsP, considerando de forma primordial la valoración del profesorado.

7.1. Fase de Planificación

7.1.1. Programación del curso

El equipo investigador en colaboración con los equipos directivos de las escuelas participantes, planifica las acciones de formación del profesorado. Los aspectos

principales que se tienen en cuenta en la programación de la formación de profesorado, son los siguientes:

- La formación se estructura en ocho módulos, cada uno de los cuales se corresponde con un tema clave de la psicología positiva, que ayudará a responder a las necesidades identificadas en el contexto. Cada módulo contiene un documento base que describe el contenido teórico, y un segundo documento, que describe las propuestas de prácticas.
- La formación se realiza en modalidad On-Line. Esto es, los documentos se visualizan, y se pueden descargar a través de una plataforma de e-learning a la que se accede con unas claves personales.
- Las y los participantes, reciben la semana previa al inicio de la formación una “Guía del curso” que describe la metodología de trabajo y las claves personales para el acceso a la plataforma. Disponen de una semana para familiarizarse con la plataforma e-learning, con los elementos constitutivos de la formación -teoría, práctica, foro-. También se les invita a que se presenten en el foro virtual de la plataforma e-learning con el fin de presentarse al grupo y de adquirir agilidad en el uso de esta herramienta de socialización e intercambio.
- Los ocho módulos del curso se van a ir activando de forma sucesiva a lo largo de las ocho semanas de formación, y así quedan activados y disponibles hasta la finalización del curso. Los y las participantes, reciben un mensaje en su correo electrónico el día en que se activa el nuevo módulo conjuntamente con unas pautas y unas recomendaciones para el estudio y el trabajo del módulo.
- La formación se realiza durante ocho semanas, del 29 de abril al 24 de junio de 2013, es decir, el profesorado y los equipos del centro disponen de una semana para el trabajo de cada módulo que consta de las secciones de teoría y de prácticas personales.
- Al finalizar cada módulo, las y los participantes pueden acceder a una encuesta on-line para proceder a la valoración del módulo.
- Se realizan visitas a siete centros escolares que participan en este Ciclo II de I.A., para presentar el programa de formación, y el funcionamiento de la

plataforma e-learning. Igualmente, pueden así aclarar aquellas cuestiones y dudas, antes del inicio de la fase propia de formación.

7.1.2. Selección de participantes en la formación

Los participantes en esta fase de formación, pertenecen a las escuelas asociadas al proyecto Comenius. Las directoras y directores de los centros escolares informan del proyecto a su equipo y se propone una participación de forma voluntaria, invitando a las y los docentes interesadas/os a las reuniones de información previas al inicio del curso. La participación de estas escuelas y las/los docentes implicadas/os nos va a servir para testar el programa formativo en una primera aproximación práctica de todas las personas implicadas, investigadoras/es, profesorado, y equipos directivos de las escuelas.

En la Tabla 4 se presenta el grupo de participantes con el número de docentes y ciclos en los que imparten clase:

Tabla 4 Escuelas y docentes participantes en Ciclo II de I.A.

ESCUELA	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	OTROS
E1	2	10		
E2		8		
E3	4	3		2
E4	3	10	10	
E5			1	1
E6	5	2		
E7			23	1
Total	14	33	34	4

Participan un total de 79 personas, aunque algunas de ellas imparten clases en dos ciclos, bien infantil y primaria, o primaria y secundaria. Además, hay representación de los departamentos de dirección y de orientación por parte de ocho

personas, y cuatro de ellas tienen exclusivamente labores de dirección, u orientación, y no imparten clases (columna “OTROS”).

Las escuelas E6 y E7 se corresponden con las escuelas ubicadas en la ciudad de Pamplona. Una de ellas imparte las etapas educativas de infantil y de primaria y otra imparte todas las etapas educativas. En ésta última, participa el claustro de educación secundaria. Las escuelas E1 a E4 son escuelas en poblaciones de distintos puntos geográficos de la provincia, tres de ellas son centros de infantil y primaria, y una de ellas imparte también educación secundaria. La E5 participa con una pequeña representación por el interés que tiene de conocer el programa de formación de profesorado en psicología positiva, con aras a valorar su participación en un futuro.

La participación en una formación que se acota a nivel institucional como parte de un proyecto de innovación, que se imparte en los últimos meses del curso escolar, supone un esfuerzo añadido para estas personas. Además, no se cuenta con experiencias previas de formación de estas características en cuanto a contenidos y metodología, y esto significa, que no se les puede asegurar de antemano los beneficios y los resultados esperados. Sin embargo, el profesorado muestra confianza en el proyecto y un perfil innovador y optimista, porque perciben la psicología positiva aplicada como un campo con posibilidades para hacer las cosas de forma diferente, y para mejorar su labor profesional, innovar y producir buenas prácticas.

7.2. Fase de Acción

El curso de formación de profesorado en Psicología Positiva aplicada a la educación es la acción que realiza el profesorado de las escuelas participantes en este Ciclo II del proceso de investigación-acción. Es el momento en el que lo planificado se pone en práctica. En paralelo a esta acción principal, las y los componentes del equipo investigador, se distribuyen las tareas de tutorización y de seguimiento de las/los participantes.

Esta fase representa lo catalogable como la disposición material-económica (Kemmis & Grootenboer, 2008), en nuestro marco metodológico orientado desde posicionamientos de arquitecturas de las prácticas. Siguiendo el guion de análisis de la teorización de las arquitecturas de las prácticas, es el producto que va a ser consumido, el recurso que se pone a disposición del profesorado para cumplir con el compromiso adquirido con el equipo investigador, con el equipo directivo de la escuela, con el alumnado y, como no, además, para satisfacer su necesidad de crecimiento y de desarrollo profesional, esto es, para mejorar.

La acción formativa del profesorado se desarrolla en base a los siguientes contenidos:

7.2.1. Contenido de la sección de teoría

Los temas y contenidos seleccionados se distribuyen en ocho módulos. El contenido teórico de cada módulo se presenta en un formato que contiene los siguientes puntos:

a) **Objetivos e ideas clave:** que recoge la enumeración de los objetivos de aprendizaje, donde se presentan las ideas y los conceptos clave del módulo.

b) **Time-In:** una reflexión inicial previa a la lectura del tema con la que se pretende conducir a nuevos interrogantes y a la apertura de la mente hacia nuevos enfoques, a desarrollar nuevas perspectivas en relación a cambios en los hábitos y en las estructuras mentales que modelan la conducta personal y la práctica educativa.

c) **Desarrollo de los contenidos:** explicación teórica de los conceptos, modelos y fundamentos seleccionados como contenido del curso.

d) **Información adicional:** links a artículos y vídeos disponibles para complementar y ampliar la información sobre los contenidos del módulo.

d) **Bibliografía:** listado de referencias bibliográficas utilizadas para la preparación del módulo.

A continuación, y para ilustrar lo que venimos tratando en el programa formativo, resumimos los contenidos de los ocho módulos que conforman el programa de formación de profesorado: “Psicología Positiva aplicada a la educación”:

Módulo 1. Introducción a la psicología positiva

- Fundamentos de la psicología positiva.

La psicología positiva como nueva disciplina de la psicología, es el estudio científico de aquello que contribuye a que las personas y las comunidades prosperen. Se centra en el bienestar y el funcionamiento óptimo, y en el desarrollo humano en su mejor estado de plenitud y florecimiento (del inglés *flourishing*).

La psicología positiva tiene como objetivo equilibrar la perspectiva tradicional en la psicología: - dominada por el enfoque en las enfermedades y los problemas -, con prestar rigurosa atención a las fortalezas humanas, el bienestar y el funcionamiento óptimo.

La psicología positiva puede ser, con este enfoque en las fortalezas y el bienestar, un buen recurso para maestras/os y profesores/as que desean ofrecer a alumnos y alumnas mayores oportunidades para el disfrute, el compromiso y el crecimiento en la escuela.

- El crecimiento y la autorregulación son dos procesos básicos que contribuyen a que las personas puedan prosperar.

El deseo y/o necesidad de crecimiento, y autorregulación, son fuerzas motivacionales básicas en los seres humanos. Por lo tanto, es muy importante perseguir su realización en la escuela, entre alumnos/as y docentes.

Las personas que experimentan "crecimiento" en las actividades diarias - por ejemplo, a través del aprendizaje y las tareas creativas - y que tengan la oportunidad de ejercer una regulación autónoma en su contexto, a través de la libertad de elección y las decisiones, están notablemente en mejores circunstancias que las personas que no disfrutan de estas posibilidades.

El crecimiento humano, y la autorregulación, están amenazados por dos tendencias biológicas: la propensión a la negatividad y la adaptación hedónica. La propensión a la negatividad es la tendencia a prestar excesiva atención a los acontecimientos negativos. La adaptación hedónica, es la tendencia a "acostumbrarse" a los cambios de la vida -especialmente a los acontecimientos alegres y logros- de modo que, con el tiempo, pierden su atractivo, mientras las emociones positivas relacionadas con ello se desvanecen.

El crecimiento y la autorregulación se pueden fomentar en la escuela entre alumnado y profesorado a través de la promoción de patrones específicos de experiencias y de comportamientos. Estos implican trabajar de manera activa sobre la atención, la conciencia, la regulación emocional, la motivación, el compromiso, el sentido percibido y las relaciones sociales positivas.

Módulo 2. Atención y Conciencia

- El concepto de atención y los componentes de la atención.

La atención es una función neuropsicológica básica, cuyo funcionamiento condiciona y opera conjuntamente con el resto de procesos cognitivos. La atención hace que el individuo dirija el foco mental a determinados estímulos y comportamientos en detrimento de otras posibilidades. El procesamiento que realiza el cerebro puede ser automático o consciente, es decir, hay procesos de pensamiento que ocurren con escasa o nula intención por parte del sujeto, frente a otros que requieren una predisposición, voluntariedad y esfuerzo.

- Los grados de atención y conciencia.

La atención está presente en el aprendizaje y en la experiencia, desde su forma más básica, el “*arousal*”, que provoca las respuestas espontáneas, o reflejas, hasta la forma más compleja, como lo es la autoconciencia y la conciencia plena, que facilita la autorregulación y la metacognición.

- El triángulo de la atención.

El foco de la atención puede dirigirse a las sensaciones, a las emociones y a los pensamientos. Dirigir la atención de forma consciente hacia estos tres aspectos del ser, y de la experiencia, ayuda a vivir con mayor nivel de conciencia. Por ello, más que responder ante los eventos, reaccionamos a ellos, actuando bajo condicionamientos, y aprendizajes previos, de los que no somos conscientes.

Esto conecta más al sujeto con su entorno porque tiene mayor capacidad para atender a las tareas, a las personas que forman parte de la experiencia. El desarrollo de la conciencia, es la base para desarrollar la inteligencia emocional, para apreciar pequeñas cosas de la vida cotidiana, y para abordar mejor los desafíos de la vida diaria.

- La habilidad de ser más consciente de la experiencia.

Sin concentración, la mente tiende a ser dispersa y caótica, y da respuestas a los acontecimientos y estímulos de una forma automática. La capacidad de ser conscientes, y en consecuencia, de actuar de forma más efectiva, se puede mejorar con educación y capacitación, y es posible, y muy efectivo, incorporarla en el aula.

- La atención plena y la conexión con la interioridad de la persona.

Nuestra conexión fundamental con la vida se lleva a cabo a través de nuestro interior, la conciencia nos abre a la experiencia subjetiva, a la capacidad de conocer y apreciar. Vivir la experiencia interna con plena conciencia, es el primer paso para evolucionar a la experiencia externa.

Para vivir experiencias de bienestar, es necesario aprender a vivir las experiencias internas y externas con aceptación, sin juzgar, y observándolas con curiosidad. Estas premisas básicas, preparan a las personas para ser más serviciales, y para ayudar a los demás.

La conciencia permite a la persona abrirse a la experiencia y conectar con lo social, desde su interioridad.

- La atención plena consciente se puede entrenar.

La práctica de la atención plena es un entrenamiento mental que mejora la capacidad de dirigir y mantener la atención hacia el foco que más interesa en cada momento.

El entrenamiento de la atención plena, es un entrenamiento del cerebro para modular las conexiones neuronales. Las investigaciones científicas centradas en la atención plena, iniciadas en la década de 1970, han ido confirmando los siguientes beneficios de la práctica de mindfulness: fortalecimiento del sistema inmune, disminución de la ansiedad, mejora de la regulación emocional, mejora de las funciones cognitivas, mejora de la atención y empatía, disminución de síntomas físicos y mentales de estrés.

La práctica en mindfulness, pone de manifiesto la gran neuroplasticidad del cerebro en respuesta a la experiencia y al entrenamiento, no sólo en personas con muchos años de experiencia en prácticas meditativas, sino también en principiantes.

- La integración de la práctica de la atención plena en el aula mejora el nivel de atención y de concentración, aumenta la comprensión de las emociones, mejora el clima emocional, y ayuda a reducir el estrés.

Módulo 3. Regulación emocional y emociones positivas.

- Descripción de la emoción y estructura de las emociones.

Una emoción, es una respuesta fisiológica que se desencadena en respuesta a un estímulo interno, o externo, que informa al cerebro de lo que está ocurriendo y que incita a provocar una respuesta adaptativa. Un tipo de estímulo interno es el que se produce debido a la activación de las neuronas espejo. Las emociones son generalmente breves, e intensas, aunque hay muchos grados de afectividad, y de activación, que las diferencian entre sí.

Una característica muy interesante de las emociones, es la universalidad de la expresión facial asociada a las mismas, lo cual ayuda a identificar los estados emocionales en las demás personas, de forma inconsciente, o consciente. De hecho, una de las funciones de la expresión facial de las emociones, es la de comunicar y compartir nuestros estados internos con los demás.

Actualmente, los científicos coinciden en que las emociones tienen una estructura modular y multi-componente -fisiológicos, cognitivos y motivacionales-, y

que son el resultado de procesos de elaboración simultáneos que tienen lugar con distintos niveles de complejidad que implican la evaluación de tipo cognitivo.

- Estrategias de regulación emocional

Las emociones son los componentes básicos de la experiencia humana, y de acuerdo a su intensidad, pueden afectar en mayor o menor medida, de forma inmediata, y directamente, al comportamiento. La regulación emocional, es la capacidad de monitorizar y de gestionar la expresión y la intensidad de las emociones, así como el efecto de éstas en el comportamiento.

El modelo de regulación emocional de Gross y Thompson (2007), considera el desarrollo de una emoción a partir de una situación en la que surge la respuesta emocional y de comportamiento que pasa por las etapas de atención y evaluación. Sobre la base de este modelo, las diversas estrategias que pueden ser adoptadas para regular las emociones, se pueden agrupar en cinco categorías: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue emocional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta.

- La inteligencia emocional

La inteligencia emocional, es la capacidad de procesar la información de carácter emocional de forma correcta, precisa y eficaz, para aprovechar dicha información y, para así, aumentar y optimizar los procesos cognitivos.

El modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), identifica cuatro niveles diferentes de complejidad en la inteligencia emocional: la capacidad de percibir las emociones propias y las de los demás, la capacidad de integrar las emociones, la capacidad de comprender las emociones, y la capacidad de gestionar las emociones en nosotros mismos y en los demás.

La mayoría de los estudios confirman que la inteligencia emocional, no es un rasgo genéticamente inmutable, sino que es un conjunto de funciones psicológicas que pueden ser perfiladas y modificadas con la experiencia. Ello significa que la educación que las alumnas y los alumnos reciben sobre regulación y expresión emocional, así como los ejemplos de comportamientos emocionales en su contexto social, tanto en el hogar, como en la escuela, van modelando su inteligencia emocional y sus habilidades

de regulación emocional, y contribuyen a que sean más o menos efectivos en la gestión de sus emociones y en sus consecuencias.

- Otras estrategias para la autorregulación emocional: la autoeficacia y las emociones positivas.

La percepción de autoeficacia, representa que las creencias alimentadas por una persona en relación con su capacidad para lograr un resultado deseado a través de sus propias acciones, orientan su comportamiento, y llevan a la persona a realizar ciertas acciones o a evitar otras (Bandura, 1997). El concepto de autoeficacia, tiene sus raíces en las teorías cognitivas de la emoción que se ocupan de las atribuciones de causalidad. La atribución, es la percepción de la persona sobre lo que ha causado un evento específico, la identificación de la causa del evento influye en la respuesta de la persona al evento y, en consecuencia, influye en sus emociones y comportamientos. Se pueden identificar tres categorías básicas de acuerdo a las cuales pueden organizarse las causas del éxito y el fracaso: su naturaleza interna o externa (en referencia a la persona), su estabilidad o contingencia, y su capacidad de control.

Finalmente, las emociones positivas contribuyen sustancialmente a una mayor apertura cognitiva, creatividad, y habilidades para resolver problemas. Las emociones positivas, también tienen efectos en la construcción de los recursos sociales y personales, en el desarrollo de unas competencias sociales y relacionales, y de unas estrategias de afrontamiento. Las estrategias de regulación de las emociones también promueven la resiliencia (Cohn, Fredrickson, Brown, & Conway, 2009; Tugade et al., 2004), entendida como la adaptación exitosa, y la integración social de una persona, a pesar de unas u otras circunstancias problemáticas en las que se pueda encontrar en un determinado momento.

Módulo 4. Motivación

La vida diaria, en su totalidad, está basada en la motivación. Cualquier actividad que realizamos en cualquier campo, surge de una motivación específica que nos impulsa a realizarla. La motivación es una dimensión subjetiva que varía según las/los individuos y las actividades, y que puede incluso cambiar en relación a una actividad

particular. Así por ejemplo: en algunas circunstancias nos dedicamos a nuestro trabajo porque nos gusta, en otras circunstancias percibimos el mismo trabajo como una obligación impuesta. La motivación, dirige el comportamiento y las acciones hacia objetivos específicos, y tiene un papel importante en el desarrollo psicológico y en el crecimiento de la persona. En este módulo, se presentan varias teorías motivacionales, comenzando por la que históricamente ha influido profundamente en la investigación posterior, y continuando con los programas de intervención en diferentes ámbitos, entre ellos la educación.

- El modelo jerárquico de necesidades de Maslow.

El desarrollo de la teoría de Abraham Maslow fue el primer intento sistemático para reunir diferentes componentes de la motivación.

Maslow (1968), desarrolló una clasificación jerárquica de las necesidades que comprende: a) las necesidades básicas, las necesidades fisiológicas están relacionadas con la supervivencia biológica, b) las necesidades de seguridad, que son origen de las relaciones de apego, c) las necesidades de afiliación, que ayudan a superar sentimientos de soledad y de alienación, d) las necesidades de reconocimiento, o de autoestima, de aprecio y respeto por los/las demás, y e) las necesidades de autorrealización, o la necesidad de las personas de ser y de hacer aquello para lo que han nacido.

Maslow creía que la única razón por la que el ser humano no podía ir directamente hacia la autorrealización era a causa de los obstáculos impuestos en su camino por la sociedad. El consideraba la educación como uno de esos obstáculos, y sugirió cambiar del enfoque habitual de “entorpecedor” hacia el enfoque de desarrollo de la persona. Creía que las y los educadores debían reconocer el potencial innato de niños y niñas para convertirse en seres autorrealizados.

- La teoría de la autodeterminación

De acuerdo a esta teoría, los seres humanos asocian a sus actividades diarias diferentes tipos de motivación, que encuentran su base en el nivel más o menos general de la autonomía y la libre elección (autodeterminación) que perciben en estas actividades. Deci y Ryan (2000) representan linealmente los diferentes tipos de

motivación en un modelo continuo cuyos polos opuestos son la desmotivación y la motivación intrínseca.

La condición extrema de desmotivación, surge cuando una persona no considera la actividad en curso como digna y relevante, y cuando no espera ser capaz de lograr con ella cualquier resultado deseable. La motivación, surge si nos vamos desplazando a lo largo de la línea. Cuatro de los pasos se refieren aquí a situaciones que se caracterizan por la motivación extrínseca: porque en estas situaciones las personas perciben una cierta cantidad de presión externa para hacer lo que hacen: a) La regulación de introyección, en cuya condición las actividades se realizan para evitar un sentimiento de culpa o ansiedad, o para demostrar a los demás las habilidades. b) La regulación de identificación, mediante la que se atribuye cierto grado de relevancia a la actividad en curso, que se percibe como un instrumento para alcanzar unos objetivos que el sujeto considera importantes. c) La regulación integrada, que surge cuando la actividad es congruente con los valores y de necesidades del individuo. d) La regulación intrínseca, por la que las personas realizan una actividad, por el puro deseo de hacerla, por la satisfacción que se deriva del mismo proceso con independencia de los resultados.

Si se tienen las habilidades necesarias para transferir el grado de motivación hacia la regulación intrínseca, si se obtiene el deseo de implicación e interés por el trabajo, su carácter obligatorio, se convierte en irrelevante, y el sentimiento de autonomía y de compromiso personal en la actividad, se hace más frecuente.

- La teoría implícita de la inteligencia de Carol Dweck

La teoría implícita de la inteligencia (Dweck, 2006; Kamins & Dweck, 1999), distingue entre teoría de la entidad de la inteligencia fija, y la teoría incremental -o maleable- de la inteligencia, que describen dos tipos de mentalidad que tienen sus consecuencias motivacionales y de comportamiento. En el ámbito educativo, la mentalidad desarrollada por las y los profesores, padres, madres, y los propios niños, y niñas, con respecto al potencial de aprendizaje, y al rendimiento académico, influencia sustancialmente la auto-percepción de las/los alumnas/os y, en consecuencia, sus enfoques relacionados con los aprendizajes.

Los estudios demostraron la hipótesis de que la creencia en la teoría de que la inteligencia es fija e inmutable, puede conducir a que los y las estudiantes consideren que las dificultades de aprendizaje, y los fracasos académicos, son consecuencia de su falta de inteligencia. Esta mentalidad, puede socavar gravemente la eficacia de las y los estudiantes para hacer frente a los retos académicos y, en general, tiene un impacto negativo en su resiliencia.

La teoría incremental, considera que la inteligencia es maleable, y esta mentalidad ayuda a los y las estudiantes a establecer sus metas, a generar unas creencias sobre el esfuerzo y sobre sus estrategias de aprendizaje, que les ayudan a que los aprendizajes sean más efectivos y exitosos. Las metas, en este caso, están orientadas hacia el aprendizaje, más que hacia el rendimiento, y el objetivo es aumentar las competencias, más que superar las evaluaciones.

Finalmente, se trata de integrar todos estos enfoques diferentes, considerando la motivación como una dimensión del funcionamiento psicológico que comprende unos componentes biológicos, psicológicos y sociales. Este punto de vista se basa en el modelo biopsicosocial (Engel, 1977) y en la teoría de la selección psicológica (Massimini & Delle Fave, 2000), que definen la salud y el funcionamiento óptimo humano como el resultado de la interacción dinámica entre los componentes biológicos, psicológicos y sociales.

Módulo 5. Engagement y Sentido

- El concepto multidimensional de *engagement*

El *engagement* -implicación y compromiso- es una mezcla de dedicación, vigor y absorción, y se refiere a la participación fuerte y positiva, que las personas experimentan durante una actividad determinada, con sus grupos, comunidad o institución (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002).

El *engagement*, es un fenómeno complejo y multidimensional, que implica elementos conductuales, emocionales y cognitivos. Para trabajar, por ejemplo, en la mejora de un comportamiento, se debe también trabajar para construir los elementos afectivos y cognitivos que soportan coherentemente la implicación. Del mismo modo,

la degradación de uno de los componentes puede llevar a la degradación de los otros. Por ejemplo, la falta de participación (conductual) puede llevar a resultados de aprendizaje deficientes (cognitivo), y finalmente, a la falta de identificación con la escuela (emocional).

El *engagement*, se asocia a centrar en unos objetivos y actividades, las capacidades y energía, el pleno compromiso, y el entusiasmo del individuo. Conlleva sentimientos, actitudes y acciones positivas hacia las tareas, hacia el grupo, y la comunidad. Por otro lado, la implicación y el *engagement* da satisfacción, aumenta la productividad, y el sentido de pertenencia al grupo, o a la institución. El nivel máximo de *engagement*, se identifica con la experiencia de flujo.

Por otra parte, con un bajo nivel de *engagement*, cuesta iniciar y mantener la actividad, se tiende a posponer las tareas, o a realizarlas sin interés. Para un maestro, o una maestra, la falta de *engagement* puede desencadenar estrés y ansiedad. Para un/a estudiante la falta de *engagement* conlleva alienación, falta de interés, aislamiento y bajo rendimiento. El mínimo nivel de *engagement* se identifica con la indefensión aprendida, que surge cuando, en la evaluación de las condiciones internas, y de contexto, el/la sujeto llega a la conclusión de que es mejor no actuar porque no tiene ninguna posibilidad de control.

Entender el *engagement*, puede dar claves al profesorado, no sólo para implicar más a las y los estudiantes, sino también, para detectar y prevenir, incluso, el abandono escolar.

- Promover el *engagement* en el profesorado y alumnado

El *engagement* se alimenta día a día, requiere de trabajo constante y de dedicación. Al nutrir cada uno de los componentes conductuales, emocionales, y cognitivos, del *engagement* se mantiene el interés y la implicación comprometida.

Se proponen varias herramientas para facilitar esta acción: a) Ser consciente del balance de energía propio, y del grupo, que ayuda a mantener la atención y el esfuerzo y a hacer pausas para reponer energía en los momentos adecuados. b) Pensar, actuar y sentir desde el optimismo, entendido, como estilo explicativo antes los

acontecimientos, y no como rasgo de personalidad. c) Diseñar actividades y preparar el entorno para facilitar el engagement.

Módulo 6. La experiencia óptima. *Flow*.

- Caracterización y evaluación de la experiencia

La experiencia se puede definir como una representación subjetiva del mundo exterior que surge, momento a momento, de la interacción entre los procesos emocionales, motivacionales y cognitivos. La experiencia, es subjetiva e idiosincrásica, es decir, dos personas que realizan la misma actividad en el mismo momento pueden asociarla con diferentes emociones, la pueden llevar a cabo con más o menos atención, y lo pueden hacer por diferentes razones. Por otra parte, la experiencia es dinámica, fluctúa sin cesar a través de diferentes estados -emocionales, motivacionales y cognitivos- en función de la influencia de las condiciones internas y externas.

La mayor parte de la vida diaria consiste en episodios y acontecimientos aparentemente irrelevantes, y sólo podemos recordar esas experiencias asociadas a situaciones que son especialmente significativas o relevantes para nosotros. Por otra parte, por lo general, sólo memorizamos partes de la experiencia, interpretándolas y asociándolas a situaciones similares anteriores (Alberini & LeDoux, 2013; LeDoux, 2000). Para estudiar la experiencia, se desarrolló un procedimiento, el método de muestreo de la Experiencia (ESM) (Csikszentmihalyi & Larson, 2014), mediante el cual, las y los participantes en las investigaciones informan sobre la experiencia en el momento en el que se está produciendo, calificándola mediante escalas de intensidad de sus emociones, en sus dimensiones cognitivas y en sus variables motivacionales, informando también sobre los niveles de desafíos que se perciben, y de las habilidades personales que se necesitan para enfrentar esos desafíos.

- Descripción de la experiencia de flujo

Las diversas teorías que han emergido a lo largo de la historia de la psicología coinciden en que las personas buscan el placer y evitan el dolor. De este modo, las personas, tratan de pasar preferentemente el tiempo, en su vida diaria, en actividades

que asocian con una experiencia positiva, y tratan de evitar aquellas que son percibidas como negativas.

Las y los investigadores comenzaron a buscar las características básicas de las experiencias positivas y negativas mucho tiempo antes de la introducción del procedimiento de muestreo de la experiencia. En particular, a través de entrevistas con personas que han dedicado una cantidad notable de su tiempo a actividades complejas e interesantes, como la cirugía, ballet clásico o la escalada, (Csikszentmihalyi, 1975a, 1975b, 1990) identificó un estado especialmente positivo, que llamó “Experiencia óptima” o de “Flujo”.

Durante una experiencia de flujo, uno está totalmente enfocado en lo que está haciendo, la energía psíquica está totalmente comprometida con la actividad. Las personas describen este tipo de experiencia, como una experiencia de gran implicación gratificante, que se caracteriza por la percepción de altos retos en la actividad, y que demanda unas habilidades personales suficientemente altas como para poder hacer frente a esos desafíos de la forma adecuada. También se describe la experiencia óptima como una experiencia de alta concentración e implicación, de absorción total en la tarea con la pérdida de la auto-conciencia y la percepción de un alto dominio y control de la situación. Además, los y las profesionales entrevistados/as decían disfrutar de las actividades asociadas a la experiencia óptima, en el sentido de sentirse activo y excitado, pero no hasta el punto de ser demasiado eufórico o ansioso. Las y los participantes también reportan el poder realizar las actividades asociadas a la experiencia de flujo por una motivación intrínseca, es decir, que perciben la regulación autónoma y la auto-determinación. Csikszentmihalyi (1975b, 1990) llamó a esta condición peculiarmente positiva y compleja como “Experiencia de Flujo”, porque este término expresa sintéticamente la sensación de fluidez y de continuidad en la concentración y la acción, en la mente y el comportamiento descrito por las/los entrevistadas/os.

La experiencia óptima, se produce cuando se conocen las metas, se tiene una retroalimentación inmediata sobre la actividad, y se da el equilibrio entre los retos y las habilidades para lograrlos, ambos a un nivel que implica un esfuerzo y unos

aprendizajes. Entonces aparecen una serie de características motivacionales, emocionales y cognitivas, propias de este estado de flujo.

- El modelo de fluctuación de la experiencia

A pesar de sus aspectos positivos y gratificantes, hay que admitir que la experiencia de flujo se produce durante una parte limitada de la vida diaria y que va asociada a actividades específicas.

Los estudios de muestreo de la experiencia han ofrecido a las/los investigadoras/es la posibilidad de identificar un conjunto de experiencias cotidianas recurrentes además de las de flujo. Basándose en las descripciones que los/las participantes hacían de la experiencia cotidiana, los/las investigadoras fueron capaces de desarrollar un modelo de fluctuación de la experiencia. Este modelo resume, en base a la relación entre los retos y las habilidades, diferentes estados y condiciones de vivencia de la actividad, de modo que además de experimentar flujo, las personas podemos experimentar estados, por ejemplo, de apatía, aburrimiento, relajación, control, preocupación, ansiedad o crecimiento, si las habilidades no son las adecuadas para lograr los retos, o los retos presentados están muy por debajo, o muy por encima, de las habilidades en ese momento.

La promoción de la experiencia óptima en las actividades de aprendizaje, se basa en algunos aspectos fundamentales como lo son: el apoyo a los y las estudiantes en la autodeterminación y autonomía para la organización y control de las actividades de aprendizaje y su ejecución; el aumento progresivo de los desafíos, con el fin de fomentar un incremento gradual de las habilidades y las competencias; el apoyo de la cooperación entre las/los estudiantes, como medio para favorecer e incrementar el conocimiento a través del intercambio de ideas, y como opción para dar un enfoque interactivo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Módulo 7. Compartiendo experiencias y relaciones positivas.

La psicología positiva recoge los trabajos sobre el apego, las relaciones de pareja, o de amistad, e incide en la influencia de las relaciones en el bienestar. Los estudios sobre felicidad de Diener, Pavot, y sus colaboradores (1999, 2008), muestran que

potenciar las relaciones positivas en la familia, o con amigos/as y conocidos/as, es uno de los factores principales que influyen en el nivel de bienestar subjetivo.

Otras aportaciones de la psicología positiva en los estudios del bienestar, son en relación a la gratitud, el altruismo, o la “elevación”. Estas experiencias no solamente cumplen la función de reforzar el tejido social de relaciones, sino que además van ligados a fuertes emociones positivas. De acuerdo a la psicología positiva aplicada, desarrollar y mantener relaciones positivas, y tener un apoyo social, son aspectos clave para el bienestar escolar.

- Potenciar las relaciones positivas con uno mismo

Las neurociencias indican que los circuitos neuronales que tienen que ver con el cultivo de las relaciones sociales, son los mismos circuitos que se activan para integrar la noción de uno mismo. Estos circuitos, están sobre todo relacionados con la corteza prefrontal, pero también con las neuronas espejo y el sistema límbico. Una consecuencia muy importante de este punto común, es que entrenar la atención plena para desarrollar la atención sobre uno mismo, para aprender a reconocer y regular las emociones, y para ser plenamente consciente de los estados mentales, permite cultivar relaciones más positivas y satisfactorias.

- Potenciar las relaciones positivas con los demás

Las personas felices destacan porque dedican una buena parte de su tiempo a actividades sociales, tanto de manera formal -organizaciones, clubes, asociaciones-, como de manera informal -a su pareja, amigos, vecinos, familia- (Lyubomirsky, 2011; Lyubomirsky et al., 2005). Por otro lado, las conclusiones de estudios de Gottman y colaboradores (1989, 1995, 1998) sobre las relaciones personales y la convivencia, se resumen a dedicar tiempo con atención y conciencia para: a) Conocer a los demás y permitir que los/las demás le conozcan a uno/a, b) Apreciar las buenas cualidades de la otra persona, c) Aprender a ceder y ser flexible, d) Resolver los conflictos de forma positiva, e) Marcarse objetivos en común, e) Crear un sentido de trascendencia que comparta los valores esenciales para la convivencia.

A lo largo de este módulo se dan herramientas prácticas para desarrollar estas actitudes y comportamientos, y se referencian diversos estudios en relación a la

apreciación y la gratitud, el elogio a los niños y niñas, las formas de responder ante situaciones positivas, las claves para afrontar el conflicto con un enfoque constructivo (Algoe et al., 2013; Kamins & Dweck, 1999; Tugade & Fredrickson, 2001).

- Generosidad y altruismo

Hay una relación estrecha entre el bienestar subjetivo y la generosidad. Se han realizado varios estudios que han mostrado que la generosidad y la amabilidad, afectan al bienestar y estimulan tanto la salud física como la mental. La generosidad y amabilidad, hace percibir a las/los demás de forma más positiva, fomenta mayor sensación de interdependencia y de colaboración con la comunidad, y tiene influencia en la autopercepción del individuo (Henderson & Knight, 2012; Layous et al., 2012; Luks, 2001).

Las acciones de amabilidad, no tienen que ser siempre espontáneas, se pueden planificar y trabajar en el aula de forma implícita y explícita. Al realizarlas, es conveniente reflexionar sobre la experiencia de lo que se siente al dar y al recibir, y observar y apreciar lo que el otro siente cuando recibe de ti. Es una oportunidad para ayudar a que los niños y las niñas perciban que los actos de amabilidad desencadenan una cascada de buenas emociones.

Módulo 8. Hacia la educación positiva

A lo largo de los módulos anteriores, se ha argumentado que los buenos ambientes de aprendizaje en la escuela y todo lo que esto implica, fomentan lo que podemos llamar "experiencias educativas positivas", como un término muy amplio con el objetivo de cubrir, como mínimo, los aspectos contemplados en los Módulos 1 a 7 en los que se han introducido conocimientos psicológicos clave que básicamente son también principios rectores que se pueden usar para optimizar la calidad de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

En este módulo, se reflexiona sobre:

- La necesidad de aplicar algunos conocimientos sobre psicología positiva en la escuela, porque consideramos que las personas con mayores niveles de bienestar, son personas con mayor éxito profesional y éxito social.

- Lo que podríamos entender por educación positiva, y a este respecto, proponemos un decálogo que recoge los fundamentos de la educación positiva.

La construcción de la educación positiva, describiendo por un lado el papel de la escuela como institución positiva, y el papel de la familia como parte activa en la comunidad escolar. También se describe de forma más amplia el papel del profesorado para promover una educación positiva mediando unas actividades curriculares, la interacción con las y los estudiantes, y la integración de los valores de la comunidad para mejorar la calidad de la experiencia.

Se proponen pautas que puede seguir el profesorado para mejorar la experiencia, incidiendo en los componentes físico, emocional, social, cognitivo, porque dotan de sentido a la experiencia. Se especifican los objetivos de un programa que pueda abordar de forma explícita el tema de bienestar en la escuela.

Se proponen unos métodos para evaluar los cambios que se podrían producir tratándose de implementar un proyecto de educación positiva en la escuela, unos métodos de evaluación de la calidad de la experiencia, y otras herramientas que nos sirvan para evaluar la conciencia emocional, la motivación, la autodeterminación, así como también otros constructos presentes en un programa de formación de profesorado a este respecto.

7.2.2. Contenido de la sección de práctica

En lo que hace referencia al profesorado, es importante poder comprender estos principios/conceptos/elementos/factores, y también poder diseñar entornos de aprendizaje que permitan que se puedan abordar de forma plena.

La propuesta de práctica personal, en este punto, consta de a) Una reflexión inicial, con la que se inicia la sección de teoría de cada tema, b) Una sección de práctica personal, en la que se proponen unas cuestiones, o reflexiones, sobre experiencias personales, y c) En esta sección de práctica, además, se experimenta a

nivel personal con algunas propuestas para incorporar unos hábitos positivos, que pueden estar más relacionados con alguno de los aspectos físico, emocional, o mental, o con varios de ellos, aunque inevitablemente están integrados en la experiencia.

Las reflexiones y propuestas prácticas se formalizan como sigue:

Módulo	Práctica personal
1.- Introducción a la psicología positiva	<ul style="list-style-type: none">- Reflexiones sobre comportamientos sociales y culturales que resultan contrapuestos a argumentos teóricos sobre el bienestar.- Plantear las preguntas correctas para orientar el pensamiento y la acción hacia aquello que promueve la satisfacción y el bienestar.- Fijarnos en lo mejor. ¿Qué es lo mejor de tu escuela? ¿Qué es lo que funciona en tu escuela? Tener la perspectiva de lo que funciona para construir desde una base que proporciona seguridad, autoestima y optimismo.
2.- Atención y Conciencia	<ul style="list-style-type: none">- La práctica formal y no formal para desarrollar la capacidad de atención plena.- Prácticas de respiración consciente.
3.- Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none">- Identificar estrategias de regulación emocional en situaciones recientes y emocionalmente relevantes.- Identificar diferentes tipos de estrategias de regulación emocional en las y los estudiantes. Observar y anotar conclusiones sobre diferencias en: comportamientos, compromiso, involucración en el aprendizaje.

4.-

Motivación

- Las emociones positivas para construir recursos psicológicos que aumentan la resiliencia. Revivir y saborear experiencias positivas del pasado.

- Describir tres situaciones relevantes recientes en diferentes ámbitos de la vida (trabajo, familia, ocio), identificar el grado de motivación entre la motivación extrínseca hasta la motivación intrínseca. Repetir el ejercicio con tres situaciones de hace seis meses y con tres situaciones de la infancia o adolescencia. Relacionar los grados de motivación con las necesidades de la pirámide de Maslow.

- Escribir tres objetivos importantes que se establecen para el futuro. Especificar las principales motivaciones de cada uno de ellos e indicar el tipo de motivación asociado en base a los contenidos teóricos.

- Reflexionar y responder a unas cuestiones sobre los tipos de mentalidad que se identifican en la profesión, de acuerdo a la teoría de las inteligencias de Dweck, en relación a uno mismo, a los y las estudiantes, a las familias y a la escuela.

5.-

Engagement
y Sentido

- Balance de energía. Anotar en un listado las actividades y momentos que a lo largo de un día le dan energía y le quitan energía a uno mismo. Anotar el tiempo dedicado a cada actividad. Responder a unas preguntas para hacer una reflexión sobre el balance de energía.

- Imaginar el mejor futuro posible para la vida de uno mismo dentro de cinco o diez años, en diferentes ámbitos de la vida o en uno que elija. Escribir sobre “mi mejor yo posible” durante quince minutos. A continuación, visualizar y vivir en la mente ese futuro durante cinco minutos.

- Aprendizaje del optimismo. Práctica sobre la identificación de adversidades y la relación de éstas con las propias creencias y consecuencias, alternativas posibles, valoración de posibilidades de

que ocurra lo peor y lo mejor, en base a la herramienta proporcionada.

- Diario de gratitud. Cada día y durante dos semanas, como mínimo, al finalizar el día, anotar en una libreta reservada para este ejercicio, cinco cosas por las que se está agradecido/a en ese día.

Después, experimentar por unos minutos cada una de las situaciones, reviviendo emociones y tomando conciencia de las personas implicadas, las emociones, y lo que ha hecho posible que sucediera.

- Propuestas para alimentar el “engagement” en tu día a día.

6.-
Experiencia
óptima.
Flujo

- Anotar experiencias de flujo personales a través de la identificación con frases textuales de los estudios sobre flujo. Seleccionar alguna de las experiencias o actividades y valorar en una escala de 1 a 7 las características emocionales, motivacionales, y cognitivas de la experiencia.

- Reflexionar, con ayuda de unas cuestiones, sobre algunas aspectos de esas experiencias.

- Ejercicio de reflexión sobre las experiencias de flujo en la escuela y en el trabajo.

7.-
Relaciones
positivas

- Prestar atención a las conversaciones, más concretamente a las respuestas ante situaciones positivas, bien sean dadas por uno mismo, o recibidas por parte de otra persona. Identificar a través del lenguaje verbal, y no verbal, el tipo de respuesta dado atendiendo a las dimensiones activa/pasiva y constructiva/destructiva.

- Observar los tipos de respuestas ante situaciones positivas por parte de los y las estudiantes en el aula. Anotarlas cuando sea posible y reflexionar sobre la situación y las implicaciones que ésta tiene en las relaciones entre individuos, y en el grupo.

8.- Hacia una educación positiva	<ul style="list-style-type: none">- Realizar un informe de amabilidad en relación al día de ayer. Hacer un repaso de todo el día de ayer, y anotar los actos amables que se hicieron hacia los demás. Reflexionar sobre esos momentos y tomar conciencia de las emociones vividas personalmente, y por las personas que recibieron tu amabilidad.- Practicar la amabilidad de forma intencionada. Preparar un plan para “la semana de la amabilidad”.- Conocer a los demás. Pensar en una persona cercana a uno, y completar la tabla para valorar en qué medida, o profundidad, se le conoce en diferentes aspectos. Repetir el ejercicio, pensando en algunos o algunas estudiantes. <ul style="list-style-type: none">- Realizar un mapa mental para reflejar el aprendizaje a lo largo de los módulos del curso y establecer las relaciones y conexiones entre los diferentes módulos.
---	---

7.3. Fase de Evaluación

Sobre la acción formativa, se procede en esta fase a una nueva fase de reflexión, en este caso, una evaluación de la acción con el fin de observar puntos de mejora en las tres disposiciones que caracterizan la práctica de la formación: *sayings* -sección de teoría-, *doings* -sección de práctica- y *relatings* -intercambio de experiencias-. La evaluación, nos permite así pues valorar la congruencia entre los espacios en los que se desarrolla la práctica para que realmente sirva como un punto de anclaje en el desarrollo de la acción educativa y la innovación, una referencia que pueda ser observada desde otros niveles, u otros ámbitos, para poder ampliar el alcance de su influencia en el cambio en la educación, y también, en el cambio social.

La encuesta on-line que las y los participantes realizan al finalizar cada módulo, es la herramienta con la cual se recogen los datos que servirán como input para una valoración, y una reflexión posterior, por parte del equipo investigador.

La encuesta consta de cuatro partes para valorar: la plataforma on-line, la sección de teoría, la sección de práctica personal, y para hacer una valoración general. Las respuestas se analizan en una escala de 1(mínima valoración) a 5 (máxima valoración).

De la sección de teoría, lo que se valora son: los conocimientos previos, el nivel del contenido del módulo, la claridad de las explicaciones, el tiempo de estudio semanal dedicado a la lectura de contenidos, y también, si el tiempo dedicado al estudio ha sido suficiente para la comprensión del módulo.

De la sección de práctica personal, lo que se valora es: el interés de los ejercicios propuestos, la claridad en la propuesta de los ejercicios, el tiempo semanal dedicado a la realización de las prácticas, si el tiempo dedicado a realizar las prácticas propuestas ha sido suficiente para derivar a claros aprendizajes, y por último, se valora la participación en el foro.

En la valoración general del módulo, lo que se valora es: si se considera provechosa la formación, si se han cumplido las expectativas, el grado en el que las estrategias formativas han contribuido a la mejora profesional, y el grado en el que ha contribuido a la mejora personal.

7.3.1. Resultados de la encuesta

En primer lugar, mostramos datos sobre la participación en la encuesta. La Tabla 5 muestra el número de personas que responden la encuesta en cada módulo y el porcentaje que este número de personas que responden la encuesta representa sobre el total del grupo participante.

Tabla 5 Participación en la encuesta de valoración por módulos

Módulo	1	2	3	4	5	6	7
Respuestas	63	38	21	12	9	8	6
Participación	87%	52.8%	29.1%	16.7%	12.5%	11.1%	8.3%

Se observa que la participación en la encuesta en el inicio del curso es alta - 63%,38% y 21% para los tres primeros módulos- y que ésta disminuye progresivamente hasta evolucionar a una participación baja en la cumplimentación de la encuesta de los últimos módulos. Estos módulos se impartían coincidiendo con las últimas semanas del curso escolar, y los tiempos disponibles, los requerimientos del curso cada semana, las exigencias, han sido un impedimento para seguir el programa formativo, y cumplir con el compromiso de cumplimentar la encuesta en el período previsto para ello. Aun así, la implicación de las escuelas continua a lo largo del proyecto, ,es decir, que la baja participación e la encuesta, no se debe a la falta de interés.

En un bloque de cuestiones previas, se pregunta sobre la experiencia en formación on-line, y sobre el uso de la plataforma e-learning. Los datos de la Tabla 6 muestran que el 60,3% de las/los participantes han participado previamente en alguna formación on-line, y por el contrario, que para el 39,7% es la primera vez que realizan un curso on-line.

Por otro lado, la usabilidad¹³ y la satisfacción con la plataforma e-learning, se valora como alta por el 53,2% y el 66,7% respectivamente. Las valoraciones en el nivel medio, son del 39,1% en relación al nivel de usabilidad y un 31,7% en relación a la satisfacción general con la plataforma e-learning.

¹³ Usabilidad es un vocablo que no integra el diccionario oficial de la Real Academia Española (RAE). Sin embargo, es muy frecuente dentro del campo de la informática y de la tecnología. El concepto proviene del inglés *usability* y hace referencia a la medida en que los usuarios pueden interactuar con una plataforma e-learning de la forma más fácil, cómoda e intuitiva posible con el fin de alcanzar un cierto objetivo.

Las valoraciones que se recogen a un nivel bajo, representan un pequeño porcentaje de las respuestas obtenidas. Un 7,7% en cuanto a la usabilidad, y un 1,6% valoran como baja la satisfacción con la plataforma de e-learning desarrollada para esta fase de formación de profesorado.

Tabla 6 Valoración de la plataforma de e-learning

Experiencia previa en formación on-line	Si (60,3%)	No (39,7%)	
Valoración de la plataforma	Alta	Media	Baja
Usabilidad ¹³ de la plataforma	53,2%	39,1%	7,7%
Nivel de satisfacción	66,7%	31,7%	1,6%

La Tabla 7 de resultados muestra los módulos (M) para los que se han obtenido valoraciones: alta, media o baja, en relación a los aspectos enunciados. En base a la escala de valoración utilizada: 5 (máxima valoración) a 1 (mínima valoración), se agrupan como *alta* las valoraciones obtenidas en los niveles 4 y 5, en *media* las valoraciones en el nivel 3, y como *baja* se contabilizan las valoraciones en los niveles 1 y 2.

Tabla 7 Valoración del programa formativo por Módulo (M)

		Alta (5-4)	Media (3)	Baja (2-1)
Sección teoría	Conocimientos previos	M7	M6	M1-M5
	Calidad de los contenidos	M1-M7		
	Claridad de las explicaciones	M1,2,4,5,6,7	M3	
	Carga de trabajo	M3,4	M1,2,5,6,7	

Sección práctica	Interés de las prácticas	M1,2,5	M4,6,7	M3
	Claridad de las explicaciones	M1,2,5	M4,6,7	M3
	Dificultad	M3,4	M2,5,6,7	M1
	Carga de trabajo	M3,4,7	M2,5	M1,6
Participación en el foro	Nivel de participación		M4,5	M1,2,3,6, 7
	Facilita el aprendizaje	M4	M1,2,3,5,6, 7	
Valoración general	Provechoso, expectativas cumplidas	M1,2,4,5,6,7	M3	
	Profesionalmente	M1,2,4,5,6,7	M3	
	Personalmente	M1-M7		

7.3.2. Comentarios de los resultados

7.3.2.1. En relación a los contenidos teóricos

En cuanto a los conocimientos previos, alrededor del 50% de los/las participantes, informan tener nada, o muy bajo nivel, de conocimientos previos sobre los contenidos que se han tratado en los módulos 1, 2, 3 y 5. Los contenidos sobre las relaciones positivas, son sobre los que se reporta tener mayor nivel de conocimientos previos.

Se valora muy bien la calidad de los contenidos. Un 75% de los/las participantes responden con alto, y muy alto.

La claridad de las explicaciones se considera muy alta por el 75% de los/las participantes, en la mayoría de los módulos. Esta valoración alta supera el 50% de las respuestas, en el módulo 4. Sin embargo, en el módulo 3, la claridad de las explicaciones se valora en nivel medio por más de un 50% de los/las participantes, aunque para el 21% es muy claro; y el 25% no lo considera suficientemente claro.

En cuanto a la dedicación, los módulos 3 y 4 han llevado más tiempo, el 70 y 83% de los/las participantes han dedicado más de 6 horas a la semana a estos módulos, mientras que, en los demás módulos, alrededor del 20% de las/los participantes utilizan más de 6 horas en los módulos. No obstante, se considera insuficiente el tiempo dedicado.

7.3.2.2. En relación a las prácticas

Alrededor del 75% de las respuestas muestran un alto interés por las prácticas propuestas en los módulos 1,2 y 5. En los módulos 3, 6 y 7, es de alto interés para el 50% de las/los participantes. En el caso del módulo 4, aunque la mayoría de las respuestas, un 54% muestran un interés medio, del resto de respuestas, el 38% corresponde a nivel alto.

Se ha encontrado mayor dificultad al realizar las prácticas de los módulos 3 y 4, más del 50% reportan un nivel alto de dificultad. Más del 50% de las respuestas consideran bajo el nivel de dificultad, en el caso del módulo 1.

En cuanto a la carga de trabajo, en ningún caso se ha requerido más de seis horas de dedicación, pero el profesorado manifiesta, que se hubieran necesitado más horas para las prácticas de los módulos 3, 4 y 7.

7.3.2.3. En relación a la participación en el foro

Las respuestas muestran alta coherencia entre los niveles de participación y la percepción de hasta qué punto la participación en el foro virtual ayuda en el desarrollo del aprendizaje. El Foro ha sido más útil para la comprensión de los módulos 3 y 4. Y por otro lado, la participación en el Foro ha sido menor en los primeros módulos.

7.3.2.4. En relación a la valoración global

Los módulos se consideran provechosos, y las y los participantes han visto cumplidas altamente sus expectativas. Los aprendizajes en los que se profundiza en la mayoría de los módulos, han contribuido tanto a la mejora profesional, como a la personal, en alta medida (75% de respuestas). Salvo en el caso del módulo 3, para el que el mayor porcentaje de respuestas corresponde al nivel medio (alrededor del 40%). Por último, en torno al 30% y 40% de las respuestas, manifiestan una valoración alta en relación a la utilidad del curso para la mejora profesional, y personal, respectivamente.

7.3.3. Reuniones con los centros escolares

Adicionalmente a las encuestas, se han desarrollado reuniones de seguimiento en las siete escuelas, después de las cuatro primeras semanas del período de formación. En el total de las reuniones, participan un total de 52 miembros del profesorado (el 86% de las/los participantes). En algunas de las escuelas participan la mayoría de quienes realizan la formación, en otras participa también el equipo directivo.

Los comentarios recogidos en las escuelas coinciden, por otra parte, en gran medida con los obtenidos en la encuesta, y se resumen como sigue.

7.3.3.1. Fortalezas del programa que manifiesta el profesorado:

- La calidad de los contenidos
- El interés de los temas tratados.
- La utilidad práctica de la formación en la vida personal que se califica como enriquecedora
- Se valora el hecho de que provoca muchas reflexiones sobre uno mismo, sobre el alumnado y sobre las escuelas.
- El contenido está bien estructurado; los módulos han sido interesantes y útiles incluso para profesores/as con más conocimientos previos sobre los temas.

7.3.3.2. Puntos para mejorar que manifiesta el profesorado:

i. Sección de teoría:

- Repetición de ideas a lo largo del documento, en el módulo 2.
- Algunos temas son difíciles de seguir y de comprender, los módulos 3 y 4 son más difíciles para algunos; por el contrario, algunos otros profesores/as los han podido seguir con fluidez.
- El módulo 3 es confuso para algunos profesores/as. Piden explicaciones de conceptos con más ejemplos. Proponen incluir menos conceptos, pero explicarlos con mayor claridad. Hacen referencia al módulo 5 como un ejemplo de lectura fluida y agradable en el que los ejemplos han ayudado a la comprensión del tema, y por eso se han implicado más. Por otro lado, algunos profesores/as comentaron que esperaban más del módulo 3. El tema de la educación emocional es más conocido, funciona como programa específico en algunas escuelas, y les gustaría aprender más sobre su aplicación a la escuela primaria. También se comenta que no está claro cómo aplicarlo al aula.
- Con respecto al módulo 4, se muestra más interés sobre la aplicación en el aula y sobre cómo fomentar la motivación en las aulas.
- El vocabulario utilizado en los módulos puede dificultar la lectura, pero, por otro lado, consideran que es importante familiarizarse con este vocabulario.
- El tiempo que se dedica a leer esta sección es de aproximadamente 2-3 horas por módulo, pero realmente requiere más tiempo porque es necesario reflexionar y profundizar en el tema. Se comenta, que se trata de documentos que no se pueden leer en diagonal, lo que cada vez se tiende a hacer más debido a la cantidad de información disponible y a la carga de trabajo. Los ocho temas requieren una lectura con detenimiento y consciente.
- Hay diferencias entre los diferentes módulos en cuanto a estilo y densidad de contenido y sería mejor que fuesen más equilibrados.
- Incluir más información adicional en español al final del documento porque la mayor parte está en inglés.

ii. Sección de práctica:

- En relación al módulo 2, parte del profesorado se siente confundido con el programa de entrenamiento de la atención plena de ocho semanas que se propone al final del módulo; por el contrario, a la mayoría del profesorado le ha resultado de utilidad y clarificador.

- Algunos profesores/as proponen incluir una visión general de la teoría para facilitar la práctica.

- En cuanto al enfoque de las prácticas personales, existe también diferencia entre los módulos 3 y 5, y esto justifica que se insista en que los módulos deben ser más equilibrados.

- Las prácticas de los módulos 3 y 4 son difíciles de hacer, pero no se valoran negativamente; ahora bien, es necesario más tiempo para la reflexión.

- Les gustaría dedicar más tiempo a la realización de las prácticas.

iii. Tiempo requerido para completar el curso:

- En general, se dice que una semana es muy poco tiempo para estudiar y trabajar un módulo.

- Hay muchas cosas que hacer en cada unidad: teoría, práctica, participar en el foro, y no se ha dedicado el tiempo necesario para sacar mayor provecho de ello.

- Algunas escuelas han establecido una reunión semanal para discutir sobre los módulos, y otros temas sobre del curso. Y piensan que ha sido muy importante y útil para todos ellos. Intercambiaron reflexiones y experiencias y algunas dudas se resolvieron entre el equipo. Las reuniones han ayudado a mantener el compromiso de leer el módulo para cumplir con la reunión programada, y han debatido y participado en el foro gracias a estas reuniones.

iv. Participación en el Foro Virtual de la Plataforma On-Line

- La participación en el Foro no ha resultado ser sencilla, porque hay líneas de discusión diferentes para cada módulo, y esto ha creado confusión.

- Algunas personas no han participado en el foro por miedo escénico o inseguridad ante la aplicación tecnológica.

- Hay sobrecarga de trabajo como para participar también en el foro.

- El foro no es intuitivo, es difícil seguir una conversación.

v. Otras observaciones

- Movilidad del docente:

• Algunos maestros están interesados en continuar en el proceso, pero tienen que trasladarse a otra escuela.

• Por otro lado, las escuelas que han participado en esta fase recibirán nuevos docentes para el próximo curso. Por ello, no se puede confirmar la participación en la siguiente fase aunque el equipo directivo está motivado para continuar en el proyecto, y con ello, en la formación.

- Las escuelas están interesadas en ampliar el proyecto, con mayor participación del claustro, y mayor compromiso de la escuela, así como darlo a conocer, y poder implicar de alguna manera a las familias.

- Se muestra interés especial por profundizar en los temas del programa formativo, y por ello, se solicitan talleres y sesiones presenciales.

- Se solicita que la formación sea reconocida mediante una certificación.

- Hay alta motivación para participar en la conferencia internacional de psicología positiva aplicada a la educación.

7.4. Fase de Revisión

Teniendo en cuenta la información recogida y la interacción con los y las docentes durante la fase de evaluación, se realiza la revisión por parte del equipo investigador, mediando debates, para reflexionar sobre aquellos elementos que muestran aspectos en los que hacer una reflexión crítica para mejorar la formación.

7.4.1. Elementos sobre los que se centra la reflexión

7.4.1.1. Sección de teoría:

i. Conocimientos previos: no hay muchos maestros que tengan un conocimiento previo en PsP en general. Incluso en aquellos módulos sobre temas más estudiados en pedagogía, p.e. la motivación, el profesorado encuentra igualmente el módulo muy interesante. Aquel profesorado con conocimientos previos en psicología positiva, piensa que el contenido es muy interesante y que está bien estructurado.

ii. Nivel de los contenidos: se evalúa como alto. Los y las participantes están satisfechos/as con el nivel, aunque trabajarlo adecuadamente requiere más esfuerzo. Claridad de las explicaciones: el Módulo 3 es menos claro y requiere más ejemplos y, tal vez, incluir menos conceptos.

iii. Carga de trabajo: una semana por módulo no es suficiente para estudiar y trabajar con dedicación en los temas. Además, el período en el que el programa piloto se ha llevado a cabo, coincidiendo con el final del curso escolar entre mayo y junio, es muy exigente para las y los docentes.

7.4.1.2. Sección práctica:

i. Interés por las prácticas: los y las docentes, en general, encuentran las prácticas interesantes.

ii. Claridad de las explicaciones: puede ser necesario explicar el propósito de cada práctica.

iii. Dificultad: algunas prácticas son más difíciles -módulo 3, 4- pero no se evalúan negativamente.

iv. Carga de trabajo: Les gustaría tener más tiempo para hacerlo mejor, con más dedicación y reflexión, porque el curso les resulta útil.

7.4.1.3. Participación en el Foro Virtual:

- i. Las maestras y los maestros más jóvenes han participado más, así como también los maestras y maestros que están familiarizados con los foros virtuales.
- ii. Algunos/as maestros/as no participan debido al miedo escénico y al reto tecnológico.
- iii. El foro no es intuitivo, por lo que es difícil de seguir una conversación.

7.4.2. Conclusiones y propuestas de revisión

El equipo de investigación se reúne y valora el alcance de las sugerencias de las y los participantes en la fase de evaluación, sobre la fase de acción formativa, llegando a las conclusiones que siguen:

i. El material de capacitación ha sido evaluado positivamente por los y las participantes, como material de contenido de alto nivel, bien presentado y estructurado, y que trata temas interesantes. También el programa de prácticas personales ha sido bien evaluado. Por el contrario, el foro no parece ser tanto una herramienta útil para la mayoría de los profesores y profesoras.

a. Esto indica, que la forma de seleccionar los contenidos, de estructurarlos, y presentarlos, es adecuado para que se produzcan unos procesos de aprendizaje satisfactorios, y para que el profesorado pueda sentir que evoluciona y se desarrolla profesionalmente, y sienta satisfacción por la actividad formativa. Las diferencias que han hallado entre algunos módulos que han encontrado más pesados o más teóricos, nos orienta sobre la forma de mejorar la forma y contenidos del programa.

b. Los resultados de la fase de evaluación, nos conducen a una reflexión sobre el equilibrio entre ofrecer un material más completo, del que se pueda disponer más adelante para la consulta y la profundización de los temas, o un material más sencillo que requiera menor esfuerzo y menor dedicación durante el desarrollo de la actividad formativa. Además, hay que encontrar la forma de que el contenido presentado en el programa formativo resulte completo e interesante, con una redacción fluida, quizás introduciendo más ejemplos, o incluyendo cuadros resumen, imágenes, o

esquemas, para conseguir que la lectura y el estudio pueda ser más fluido y ameno, que es lo que se ha conseguido con algunos módulos de la versión inicial.

ii. Además de los contenidos teóricos y prácticos con los que adquirir unos recursos personales, el profesorado demanda unas herramientas para aplicar de forma más directa, en las aulas con el alumnado. El equipo investigador debe desarrollar este tipo adicional de material para incluirlo en el programa formativo.

No obstante, al profesorado se le debe saber transmitir que la aplicación en el aula de los recursos didácticos que se propone incluir en el programa formativo, sólo tiene sentido si antes se han trabajado las secciones de teoría y de práctica personal, y si se han interiorizado adecuadamente. El profesorado debe convencerse de que, gran parte del impacto que puede tener la psicología positiva en las experiencias de aprendizaje del alumnado, se debe a las competencias de la/el docente para facilitar y gestionar esa experiencia. Para las y los profesionales de una escuela, lo importante es poder interiorizar unos recursos personales para promover el buen hacer y el bienestar individual y para poder transmitirlo y reflejarlo en la interacción con discentes y el grupo. Y este es el objetivo de la sección de teoría, y de la sección de práctica personal.

Y, adicionalmente, los recursos didácticos, son un soporte complementario para trabajar las prácticas positivas de forma más explícita. Pero estas actividades y/o prácticas positivas que debe guiar, o facilitar el/la docente, requieren de sus cualidades personales, para poder transmitir la esencia y el sentido de la actividad. Por ejemplo, sería incoherente hacer una actividad para aprender optimismo, utilizando un lenguaje o gestos que denotan pesimismo.

iii. El equipo investigador, acuerda realizar una revisión del octavo módulo del programa, que se dedica en la versión inicial a clarificar el enfoque sistémico de la experiencia de aprendizaje, y que ejemplificaba cómo se conectaban todas las temáticas tratadas a lo largo de todos los módulos. El objetivo de la revisión es, aprovechando el interés de los centros escolares en ampliar la participación del claustro en el proyecto, enfocarlo hacia el trabajo de la psicología positiva a nivel de centro, mostrando metodologías para emprender un proyecto de centro en psicología positiva, que integre las prácticas de pedagogías positivas que se trabajan a lo largo de todo el programa formativo.

iv. Los aspectos que han dificultado el seguimiento de todo el programa de formación han sido los relacionados con el calendario:

- Por un lado, que el tiempo asignado para el estudio de cada módulo ha sido demasiado corto.

- Por otro lado, que la formación se llevó a cabo en un período académico en el que las y los docentes se sienten especialmente abrumadas/os.

El equipo investigador conocía esta dificultad y también las y los participantes en la formación. Pero a pesar de esta dificultad, el nivel de motivación y compromiso ha sido alto, especialmente en las escuelas que han participado en equipo y han intercambiado la experiencia en reuniones internas regulares.

Algunas de las mejoras que se deben plantear a partir de la validación de la primera versión del programa formativo son:

7.4.2.1. Sección de teoría:

i. Módulos con un mejor equilibrio entre la base científica y los ejemplos ilustrativos, y mayor homogeneidad entre los diferentes módulos. Es en especial necesaria, la revisión del módulo 3.

ii. Incluir información adicional al final del documento también en castellano.

iii. Revisión del módulo 8, sobre la reflexión realizada por el equipo investigador.

7.4.2.2. Sección de prácticas:

i. Explicar con mayor profundidad el propósito de las actividades de la sección práctica, y hacer referencias bidireccionales entre las secciones de práctica y de teoría para facilitar la comprensión, y poder dar más sentido a la práctica.

ii. Se acuerda aportar recursos didácticos para realizar actividades específicas con el alumnado en el aula, y tener otro tipo de recursos para la práctica en el aula.

- Se desarrollarán actividades relacionadas con las temáticas de los diferentes módulos, y más adecuadas para llevar a la práctica en el aula en las diferentes etapas escolares.

7.4.2.3. Participación en el Foro Virtual:

- i.** El equipo del proyecto usará el Foro de una manera más abierta, sin estructurar su articulación por módulos.
- ii.** La participación personal será voluntaria, y la participación escolar será muy recomendable.
- iii.** Se deben estudiar nuevas alternativas que faciliten las interacciones y el intercambio entre escuelas.
- iv.** Se elaborará una guía para la participación en el foro, que estará disponible en el menú principal de la plataforma de e-learning.
- v.** Se valorará la posibilidad de integrar en la plataforma otro tipo de redes sociales fáciles de usar.

7.4.2.4. Con respecto a la organización:

- i.** Se propone programar el curso considerando dos semanas de estudio por módulo.
- ii.** Se propone que la participación en la siguiente convocatoria para la formación, en el curso 2013-2014, requiera de un compromiso por parte de la escuela, para que se asuma la participación como proyecto escolar, y para involucrar una proporción significativa de docentes en ella.
- iii.** Se propone que en cada escuela, haya un/a coordinador/a del proyecto, que tendrá la responsabilidad de organizar reuniones periódicas con las y los docentes inscritos en el proyecto. Y esto se propone a fin de realizar un trabajo de seguimiento y poder informar al equipo investigador sobre el progreso.
- iv.** En la plataforma e-learning estará disponible el calendario y el programa completo, así como una lista con la bibliografía recomendada.

Con esta fase de la evaluación de la primera versión del programa formativo, y con las reflexiones realizadas sobre esta experiencia piloto de la formación del profesorado, se cierra el Ciclo II del proceso de investigación-acción. Y con esto, a su vez, se abre un nuevo Ciclo III de I.A., que comprenderá unas acciones sucesivas planificadas tomando en cuenta la revisión realizada. De este modo, se asegura la mejora del programa formativo, la adecuación al contexto, y se aumentan las garantías

en la mejora de las prácticas pedagógicas positivas, y en la innovación a la que pueden dar lugar.

La revisión de los *sayings*, los *doings* y los *relatings*, permite mejorar el programa de formación, para encontrar mayor coherencia y alineación entre estas tres disposiciones de las arquitecturas de las prácticas que pueden producir como consecuencia acciones en la línea de pedagogías positivas. Y son estas las que nos van a servir para estructurar los andamios que posibiliten construir estrategias conscientes para una innovación fundamentada en prácticas de pedagogías positivas aplicables en las escuelas a diferentes niveles.

La nueva versión de la formación de profesorado, tendrá así pues modificaciones en relación a las tres disposiciones *-sayings, doings y relatings-*, que describimos en el siguiente Capítulo en el que exponemos el desarrollo del Ciclo III del proceso de Investigación Acción.

CAPÍTULO 8

8. CICLO III DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Proyecto de Innovación: Profesorado-Aula-Centros Escolares

8.1. Fase de Planificación

8.1.1. Características del programa de formación de profesorado

Para la programación de la planificación de profesorado con la versión revisada, los aspectos principales a tener en cuenta son los siguientes:

- Al igual que en la versión 1 del programa formativo validado en el Ciclo II de I.A., la formación se organiza en ocho módulos, y se imparte en modalidad On-Line. Los documentos se visualizan y se pueden descargar a través de una plataforma de e-learning a la que se accede con claves personales. Es así como se organiza el desarrollo de la versión 2 de la fase formativa que detallamos en el Ciclo III de I.A.

- La preparación y familiarización con la plataforma e-learning y la metodología del curso se mantiene en formato similar, porque así se ha validado en el Ciclo II de I.A., eso sí, se añade documentación informativa sobre el calendario del curso y el programa completo de éste, tal como se acuerda en la fase de revisión del Ciclo II.

- Los módulos se activan de forma sucesiva a lo largo de las semanas de formación, y quedan activados y disponibles a los/las participantes en la plataforma e-learning hasta la finalización del curso.

- La formación se realiza durante 16 semanas, del 14 de octubre de 2013 al 28 de febrero de 2014. La temporalización del trabajo, cambia tal como se acuerda en la fase de revisión del Ciclo II de I.A. La fase de acción formativa tiene lugar en el primer semestre del curso escolar, y se organiza en dos semanas de formación por módulo. Es así que se dispone de dos semanas para el trabajo sobre cada módulo.

- Cada módulo se estructura en una sección de teoría, una sección de práctica, y una nueva sección de recursos didácticos, que se incorpora como mejora en esta versión 2 del programa de formación del profesorado.

- La encuesta de valoración sobre el curso de formación, se publicará en la plataforma e-learning al finalizar el período de formación. A diferencia de la validación durante el Ciclo II de I.A. en el que se cumplimentaba una encuesta al finalizar cada módulo, en el Ciclo III se cumplimenta una única encuesta al final de la formación, para hacer una valoración global. La encuesta estará disponible durante cuatro semanas en la plataforma e-learning para su cumplimentación.

- En esta versión² se incorpora una sección con recursos didácticos, que describen propuestas de actividades para el aula. Se dispone de varios recursos didácticos por módulo, y éstos se ofrecen adaptados para los diferentes ciclos escolares. Las/los docentes participantes tienen la opción de realizar las actividades en el aula en paralelo al estudio de cada módulo, o una vez finalizado el período de formación on-line, desde el 17 de marzo hasta el 30 de mayo. Una vez se procede a estos cambios, se solicita a los centros que realicen una valoración general de los recursos aplicados en el aula, para que se entregue al equipo investigador antes del 30 de mayo.

- En este Ciclo III de I.A., la participación en el foro y en reuniones de intercambio se consolida como herramienta de socialización para compartir las experiencias entre las/los participantes de los diferentes centros escolares. Esta propuesta enlaza con la finalidad de mejorar la asimilación del programa, para mejorar la motivación para trabajar las actividades formativas, y para vehicular mejor los procesos de aprendizaje.

- La metodología de la formación sigue un proceso continuo, y cíclico. El trabajo de las diferentes secciones y actividades del programa, no es lineal, antes bien, las diferentes actividades formativas se complementan y retroalimentan en paralelo a lo largo del trabajo con los ocho módulos durante el período de formación y, posteriormente, con la aplicación de los recursos didácticos en las aulas. La metodología de formación es en sí una práctica de investigación-acción en la que los ciclos de reflexión-acción forman parte de los procesos de aprendizaje.



Figura 7. Metodología desarrollada para la formación como práctica de investigación-acción. Fuente:propia

Con esta metodología se cuida el aprendizaje individual y social, y se da relevancia tanto a la interiorización de los aprendizajes mediando la vivencia de experiencias a nivel personal, como a las experiencias de aprendizaje a nivel social con el equipo de docentes y con el alumnado, con quienes se vivencian las experiencias en las aulas.

Esto posibilita que, en este Ciclo III de Investigación-Acción, las experiencias a observar se amplían del nivel micro, la experiencia personal de el/la docente como individuo que aprende, y la experiencia compartida profesorado-alumnado en el aula, al nivel meso, al compartir e intercambiar experiencias entre el equipo docente del centro escolar, y entre centros escolares. El profesorado participante, y las escuelas, forman, así, parte de un colectivo que aprende, en este Ciclo III de I.A.

8.1.2. Sección de recursos didácticos para el aula

El fin último de la formación de profesorado es innovar para mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje en el aula, y para mejorar el buen hacer docente, y discente. Recurriendo a las secciones de la formación dedicadas al trabajo sobre la teoría y la práctica personal incluidas en la versión1 en lo que refieren las acciones del Ciclo II de I.A., el/la docente puede adquirir las competencias para conseguir este objetivo. Sin embargo, esta formación, no sería completa si no se proporcionaran, además, herramientas explícitas facilitadoras de su aplicación en el aula.

El programa de formación, se complementa así ahora (en este Ciclo III) con un banco de recursos didácticos para trabajar los contenidos del programa -que se habrán trabajado e interiorizado previamente a nivel personal-, con las y los estudiantes. Esta sección: “recursos didácticos para el aula” dota de significado a la formación, puesto que atiende también a las necesidades identificadas por el profesorado en las fases previas de evaluación y revisión, del Ciclo I y en especial, del Ciclo II de I.A.

Incluir actividades orientadas a los/las estudiantes para favorecer su mejora, sus aprendizajes, y su crecimiento personal, facilita y complementa la aplicación de prácticas educativas positivas en el aula. Ahora bien, sería sesgado e irresponsable actuar no más que desde un interés técnico, y práctico (Grundy, 1998), y aplicarlas sin oportunamente haber confrontado las fases previas trabajando los módulos y las secciones de teoría y de práctica personal, cuya aplicación favorece un interés emancipatorio. Derivar únicamente a un interés teórico y/o práctico puede resultar ineficaz y contra productivo para el profesorado y para el alumnado.

Para hacer un buen uso de esta sección de recursos didácticos se recomienda, así pues, y encarecidamente:

a) Trabajar previamente a nivel personal durante un periodo de tiempo, las secciones de teoría y de práctica personal.

b) Facilitar el equilibrio de todos los aspectos que intervienen en la experiencia jugando con una amplia diversidad de posibilidades. Para el aspecto físico-vivencial, se pueden incorporar aspectos sensoriales, el movimiento, la expresión, el aprendizaje desde la experiencia, y la vivencia personal y grupal. Para estimular los aprendizajes, se puede ayudar a construir significados desde la reflexión, la creatividad, y la generación preguntas a las que deseamos dar respuesta. Para reforzar el aspecto social de la experiencia, y así, aprender a aprender juntos, se puede estimular a preguntar a los/las demás compañeros/as, a ayudar a los demás, a mostrar en grupo lo que se ha aprendido, a alegrarnos por compartir las clases. Para aumentar el sentido de los aprendizajes, y así, saber por qué se está haciendo una actividad, se puede trasladar el aprendizaje a la vida fuera del aula, reflexionar sobre lo que se ha aprendido o se está estudiando/trabajando, cómo se ha aprendido, y para qué se ha aprendido. Así como éstas, hay otras muchas opciones válidas que permiten experimentar las actividades en

el aula desde todas sus perspectivas, y así, equilibrar los procesos de desarrollo y crecimiento.

8.1.3. Compromisos de los centros escolares

Los aspectos organizacionales implicados en la fase de planificación, se realizan con el objetivo de que el profesorado, tal como había expresado y se plantea en la fase de revisión previa (Ciclo II de I.A.), pueda por su parte:

- a) dedicar más tiempo a los módulos;
- b) tener más recursos para aplicar a la práctica en el aula, y
- c) dedicar más tiempo al trabajo en equipo, y a compartir el aprendizaje con el equipo de la escuela.

La buena acogida y la alta valoración de la primera versión del programa formativo (Ciclo II de I.A.) ha llevado a que las escuelas participantes deseen continuar asociadas al proyecto. Su aspiración es la de dar la oportunidad a una mayor parte de las/los docentes del claustro de una y otra escuela, y participar en la formación en su versión mejorada, en este Ciclo III de I.A. Y tomando esto en cuenta, en esta fase, se establecen unas recomendaciones y compromisos para lograr una participación homogénea de los centros escolares:

- Participación de todo el claustro en el caso de escuelas pequeñas, y del equipo docente de un mismo nivel educativo en el caso de escuelas grandes.

- Cada escuela debe designar una persona coordinadora del proyecto en la escuela, quien actuará de interlocutor con el equipo investigador

- La persona coordinadora, deberá organizar reuniones periódicas con el equipo de docentes que participan en su escuela para compartir en grupo, el trabajo sobre cada módulo, y para intercambiar opiniones y reflexiones sobre los contenidos y las prácticas en el aula.

- Con el fin de participar de forma activa en el desarrollo del proyecto de mejora de la formación de profesorado, las actividades a las que se comprometen las y los participantes en la formación, son las siguientes:

- Realización del curso on-line de formación de profesorado y evaluación del mismo a través de una encuesta on-line que se publicará en la plataforma e-learning al finalizar el período de formación.
- Participación en el foro virtual a través de la plataforma e-learning, que puede ser de carácter individual, o colectiva, en nombre del equipo de la escuela. Se pide como mínimo una aportación de cada escuela al foro por cada módulo.
- Participación en reuniones de seguimiento e intercambio de la formación en su escuela. El coordinador o coordinadora del proyecto en el centro levantará un acta que servirá como informe para el equipo investigador.
- Contribución de las y los participantes, a enriquecer los recursos didácticos proponiendo actividades adecuadas al contenido del módulo del que se trate.

8.1.4. Selección de participantes para la experiencia formativa

Una vez realizadas las reuniones informativas del equipo investigador con los equipos directivos de los centros escolares que se asocian en este Ciclo III, al proyecto de formación del profesorado en PsP para la innovación educativa, los equipos directivos de los centros escolares informan al claustro sobre el proyecto, y toman decisiones a este respecto. El grupo de docentes participantes y de centros escolares participantes que van a formar parte activa en esta fase para la mejora del programa de Formación de profesorado en Psicología Positiva aplicada, se compone de 316 profesionales. 304 son docentes, directoras/es, orientadoras, que pertenecen a dieciséis escuelas, y además, hay un grupo de doce personas que participan a nivel individual. Nueve de las escuelas imparten los ciclos de educación primaria, en tres de ellas se imparten los ciclos de educación secundaria, y en cuatro, se imparte educación primaria y secundaria. La Tabla 8 muestra los datos sobre la participación en la formación de profesorado en este Ciclo III, con la versión revisada del programa formativo.

Tabla 8. Participantes en la formación de profesorado del ciclo III del proyecto de IA

C1	C2	C3	C4	C5	C6
Escuela	Etapas P (Primaria) S (Secundaria)	Total Estudiante s	Total Docentes	Docentes formación	% Docentes en formación
E1	P	190	20	18	90
E2	P	449	26	23	85
E3	P	138	17	15	88
E4	P	795	80	20	25
E5	P	198	13	13	100
E6	P	134	10	10	100
E7	P	43	6	6	100
E8	P	111	9	9	100
E9	P	220	19	21	100
E10	P, S	192	18	18	100
E11	P, S	1165	81	77	95
E12	P, S	1535	94	27	29
E13	P, S	110	11	7	55
E14	S	406	57	12	21
E15	S		28	13	47
E16	S	313	35	15	43

La columna C1 muestra la identificación de la escuela y la columna C2, indica los ciclos educativos que se imparten en la escuela correspondiente.

Las columnas C3 y C4 determinan los tamaños de las escuelas participantes con los números de estudiantes y docentes de cada escuela. Se observa que hay cuatro escuelas de mayor tamaño: E4, E11, E12 y E14.

El compromiso que las escuelas adquieren para su participación en la formación en PsP es alto, algo que se había establecido en la planificación. De los datos de las

columnas C5 y C6 por cuanto a docentes participantes, observamos que, en diez de los centros, la participación supera el 80% del claustro, y la participación alcanza el 100% del claustro en seis de las escuelas.

En tres de los centros, la participación varía entre el 43% y 55%, y en otros tres, está entre el 20 y el 30% del claustro. Dos de estos centros son los de mayor tamaño: E4 y E12. E4 (P) atiende a 795 estudiantes con 80 docentes de los que participan el 25%, y E12 (P, S) atiende a 1.535 estudiantes con 94 docentes, de los que participan el 29%.

8.2. Fase de Acción

Esta fase representa la acción formativa que se desarrolla en base a la versión revisada del programa formativo. Este producto -programa de formación de profesorado on-line en psicología positiva aplicada-, se va a llevar a la acción por el grupo de participantes que hemos referido, cuyos compromisos adquiridos para con el proyecto, van a facilitar también la observación, y la evaluación de esta versión² del programa formativo y del proceso de innovación educativa.

En los siguientes puntos describimos cómo se van a llevar adelante las acciones formativas, desde las diferentes secciones del programa formativo. Incluimos solo aquellas modificaciones relevantes que se han producido en el programa como consecuencia de las fases de evaluación y de revisión del Ciclo II de I.A. previo. Las principales modificaciones son la revisión del módulo ocho, y la aportación de una base de recursos didácticos para el aula.

8.2.1. Contenido de la sección de teoría

La versión revisada responde a las propuestas de mejora que se enumeran en el punto 8.4 en cuanto a la necesidad de hallar un equilibrio en el estilo y fluidez en todos los módulos por igual, y a otras de menor incidencia en los contenidos principales.

El cambio principal se encuentra en el contenido del octavo módulo, el último de la formación teórica. Y este cambio se debe, en gran parte, al salto que se ha dado del

nivel micro al nivel meso en lo relativo a los “doings”, en el Ciclo III. El módulo ocho, pretende servir como guía al profesorado y a los equipos directivos de las escuelas para emprender un proyecto innovación educativa, en base a propuestas de pedagogías positivas en sus escuelas.

A continuación, resumimos el contenido de este módulo: “Hacia una educación positiva”.

- Integración de los contenidos para describir una experiencia de calidad

A lo largo de los módulos del programa se argumenta que el clima positivo de trabajo y el buen clima escolar, y el buen ambiente de aprendizaje en las escuelas, y todo lo que ello implica, fomentan lo que ahora llamaremos "experiencias educativas positivas". Este es un término muy amplio, pero que cubre como mínimo los aspectos contemplados en los Módulos 1 a 7, en los que se han introducido conocimientos psicológicos cruciales que constituyen principios rectores que se pueden usar para optimizar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, y que consiste en interrelacionar los procesos de crecimiento y de autorregulación que se dan en paralelo.

La Figura 8 representa la integración de los contenidos del curso desde esta visión holística de las experiencias de aprendizaje en un contexto educativo escolar.

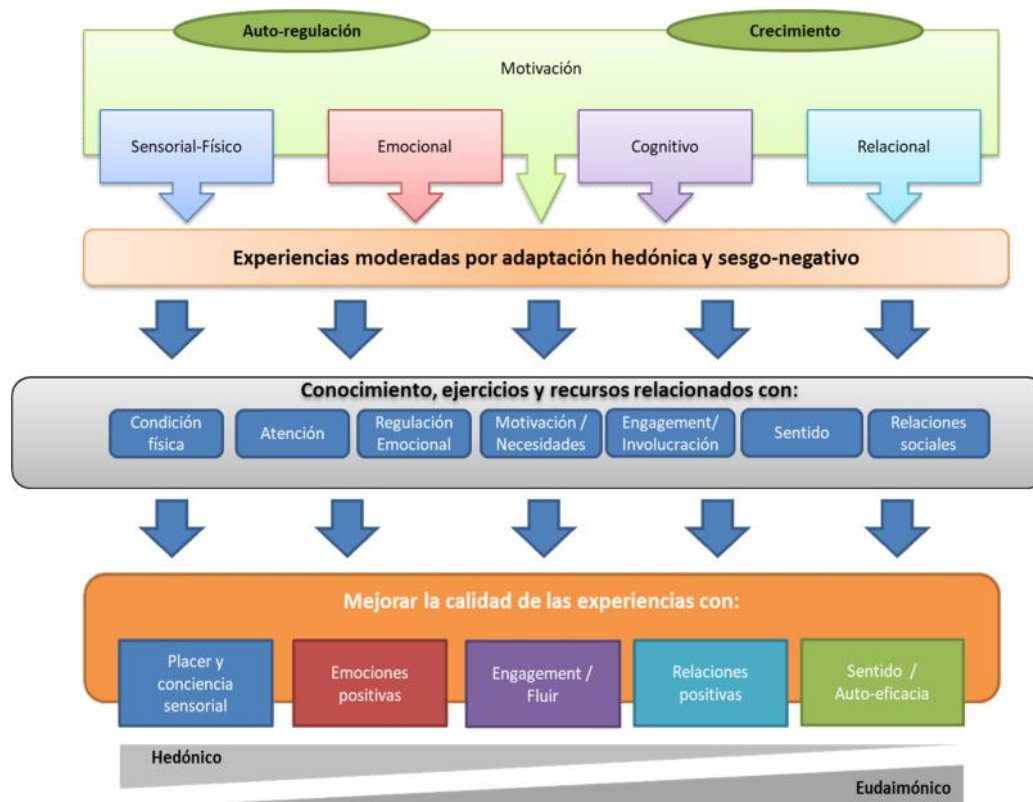


Figura 8. Esquema del programa de formación en Psicología Positiva aplicada a educación. Fuente propia.

• Enfoque sistémico

La aplicación de la psicología positiva a la educación tiene que apoyarse en una comprensión y consideración multidimensional, flexible y sistémica de los seres humanos. En el ámbito de la educación, hay dos implicaciones que provienen de la teoría de los sistemas abiertos: a) La calidad de la enseñanza y de los aprendizajes depende de la calidad de los procesos y no tanto de las condiciones iniciales. Esto quiere decir, que estudiantes con diferentes capacidades pueden tener experiencias óptimas de aprendizaje si se facilitan las condiciones adecuadas y necesarias para ello. b) Diferentes procesos pueden generar aprendizajes similares en cuanto a la calidad. Procede, por tanto, adecuar las propuestas para los aprendizajes a las cualidades y habilidades que facilitan la adquisición de los aprendizajes, porque el hecho de que los procesos estén estandarizados, no es una condición previa para lograr unos resultados similares.

Con el fin de ilustrar la cualidad sistémica de la experiencia humana, en este módulo revisado, se van a proporcionar varios ejemplos de interacciones entre los

componentes de las diferentes dimensiones de la experiencia. Al comprender que hay diversas maneras de llegar a unas metas, se abre una gran flexibilidad en la educación. Es tarea creativa del profesor/a, y compromiso profesional compartido, favorecer la buena calidad de su saber hacer, y facilitar alternativas diferentes para estudiantes diferentes.

- Innovación educativa en base a prácticas pedagógicas positivas

Las escuelas que planifican un proyecto de innovación educativa en base a prácticas de pedagogías positivas, necesitan definir unos objetivos explícitos, y a este fin, unos desafíos relacionados con el desarrollo integral de los individuos y de la comunidad, para (a) Diseñar e implementar un programa basado en estrategias pedagógicas positivas para el buen hacer educativo; (b) Proveer recursos y actividades para realizar en el aula, cuidando un buen clima de trabajo escolar; y (c) Proveer elementos para evaluar el buen hacer y unos indicadores de crecimiento y de desarrollo que han probado ser efectivos y tener impacto en el ámbito escolar.

El ciclo que se propone a las escuelas para emprender esta tipología de innovación educativa contempla las etapas de la Figura 9 que las podemos relacionar con las sucesivas fases de acción-reflexión que contemplan los ciclos de investigación-acción:



Figura 9. Etapas de un ciclo de IA para un proyecto de innovación educativa en base a pedagogías positivas. Fuente propia.

El ciclo de la Figura 8 se inicia una vez se han identificado las necesidades y prioridades para el contexto específico de la escuela, y se ha realizado una reflexión y toma de decisión sobre las líneas metodológicas y pedagógicas para llevar adelante la innovación educativa. El ciclo de I.A. que representa la Figura 8 comienza con una fase de planificación del proyecto de innovación, en la que se puede recurrir a los fundamentos teóricos y evidencias empíricas de la psicología positiva -resumidas a lo largo de los módulos en este programa formativo- para reflexionar sobre aquello que puede responder a las necesidades y objetivos específicos de la escuela en cuestión. Así, en la fase de planificación se proponen acciones y se diseñan intervenciones específicas adecuadas a una u otra escuela. La etapa 2, es la fase de acción, en la que se aplican las prácticas de mejora en el contexto real, en el aula y en la escuela, para conseguir los objetivos previstos. La etapa 3, representa la fase de evaluación, para la que las/los docentes utilizarán herramientas para recoger las observaciones, y reflexiones, sobre las experiencias prácticas. La fase 4, se centra en analizar los resultados de la evaluación y reflexionar sobre ellos, con el fin de proponer modificaciones y propuestas que mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que darían lugar a un nuevo ciclo de mejora.

- Evaluación de las prácticas educativas

El módulo ocho, ofrece como apoyo a las fases de evaluación de la I.A. algunos ejemplos de herramientas para evaluar algunos aspectos tratados a lo largo de los módulos, y que pueden ser de utilidad para: (a) Identificar aquellos aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que necesitan más atención, (b) Orientar la mejora de las prácticas pedagógicas, y (c) Comprobar el efecto de las prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los contextos escolares.

La escuela que participa en un proyecto de innovación educativa que atiende la premisas de este trabajo de Tesis, definirá unos objetivos (*sayings*); establecerá unas metodologías, unas acciones formativas, y pedagógicas, y unos recursos para poder cumplir los objetivos (*doings*); y además, definirá las condiciones necesarias, y roles entre los miembros de la comunidad escolar (*relatings*) para que exista una congruencia entre las tres disposiciones (Kemmis & Grootenboer, 2008), y para que así se puedan desarrollar unos procesos de innovación de forma fluida y con garantías de mejorar el saber hacer sustentado en clave de pedagogías positivas.

8.2.2. Contenido de la sección de recursos didácticos

Esta sección se incorpora al programa formativo en la versión revisada, para facilitar al profesorado su praxis en el aula. Esta acción, y la decisión para desarrollarla, es consecuencia de la revisión en el Ciclo II. Los recursos didácticos que se ofrecen, pueden ayudar al profesorado a aplicar los aprendizajes aprehendidos con el trabajo de las secciones de teoría y práctica, con la aplicación a la praxis profesional en las aulas, y con los recursos de los que se disponen como apoyo adicional para mediar en los procesos de aprendizaje de las/los estudiantes.

En la Tabla 9 se presenta un listado con los recursos que se incorporan al programa de formación del profesorado. La columna de la derecha indica los niveles educativos para los que están adaptados: Infantil (I), Primaria o Ciclos de Primaria (P, P1, P2, P3), y Secundaria (S).

Tabla 9. Listado de recursos didácticos para el aula

Módulo	Título del recurso didáctico	Etapas educativas
1.- Introducción a la psicología positiva	- Tarjetas de celebración - Soy un árbol	Infantil
	- Soy un árbol - Ejercicio de relajación - Movimientos para atención y activación - Tres cosas buenas	Primaria
	- Práctica de atención para relajar la mente - ¿Qué me hace feliz? - Ejercicios de relajación - Tres cosas buenas	Secundaria
2.- Atención y Conciencia	- Atención a la respiración - Atención a las sensaciones	Infantil Primaria
	- Atención a la respiración - Atención a los sonidos	Secundaria
3.- Regulación emocional	- Inventario sensorial - Expresar emociones con garabatos - Identificar emociones - Los globos de las emociones	Infantil Primaria (ciclo1)
	- Diferenciar tipos de emociones	Primaria

	- Emociones positivas	(ciclos 2 y 3)
	- Inventario sensorial - Definir emociones	Secundaria
4.- Motivación	- Normas democráticas - Perfil de intereses	Infantil Primaria(ciclo 1)
	- Autoeficacia para perseverar en las tareas	Primaria
	- Perfil de intereses - Nuestros objetivos nos motivan	Secundaria
5.- Engagement y Sentido	- Gustavo Gruñetas. Optimismo	Infantil Primaria (ciclo 1)
	- ¿Quién es quién? Actividad sobre Optimismo - ¿Por qué te sientes así?	Primaria
	- Balance de energía - Tu futuro ideal	Secundaria
6.- Experiencia óptima. Flujo	- ¿Cuándo fluyes tú? - Flujo y emociones	Primaria
	- ¿Qué es fluir? - Experiencias para fluir	Secundaria
7.- Relaciones positivas	- La carpintería - Responder a noticias positivas	Primaria
	- Aprendizaje cooperativo - Responder a noticias positivas	Secundaria

Para desarrollar propuestas pedagógicas positivas, las prácticas y las experiencias, deben ser significativas y cautivadoras, y para ello, las fuerzas extrínsecas e intrínsecas deben funcionar en sintonía. Por ejemplo, las exigencias curriculares no pueden hacer perder el interés a los y las estudiantes, si al menos se supone que existe un nivel de funcionamiento óptimo.

Los recursos didácticos deben, así pues, diseñarse en congruencia con una metodología que pueda garantizar que las experiencias de aprendizaje que se movilizan al utilizar unos recursos didácticos consideren e integren todos los aspectos de la experiencia, y doten a esta de un sentido amplio como regulador de los aprendizajes. Atendiendo a esto, la estructura y el formato de los recursos didácticos que se facilitan como parte del programa es la que sigue:

- Presentación de la actividad:
 - Título de la actividad y edades a las que se dirige
 - Introducción y Palabras clave
 - Objetivos, Materiales y Duración
- Desarrollo de la actividad
 - Experimentar: Motivación para la actividad y Descripción de la actividad
 - Aprendizaje: Ideas clave. ¿Qué aprendemos haciendo esta actividad? La/el docente debe ser consciente de lo que la actividad implica a nivel cognitivo y debe ser capaz de identificar los aprendizajes relacionados en la sección de teoría del programa formativo.
 - Sentido: Reflexiones. Preguntas para reflexionar individualmente, o en grupo, al finalizar la actividad. El alumnado debe comprender el sentido de la actividad para que el aprendizaje sea significativo y para conectar lo vivido como experiencia con sus habilidades y emociones.
 - Social: La actividad puede ser individual, en pequeño grupo, o gran grupo. En cualquier caso, la/el docente hace de guía al finalizar la actividad, y puede proceder a una reflexión grupal sobre la experiencia para integrar y hacer explícitos los aprendizajes.
- Complementos
 - Sugerencias y otras ideas para generar variaciones de la actividad
 - Criterios de evaluación, pautas de observación para el profesorado
 - Plantillas para el desarrollo de la actividad

 Módulo 1. Título del módulo Planificación Pag. 1 de 3 Título de la Actividad	
 Título de la actividad Edad: 6-8 Edad: 9-12	
Introducción:	
Palabras clave:	
Objetivos	•
Materiales	
Duración	
EXPERIENCIA Y PRÁCTICA	
Motivación	
Descripción	
LEARNING	
Ideas clave	
MEANING	
Reflexiones	
Sugerencias y otras ideas	
Criterios de evaluación	
PLANTILLAS PARA LA ACTIVIDAD	

Figura 10. Ejemplo del formato de un recurso didáctico. Fuente propia

La estructura propuesta no responde a un tipo de aprendizaje dirigido, sino que debe entenderse como apoyo para desarrollar las prácticas de pedagogías positivas, y mejorar la praxis docente en el aula, y en la escuela, y para facilitar que la experiencia vivenciada al realizar estas actividades -como igualmente otros tipos de actividades- sean vivencias integradoras, en las que los pensamientos, sentimientos y acciones, están presentes de forma consciente en la actividad que se realiza. La sucesión de experiencias subjetivas que se viven en la escuela como experiencias de flujo, se sostiene sobre la motivación, la implicación y el compromiso por el trabajo que se desarrolla para movilizar los aprendizajes.

8.3. Fase de Evaluación de los Cuestionarios

La fase del Ciclo III de I.A., se centra en los procesos de evaluación de la formación del profesorado y se apoya en:

- Las respuestas del profesorado a la encuesta final de la formación.
- Las actas de las reuniones de seguimiento celebradas en las escuelas, y las actas de reuniones de seguimiento realizadas entre el equipo investigador y los centros escolares.
- La información recopilada de los comentarios de las participaciones en el foro virtual del curso.

En este punto 8.3. se describe la evaluación en base a los datos de la encuesta de valoración de la formación, cuyos resultados se apoyan y corroboran con la información recabada en las actas de las reuniones de seguimiento.

La descripción de la evaluación cualitativa de las aportaciones que realizan los y las participantes en el foro virtual a lo largo del curso, se organiza en una fase de evaluación posterior por la importante aportación que ha supuesto en este proceso cíclico de I.A..

8.3.1. Descripción de la encuesta

La encuesta se estructura en cuatro partes o secciones:

- Sección de teoría del curso
- Sección de prácticas personales
- Preguntas sobre el proceso y la implicación de las y los participantes durante la realización del curso
- Preguntas sobre el impacto y el efecto transformativo del curso, por su relación con las estrategias y cambios que el profesorado introduce en su praxis

. En cada sección, se plantean preguntas cerradas, y una pregunta final abierta. La tabla siguiente describe el cuestionario cumplimentado por el profesorado que realiza la formación on-line.

Tabla 10. Cuestionario para la evaluación de la formación de profesorado on-line

Sección de teoría	Sección de prácticas personales
T1 Calidad de los contenidos	P1 Han resultado útiles para promover el bienestar
T2 Alcance y profundidad de los temas tratados	P2 Se describen claramente
T3 Aplicabilidad del conocimiento	P3 Tienen objetivos significativos personalmente
T4 Claridad de las explicaciones	P4 Requieren un compromiso sostenido
T5 Progreso en relación a los conocimientos previos	P5 He realizado las prácticas con regularidad
T6 Clarificación de falsas creencias y conceptos genéricos	P6 Han sido satisfactorias
T7 Adquisición de conocimiento de interés personal	P7 Han sido interesantes a nivel personal
T8 Adquisición de conocimiento de interés profesional	P8 Han sido interesantes a nivel profesional
T9 Adquisición de conocimiento útil	
T10 Tiempo requerido para el estudio adecuado	
Pregunta abierta	Pregunta abierta
Por favor, escriba entre 1 y 3 adjetivos para calificar esta sección de la formación	Por favor, escriba entre 1 y 3 adjetivos para calificar esta sección de la formación
Implicación en la formación	Formación transformativa y Nuevas estrategias
IN1 He seguido las actividades de la formación respetando el programa del curso	NS1 Siento que ha aumentado mi conciencia personal
IN2 He completado la formación (teoría y prácticas)	NS2 He aumentado mi conciencia sobre las experiencias de mi alumnado
IN3 Decidí no renunciar al curso	NS 3 He aumentado mi conciencia sobre mis

	emociones y las de los demás
IN4 He compartido las actividades del curso con mi equipo de docentes	NS 4 Trato de regular mis emociones
IN5 He participado regularmente en el foro	NS 5 Busco facilitadores para la motivación y aprendizaje para ayudar a las y los estudiantes
IN6 Los comentarios del foro han sido enriquecedores	NS 6 Aplico más estrategias para aumentar el sentido del aprendizaje para las y los estudiantes
IN7 El curso ha contribuido a mi enriquecimiento profesional	NS7 Creo condiciones para mejorar la calidad de la experiencia
IN8 El curso ha contribuido a mi enriquecimiento personal	
IN9 He adquirido nuevos hábitos en mi vida personal	
IN10 He adquirido nuevas habilidades y estrategias como docente	
Pregunta abierta Aquí puedes añadir tus comentarios	Pregunta abierta Para finalizar, nos gustaría que comentases el principal cambio en hábitos, estrategias o actitudes que se haya producido en tu rol de docente.

8.3.2. Resultados de participación

La Tabla 11 muestra el número de escuelas y de docentes participantes en el Ciclo III de I.A. con la versión revisada del programa, en comparación con la que hubo en la experiencia piloto previa del Ciclo II de I.A., en la que se testó la versión inicial del programa de formación del profesorado.

Tabla 11 Participantes en los Ciclos II y III del proyecto de IA

Ciclo II					Ciclo III				
Nº Escuelas			Nº Docentes		Nº Escuelas			Nº Docentes	
7			79		16 + 1 ¹⁴			316	
I, P	I, P, S	S	I, P	S	I, P	I, P, S	S	I, P	S
4	2	1	57	22	10	3	3	221	99

Los datos de la Tabla 12 muestran el aumento notable de la participación en el Ciclo III. Los porcentajes de incremento de la participación son los que siguen:

Tabla 12 Porcentajes de incremento de la participación

Nº escuelas total	128%	Nº docentes total	310%
Escuelas I, P	116%	Docentes I, P	287%
Escuelas S	100%	Docentes S	350%

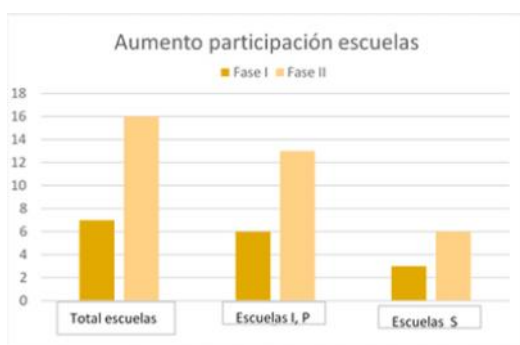


Figura 11 Incremento de la participación de escuelas

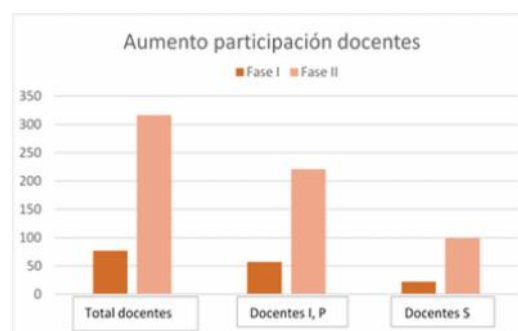


Figura 12 Incremento de la participación de docentes

Para el Ciclo III de I.A., se requería del compromiso de un alto ratio de participación del claustro de profesorado de las escuelas participantes. Las 16 escuelas que participan, suman un total de 524 docentes. Participan en el proyecto 304, esto es, el número de docentes que participan en la acción formativa con la nueva versión del programa durante el Ciclo III de I.A. es, de media, el 58% de los docentes de las

¹⁴ Se añade un grupo intercentros, formado por doce personas procedentes de escuelas diferentes que participan a nivel individual.

escuelas asociadas al proyecto de innovación para implantar en las escuelas prácticas de pedagogías positivas.

El análisis pormenorizado de los datos por escuela, muestra que en el 62,5% de las escuelas ha participado más del 85% del claustro. La Tabla 13, muestra el alto compromiso de las escuelas asociadas al proyecto para la validación de la formación de profesorado. Las escuelas más pequeñas, -con menos de 35 docentes- muestran mayor ratio de participación, en 9 de estas 12 escuelas, la participación oscila entre el 85% y 100% del claustro de profesorado.

En una de las escuelas de mayor tamaño de la muestra (enumeradas en la Tabla 13 de la E13 a la E16, con equipos de 57 a 94 docentes), se ha inscrito el 95% del claustro en la formación. Las otras tres, muestran una participación menor del 30%.

Esto muestra que hay diferencias en cuanto al ratio de participación entre las escuelas de mayor y menor tamaño. En la Tabla 13 se sombrea los datos que indican una participación inferior al 50% del claustro, todas están situadas en la parte final de la tabla, y son las que tienen un cuerpo docente mayor.

Tabla 13 Ratios de participación de docentes por escuela

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Docentes escuela	6	9	10	11	13	17	18	20
Docentes formación	6	9	10	7	13	15	18	18
Participación %	100%	100%	100%	55%	100%	88%	100%	90%
	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Docentes escuela	21	26	28	35	57	81	80	94
Docentes formación	21	23	21	15	12	77	20	27
Participación %	100%	85%	47%	43%	21%	95%	25%	29%

Una información relevante que servirá para reflexionar sobre esta alta participación, es la comparativa entre los datos sobre la participación en la formación y la participación en la realización de la encuesta de valoración que se solicitó al finalizar la formación de las secciones de teoría y práctica, tras las dieciséis semanas del curso.

Los datos indican que, del total del profesorado participante en la formación, el 49,7% responde al cuestionario de valoración al finalizar el curso.

Tabla 14 Participación en la encuesta de valoración

Docentes formación	Encuestas respondidas	% Participación en la encuesta
316	157	49,7%

Los datos de la Tabla 15, que indica los participantes que responden la encuesta por escuela, indican que el compromiso con la cumplimentación de la encuesta es disperso. El porcentaje de encuestas que responden los/las participantes en la formación, varía entre el 18,5% y el 100%. Ha sido mayor en las escuelas más pequeñas. En ocho de las dieciséis escuelas responden las encuestas más del 73% de los participantes, mientras que en cuatro de las dieciséis escuelas responden menos del 25% de los participantes.

Tabla 15 Encuestas por escuela

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Docentes formación	6	9	10	7	13	15	18	18
Encuestas respondidas	2	4	9	7	3	11	14	6
Participación en encuesta %	33,3%	44,4%	90%	100%	23,1%	73,3%	77,8%	33,3%
	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Docentes formación	21	23	21	15	12	77	20	27
Encuestas respondidas	17	23	5	7	9	17	18	5
Participación en encuesta%	80,9%	100%	23,8%	46,7%	75%	22,1%	90%	18,5%

En la Figura 13, las barras rojas indican el número de personas participantes en la formación y la línea morada indica el número de estas personas que ha respondido al cuestionario final.

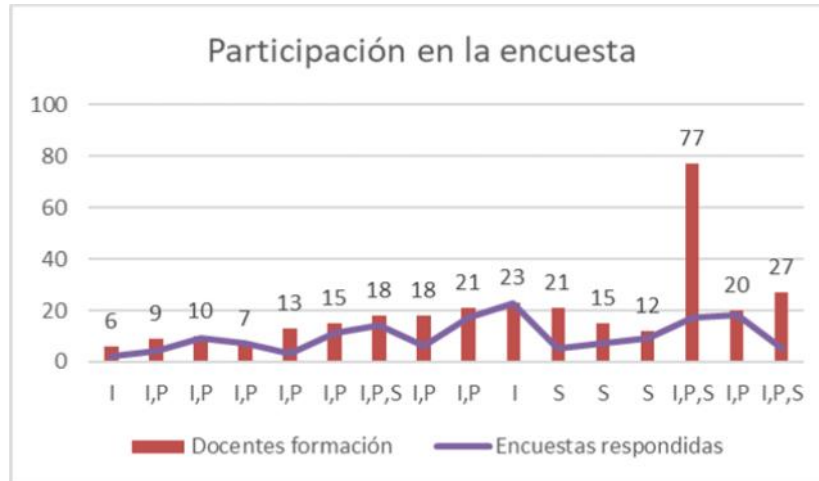


Figura 13 Ratios de participación en la encuesta

El dato que más destaca es que en la escuela que mostraba el mayor número de participantes (77), en la que el 95% del claustro participaba, disminuye mucho su compromiso a la hora de responder las encuestas.

Aun así, los datos globales indican que la encuesta de satisfacción la responden 157 personas, un 49,7% de las y los participantes en la formación, que es una participación alta tratándose de encuestas on-line (J. Fernández, Muñoz, & Montoro, 2009).

a) Ciclos formativos de las escuelas

El número de encuestas recibidas por cada etapa educativa y el porcentaje que representan sobre el total se muestra en la Tabla 16. Se observa que la participación mayoritaria se realiza por participantes de educación infantil y primaria, y que la participación de estos dos ciclos es muy igualada. Por otro lado, el número de encuestas de profesoras y profesores de secundaria representa el 16% del total, en comparación con el 30% que supone la presencia de este grupo de profesorado en el grupo total de participantes.

Tabla 16 Encuestas por etapas educativas

Infantil	Primaria	Secundaria	Otros	Total
62	66	27	9	164
38%	40%	16%	6%	100%

8.3.3. Resultados de la encuesta

8.3.3.1. Sección de teoría



Figura 14 Valoración global de la sección de teoría

La Figura 14 muestra la valoración global de la sección de teoría de la formación de profesorado. Un porcentaje del 60,1% de las respuestas se halla en el rango de valoraciones alta y muy alta. El porcentaje para el rango de valoraciones bajo y muy bajo es sólo del 7,2%.

Los siguientes gráficos muestran las puntuaciones medias de las valoraciones que los y las participantes informan sobre cada uno de los aspectos de la formación.



Figura 15 Valoración de la sección de teoría por ítems

Descripción de ítems

- T1 Calidad de los contenidos
- T2 Alcance y profundidad de los temas tratados
- T3 Aplicabilidad del conocimiento
- T4 Claridad de las explicaciones
- T5 Progreso en relación a los conocimientos previos
- T6 Clarificación de falsas creencias y conceptos genéricos
- T7 Adquisición de conocimiento de interés personal
- T8 Adquisición de conocimiento de interés profesional
- T9 Adquisición de conocimiento útil
- T10 Tiempo requerido para el estudio adecuado

La Figura 15 relativa a la sección de contenidos teóricos, muestra una valoración superior al 7 (sobre 10) para la mayoría de los aspectos sobre los que se pregunta en el cuestionario.

La calidad y profundidad de los contenidos se valora por encima de 7,5. El progreso en relación a los conocimientos previos, y la utilidad de los contenidos, tanto a nivel personal como profesional, también se valoran por encima de 7 puntos. El aspecto con menor valoración, aunque está por encima del 6, es la idoneidad del tiempo requerido para el estudio de los módulos.

La Figura 16, detalla las valoraciones por ítems, y nos da más información, más allá de las medias. Aunque los valores medios -representados en la Figura 15- son muy homogéneos, en la Figura 16 se diferencian los ítems con mayor porcentaje de valoraciones altas (ítems 1,2,7,8 y 9), y los ítems con porcentajes más similares entre valoraciones altas y medias (ítems 3 y 4).

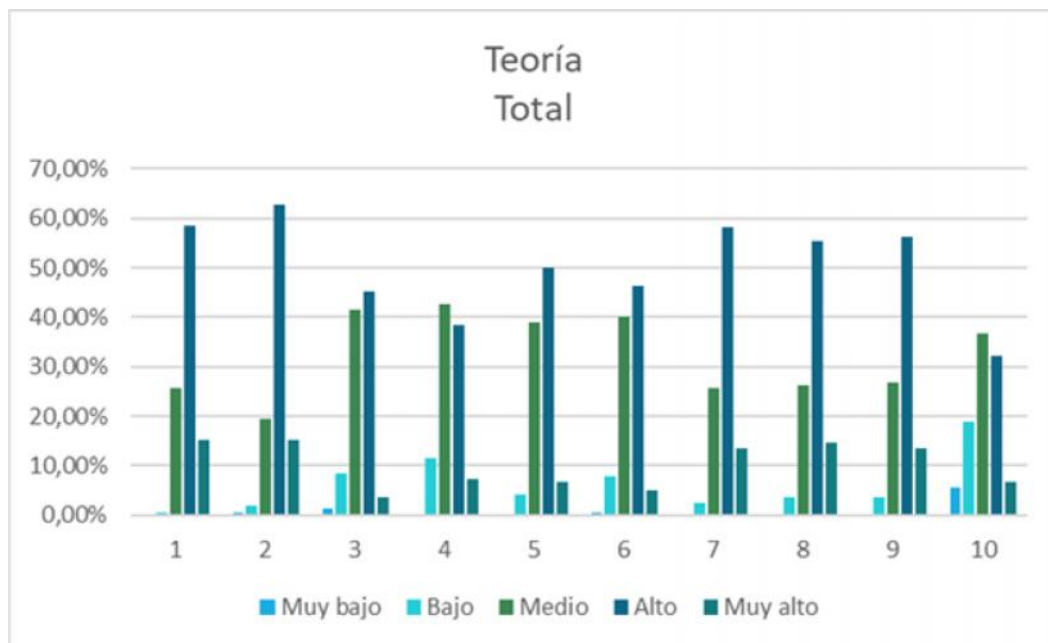


Figura 16 Distribución de valoraciones de la teoría por ítems

8.3.3.2. Resultados de la sección prácticas personales



Figura 17 Valoración global sección de prácticas

La Figura 17, indica que, en la valoración de las prácticas personales, casi el 50% de las valoraciones informan un nivel medio de satisfacción, y un 33% informan un nivel alto y muy alto. Las respuestas que muestran desacuerdo con las premisas evaluativas de la sección práctica con un nivel bajo y muy bajo, suman un 18,6%.



Descripción de ítems

P1 Han resultado para promover el bienestar

P2 Se describen claramente

P3 Tienen objetivos significativos personalmente

P4 Requieren un compromiso sostenido

P5 He realizado las prácticas con regularidad

P6 Han sido satisfactorias

P7 Han sido interesantes a nivel personal

P8 Han sido interesantes a nivel profesional

Figura 18 Valoración de los aspectos de las prácticas

En la Figura 18, relativa a la sección de las prácticas personales, la idoneidad de las prácticas para promover el bienestar y la claridad de las explicaciones (ítems 1 y 2), se valoran por encima del 7. El interés de las prácticas tanto a nivel personal como profesional, también se valora por encima del 7 (ítems P7 y P8), lo cual encaja con la valoración del ítem P3 relacionado con los objetivos significativos. Las prácticas han sido altamente satisfactorias, y tienen una valoración media del 6,76. En cuanto al esfuerzo y dedicación que requieren estas prácticas, los datos indican una media de 6,44 por el compromiso que requieren.

Un valor ligeramente inferior, 5,92, indica la valoración media del nivel de cumplimiento en la realización de las prácticas.

En la Figura 19 se pueden diferenciar los porcentajes de respuestas que se dan a cada uno de los ítems. Se observa que las valoraciones más favorables corresponden a los ítems P1, P2, P3, P7 y P8, para los que el resultado medio es superior a 7 – en la Figura 18-.

En aquellos ítems que implican el compromiso y la responsabilidad de las/los participantes con una dedicación continuada a la práctica y a trabajar sobre los módulos (P4 y P5), se observa el aumento de valoraciones medias, representadas con las barras verdes, y valoraciones bajas, representadas con las amarillas.

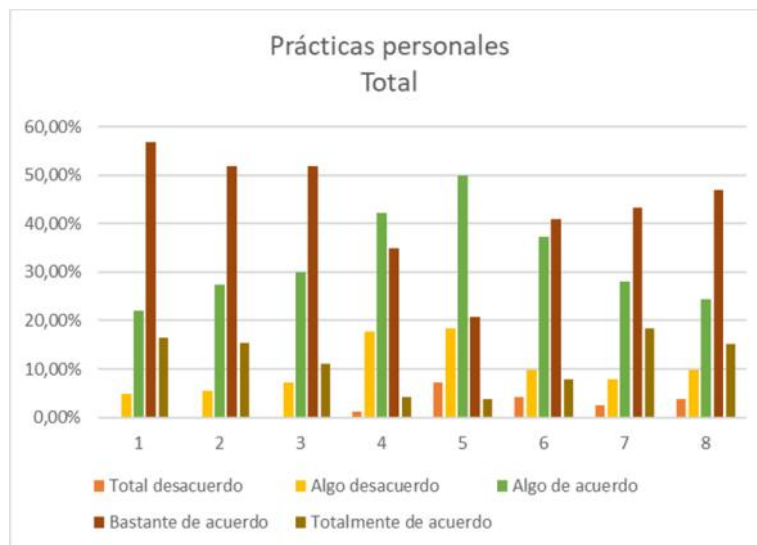


Figura 19 Distribución de las valoraciones de las prácticas

8.3.3.3. Resultados sobre la implicación en el proceso de aprendizaje



5 Totalmente de acuerdo	18,0%
4 Bastante de acuerdo	31,1%
3 Algo de acuerdo	29,1%
2 Algo en desacuerdo	13,2%
1 Bastante en desacuerdo	8,6%

Figura 20 Valoración de la implicación en la formación

En la valoración global -Fig 20- la mayoría de las repuestas se encuentran en el rango más positivo. Esto indica que las y los participantes han estado involucrados en el proceso de aprendizaje con una dedicación y compromiso con el trabajo que requiere una fase de formación. Sin embargo, si desglosamos los datos -Fig 20-, podemos observar diferencias entre los diversos aspectos sobre los que se ha preguntado.



Figura 21 Valoración de la implicación, por ítems

Descripción de los ítems

IN1 He seguido las actividades de la formación respetando el programa del curso	IN6 Los comentarios del foro han sido enriquecedores
IN2 He completado la formación (teoría y prácticas)	IN7 El curso ha contribuido a mi enriquecimiento profesional
IN3 Decidí no renunciar al curso	IN8 El curso ha contribuido a mi enriquecimiento personal
IN4 He compartido las actividades del curso con mi equipo de docentes	IN9 He adquirido nuevos hábitos en mi vida personal
IN5 He participado regularmente en el foro	IN10 He adquirido nuevas habilidades y estrategias como docente

En la Figura 21, se observa una buena valoración del conjunto, y hay dos ítems que destacan con valores más bajos. La mayoría de las barras en la Figura 21 superan la línea del 6. Las valoraciones altas sobre la implicación en las actividades de la formación indican que se ha seguido el programa, y que se ha logrado completar el curso (ítem IN1, IN2). Ambos tienen una valoración del 6,82 y del 7,28 respectivamente. Estos valores son, no obstante, ligeramente inferiores al valor de 8,88

que indica el compromiso alto que las/los participantes muestran por continuar en el programa, sin renunciar, ni abandonar la fase formativa.

De nuevo, las valoraciones en relación a la contribución del curso en los ámbitos profesional y personal (IN7, IN8) son altas, 6,85 y 7, respectivamente, y coinciden con las respuestas relacionadas con este aspecto en las secciones de teoría y práctica. Las y los docentes también valoran positivamente haber adquirido nuevos hábitos en lo personal y habilidades profesionales, (IN9, IN10), con un 6,28 y un 6,63, y estos datos indican la utilidad de la formación para impulsar el cambio y la mejora.

El ítem IN4, relativo a la interacción entre el equipo docente en su escuela, muestra una valoración alta, 7,55. Esta interacción grupal, es un aspecto que se recomendaba a las escuelas desde la coordinación y el equipo investigador, y que deriva de las fases de evaluación y revisión del Ciclo II de I.A.

Los ítems IN5 y IN6, destacan entre los demás por tener las valoraciones sensiblemente más bajas. Estos ítems se refieren a la participación relacionada con el foro. Según estos datos, se ha participado poco en el foro, y la contribución de esta herramienta en el aprendizaje tiene una valoración media por debajo del 5. Este dato puede ser bajo, por el carácter voluntario de la participación en el Foro. Pero este dato, también refleja la dificultad, o exigencia, que representa esta actividad para la mayoría de las y los participantes.

Al desplegar los datos de las valoraciones por cada ítem, en la Figura 22, se observan algunas particularidades que arrojan información sobre cada aspecto valorado.

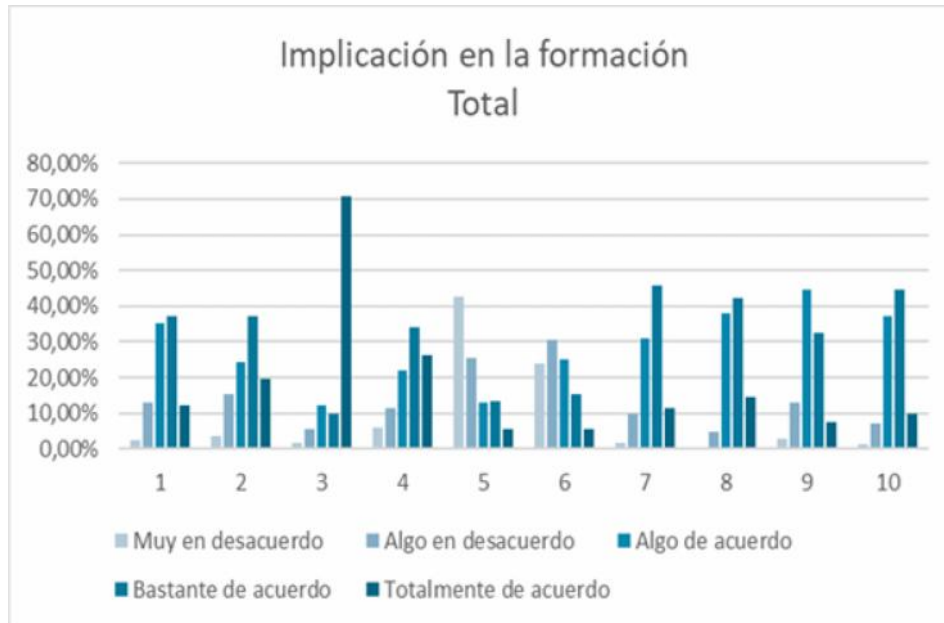


Figura 22 Distribución de valoraciones sobre la implicación en la formación

El ítem que más destaca es IN3: “Decidí no renunciar al curso”. Este, muestra que las y los participantes han estado comprometidas/os con el cumplimiento del programa de formación. El 70% de las respuestas muestran el total acuerdo con esta afirmación, y un 10% más, muestran bastante acuerdo con este compromiso. Ambas suman un 80% en el rango alto de valoraciones.

Por lo contrario, las respuestas a los ítems IN5 y IN6 relacionados con la participación en el foro, muestran respuestas en un extremo contrario, esto es, de total desacuerdo. El 20,7%, encuentra enriquecedoras las aportaciones del foro -ítem IN5-. Pero, más del 40% de las personas informan no haber participado en el foro de forma regular. El 18,9% responde haber participado de forma regular -bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo-, y un porcentaje similar.

Las valoraciones de los últimos ítems sobre la utilidad de la formación -IN7, IN8, IN9, IN10-, con valores medios similares en la Figura 21 (entre 6,28 y 7 puntos),

coinciden también, en cuanto a la distribución de las valoraciones en la Figura 22. Los ítems IN7: “El curso ha contribuido a mi enriquecimiento profesional”, y IN10: “He adquirido nuevas estrategias y habilidades como docente”, estarían relacionados. Tanto es así, que las valoraciones son casi coincidentes para todos los valores, como detallamos en la Tabla 17:

Tabla 17 Datos de los ítems IN7 y IN10 sobre desarrollo profesional

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Item IN7	1,8%	9,8%	31,1%	45,7%	11,6%
Item IN10	1,2%	7,3%	37,2%	44,5%	9,8%
Item IN7	11,6%		31,1%	57,3%	
Item IN10	8,5%		37,2%	54,3%	

El 11,6% informan estar en desacuerdo con que la formación contribuye a su enriquecimiento profesional, un 8,5%, informan no haber adquirido habilidades profesionales. Y el 57,3% y 54,3% reportan estar bastante, o totalmente de acuerdo, en relación al progreso profesional que se experimenta con la formación.

Del mismo modo, en la Tabla 18, vemos lo relativo al desarrollo personal, informado con los ítems IN8 “El curso ha contribuido a mi enriquecimiento personal”, y IN9 “He adquirido nuevos hábitos en mi vida personal” :

Tabla 18 Datos de los ítems IN 8 y IN9, sobre el desarrollo personal

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Item IN8	0,6%	4,9%	37,8%	42,1%	14,6%
Item IN9	3%	12,8%	44,5%	32,3%	7,4%
Item IN8	5,5%		37,8%	56,7%	
Item IN9	15,8%		44,5%	39,7%	

En este caso, hay mayor percepción de que el curso ha contribuido a un enriquecimiento personal, 54,3%, que la percepción de haber adquirido hábitos personales, el 39,7%.

La comparación de los resultados referidos al desarrollo profesional y al desarrollo personal, puede indicar que a pesar de la relevancia que se da en esta formación a la práctica personal, las y los docentes, se centran más en adquirir competencias para su desarrollo profesional, o se identifican más con este objetivo, y perciben más fácilmente el progreso en el ámbito profesional.

8.3.3.4. Resultados sobre la evolución de estrategias docentes



Figura 23 Valoración global Estrategias para el bienestar escolar

Esta sección informa sobre la percepción personal de las y los docentes a la hora de incorporar estrategias en la práctica docente para mejorar los componentes del bienestar que se han tratado a lo largo de la formación. La valoración global muestra buenos resultados en cuanto a la integración de la formación en la práctica docente. Un alto porcentaje -58,6%-, dicen haber experimentado mucha evolución y cambio; el 34,7% reportan experimentar algo de evolución; el porcentaje de quienes perciben poca o ninguna evolución es muy bajo, el 6,8%.

En la Figura 24 podemos observar los valores medios por ítem. Existe mucha homogeneidad en todos los resultados que se sitúan en el rango entre 6,8 y 7,4 puntos.



Figura 24 Valoración de los tipos de estrategias incorporadas

Descripción de los ítems

NS1 Siento que ha aumentado mi conciencia personal

NS2 He aumentado mi conciencia sobre las experiencias de mi alumnado

NS 3 He aumentado mi conciencia sobre mis emociones y las de los demás

NS 4 Trato de regular mis emociones

NS 5 Busco facilitadores para la motivación y aprendizaje para ayudar a las y los estudiantes

NS 6 Aplico más estrategias para aumentar el sentido del aprendizaje para las y los estudiantes

NS7 Creo condiciones para mejorar la calidad de la experiencia

En el desglose de los valores por ítem -Figura 24-, podemos observar que la homogeneidad entre las respuestas se mantiene. Se observa una distribución de valoraciones bastante similar, con una leve diferencia en el ítem 1 “Siento que ha aumentado mi conciencia personal”, que muestra mayor número de valoraciones medias en relación a los demás ítems en los que sobresalen los valores altos.

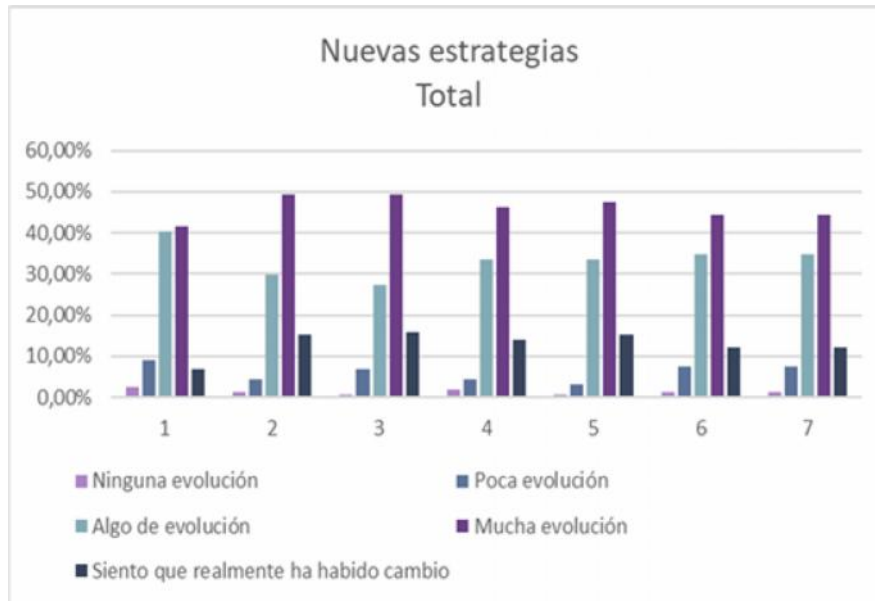


Figura 25 Distribución en las valoraciones de estrategias

En resumen, las y los participantes informan trabajar de forma más consciente sobre las emociones, sobre facilitadores de la motivación, y aplican estrategias para dar mayor sentido a los aprendizajes y mejorar la experiencia en el aula.

El profesorado muestra así una buena aceptación e integración de los aprendizajes sobre prácticas de pedagogías positivas y la aplicación de los mismos. Estos constituyen un recurso adecuado para la mejora del buen hacer educativo, que satisface al profesorado.

8.3.3.5. Resumen de los resultados de los cuestionarios

La Tabla 19 resume los resultados que producen las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios:

Tabla 19 Resumen de resultados de los cuestionarios. Respuestas cerradas

Sección Teoría	<p>Los contenidos son de calidad, despiertan interés, y aportan conocimiento útil para el desarrollo personal y profesional.</p> <p>El tiempo requerido para la integración e interiorización de la formación propuesta es más del que el profesorado puede, o quiere, dedicar a la acción formativa.</p>
Sección Práctica	<p>Las prácticas son de interés para el desarrollo personal y profesional. Los objetivos de las prácticas se comprenden, y son acordes a los objetivos de aprendizaje y de mejora del profesorado.</p> <p>El profesorado encuentra obstáculos para realizar todas las prácticas, principalmente por el escaso tiempo del que disponen.</p>
Implicación en la formación	<p>El compromiso del profesorado con la acción formativa es alto. La implicación y el compromiso conducen a un enriquecimiento personal y profesional. También existe un compromiso para trabajar en equipo las nuevas propuestas sobre pedagogías positivas.</p> <p>La disponibilidad de tiempo es la principal causa de una baja participación en el Foro Virtual de la formación. Aun así, hay una correspondencia entre el nivel de participación, y la percepción de que la participación en el Foro es enriquecedora para el proceso formativo.</p>
Adquisición de estrategias y Cambio	<p>La acción formativa produce un cambio y una evolución en gran parte del profesorado implicado y comprometido.</p> <p>El cambio se produce con la incorporación de estrategias</p>

	que aumentan el nivel de conciencia personal, emocional, de las experiencias. Además, se aplican estrategias que influyen en los diferentes factores de las experiencias de aprendizaje como: la regulación emocional, la motivación, el factor social, y el significado de los aprendizajes.
--	---

Los resultados muestran que una formación del profesorado en Psicología Positiva aporta al profesorado conocimientos, prácticas, y estrategias didácticas de valor pedagógico, y de interés, tanto a nivel personal como profesional. La comprensión, la implicación, y el compromiso con la acción formativa facilita un cambio, que el profesorado experimenta, tanto en enfoques cognitivos, como en los niveles de conciencia de su estado personal y de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que gestiona en el aula.

8.4. Fase de Evaluación de Preguntas abiertas

En el apartado anterior (8.3), hemos recogido la evaluación en base a las preguntas cerradas del cuestionario que se cumplimenta al finalizar la formación on-line.

Este apartado 8.4, describe la evaluación que deriva de la validación de una pregunta abierta incluida al final de cada sección del cuestionario.

8.4.1. Respuestas abiertas sobre la sección de teoría

La pregunta abierta que se plantea al final del cuestionario sobre la sección de teoría es la que sigue: “Por favor, escriba entre uno y tres adjetivos para calificar esta sección del curso”.

Se vuelcan 352 datos en total. Los términos con los que el profesorado califica la sección de teoría, expresan en su gran mayoría una percepción positiva al respecto.

Se identifican, también, una serie de términos: denso, largo, exigente, difícil, que refieren el **esfuerzo necesario para el seguimiento de la formación**. También,

aparecen términos que denotan una percepción negativa, que puede obstaculizar los procesos de aprendizaje, como: aburrido, pesado, abstracto, y otros, aunque únicamente se contabilizan en ocho ocasiones, lo que representa el 2% de los 352 datos recogidos.

Ahora bien, tratándose de ampliar las perspectivas con una evaluación investigativa tratamos de identificar los aspectos que se movilizan en los procesos de aprendizaje. Para ello clasificamos los términos, de forma que nos ayude a ampliar la información sobre los procesos de aprendizaje. La Tabla 20 presenta los términos utilizados por el profesorado (columna 1), la frecuencia (columna 2), una agrupación de los términos por su afinidad semántica se recoge en la tercera columna: “Codificación 1: términos comunes”. Y a continuación, hemos vinculado estos términos comunes con los factores que caracterizan las experiencias: motivacional, cognitivo, emocional y social, que se recoge en la columna “Codificación 2: Factores de la experiencia”.

La Tabla 20 presenta la codificación realizada:

Tabla 20 Valoración abierta de la sección de teoría

SECCIÓN TEORÍA			
Términos utilizados	Frecuencia	Codificación 1: Términos comunes	Codificación 2: Factores de la experiencia
Interesante	83	interés	motivacional
Importante, significativo, necesario	17	valor	motivacional
Práctico, aplicable	25	utilidad	motivacional
Provechosa, eficaz	21	utilidad	motivacional
Realista	3	utilidad	motivacional
Difícil de aplicar	1	utilidad	motivacional
Motivante	8	motivación	motivacional
Denso	26	esfuerzo	cognitivo
Complejo, difícil	23	esfuerzo	cognitivo
Enriquecedor, profunda, rica	25	riqueza	cognitivo
Teórica, técnico	22	técnico	cognitivo
Largo, extenso, amplio	17	amplio	cognitivo
Clara, específica, pedagógico	15	pedagógico	cognitivo

Amena, ilustradora	11	disfrute	cognitivo
Exigente	7	esfuerzo	cognitivo
Bien	5	aprendizaje	cognitivo
Reiterativo	1	aprendizaje	cognitivo
Medio	1	aprendizaje	cognitivo
Revisar contenidos	1	aprendizaje	cognitivo
Poco concreto	1	aprendizaje	cognitivo
Abstractas	1	aprendizaje	cognitivo
Innovador, creativo	3	disfrute	cognitivo
Informativo	2	informativo	cognitivo
Satisfactorio, Agradable	8	disfrute	emocional
Positivo, divertido	10	positivo	emocional
Excelente, elevada, sorprendente, gratificante	5	disfrute	emocional
Introspectivo	5	introspección	emocional
Aburrido	3	aburrido	emocional
Pesado	2	pesado	emocional
<i>total</i>	352		

- Entre los adjetivos relacionados con el factor motivacional, se contabilizan términos como: el interés, la utilidad, el valor, y la motivación, que produce el contenido.

- Entre los adjetivos vinculados al factor cognitivo, se consideran aquellos cuyo significado se relaciona con: el esfuerzo requerido para el aprendizaje, la riqueza del contenido, la extensión y el disfrute.

- En las valoraciones de tono más emocional, la mayor parte de los términos indican disfrute con el estudio del tema; además, hemos relacionado con el factor emocional, los términos que denotan introspección.

La codificación, así pues, según los factores de la experiencia, de los términos con los que las y los participantes califican la sección de teoría, muestra un 44,9% de las calificaciones vinculadas al factor motivacional; el 45,7% con el factor cognitivo; y el 9,4 % denotan una valoración de tipo más emocional.

Estos resultados indican que, si bien esta actividad formativa se centra en la lectura, comprensión, y reflexión, sobre unos contenidos teóricos presentados en un

texto escrito, aun así, en la experiencia de aprendizaje se movilizan aspectos diversos que definen el enfoque holístico de la experiencia, y que están relacionados con una perspectiva integral del desarrollo humano.

8.4.2. Respuestas abiertas sobre la sección práctica

Al igual que en el caso anterior, la pregunta abierta que se plantea al final del cuestionario sobre la sección de práctica, es la que sigue: “Por favor, escriba entre uno y tres adjetivos para calificar esta sección del curso”.

Se recogen 231 entradas en relación a aspectos sobre la práctica, y se procede a clasificarlos del mismo modo que en el punto anterior.

Tabla 21 Valoración abierta de la sección de práctica

SECCIÓN PRÁCTICA			
Términos calificadores	Frecuencia	Codificación 1: Términos comunes	Codificación 2: Factores de la experiencia
Interesante	44	interés	Motivacional
Práctico, útil	41	utilidad	Motivacional
Motivante	19	motivación	Motivacional
Necesario	10	valor	Motivacional
Satisfactoria	15	satisfacción	Motivacional
Buenísimos	2	satisfacción	Motivacional
Exigente, laborioso, algo difícil en algunos casos	22	esfuerzo	Cognitivo
Reflexiva	16	reflexión	Cognitivo
Innovador	13		Cognitivo
Enriquecedor	7		Cognitivo
Variada	6		Cognitivo
Intuitiva	2		Cognitivo
Ambiciosa	2		Cognitivo
Fácil	1		Cognitivo
Conocimiento	16	introspección	Emocional

personal, vivencial			
Bonitas, expresivas, divertidas, positivas, recomendable	13	disfrute	Emocional
Relajante	2	disfrute	Emocional
<i>Total</i>	<i>231</i>		

Los términos utilizados por el profesorado para valorar la sección de práctica, también muestran una percepción positiva sobre la experiencia de aprendizaje mediada por las prácticas propuestas.

La calificación de la sección de práctica como exigente, y laboriosa, coincide con este aspecto de la valoración encontrada también para la sección de teoría.

Por otro lado, al agrupar los términos siguiendo los mismos criterios que en el punto anterior referido a la sección de teoría, podemos observar los siguientes resultados:

Se pueden asignar al factor motivacional el 56,7% de los 231 datos, el 29,9% estarían relacionados con el factor cognitivo, y el 13,4% con el factor emocional.

De nuevo, este tipo de análisis deja constancia de la presencia de los diversos factores de la experiencia aun cuando se dan respuestas de forma abierta, y es por ello, que puede ser de interés trabajar de forma más consciente todos estos aspectos y valores que las y los participantes expresan de forma no consciente, sobre unos procesos de aprendizaje durante una formación en psicología positiva aplicada.

Por otra parte, al comparar los resultados entre la sección de teoría y la sección de práctica, podemos observar que estos indican que, los factores motivacional y cognitivo están presentes de forma muy equilibrada en la experiencia del estudio de la teoría (44,9% y 45,7%), mientras que, en la realización de las prácticas, el factor motivacional es 16 puntos mayor que el cognitivo (56,7% motivacional frente al 29,9% cognitivo). Por otra parte, en los procesos de aprendizaje basados en las prácticas (que se fundamentan en experiencias personales), el factor emocional está más presente que en el estudio de la sección de teoría (13,4% vs 9,4%).

8.4.3. Respuestas abiertas sobre la implicación en la formación

En la esta sección del cuestionario sobre la implicación en la formación, se deja, después de las preguntas cerradas, un espacio abierto para añadir comentarios.

El profesorado aporta 75 respuestas abiertas.

Las ideas que se expresan en los comentarios se codifican por similitud de temas encontrados, lo que da lugar a 98 datos, que se codifican como sigue:

Tabla 22 Valoración abierta sobre la implicación en la formación

IMPLICACIÓN EN LA FORMACIÓN	
Codificación	Frecuencia
Dedicación	34
Limitación de tiempo	34
Socialización	18
Trabajo en equipo	13
Trabajo con grupos	2
Foro	3
Utilidad de la formación	15
Profundizar, ayuda a reflexionar	12
Aplicación en el aula	3
Desarrollo de competencias	11
Personales y profesionales	11
Compromiso	6
Continuación del proyecto	6
Valor de la formación	6
Conceptos importantes	6
Metodología	7
Satisfacción	4

Dedicación:

Se confirma la necesidad de más tiempo, principalmente, para realizar las prácticas, y para la reflexión. Pero también, las respuestas abiertas nos aportan, adicionalmente, que la necesidad de disponer de más tiempo, es para poder interiorizar la formación, para participar en el foro, y para poder compartir los procesos de aprendizaje con los/as compañeros/as. Y, en algunos casos, se expresa que la falta de tiempo se debe a motivos personales en unos casos, o en otros casos, a la carga de

trabajo para poder cumplir con un programa ajustado. Además, se menciona que la falta de tiempo dificulta el disfrute de la acción formativa.

Socialización:

Se identifican hasta 13 comentarios que refieren el trabajo en equipo. Se menciona, que el trabajo en equipo a nivel interno de centros, ha sido de gran ayuda, y motivador. Además, el profesorado desea poder compartir más en equipo, en la escuela, o a través del foro virtual.

Parte del profesorado encuentra dificultad para aplicar las prácticas propuestas en el curso, en el caso de que no trabajar con grupos.

Utilidad de la formación:

Los y las docentes encuentran que el programa formativo es útil para guiar una reflexión sobre las pedagogías positivas y su puesta en acción.

Desarrollo de competencias:

De nuevo, destaca en doce comentarios, que se produce un desarrollo profesional, pero también a nivel personal. El profesorado ha visto mejorada su práctica docente con la incorporación de estrategias, actitudes e ideas.

Compromiso:

El profesorado expresa el deseo de aplicar lo aprendido en los siguientes cursos, y de continuar profundizando, y trabajando, sobre lo tratado en este período de formación. También se desea que el proyecto pueda tener continuación para aquellas personas que deben trasladarse de centro escolar.

Valor de la formación:

El profesorado percibe como importantes los conceptos tratados en el programa formativo, y expresa el deseo de que la formación se pueda aplicar más a las aulas, más docentes y centros escolares pueden realizarla, y puedan trabajarla como proyecto único de centro. También se da valor al enfoque holístico.

Satisfacción:

Algunos/as participantes expresan en este espacio que ha sido un trabajo satisfactorio, provechoso, y que se ha trabajado a gusto.

Metodología:

La mayoría de referencias asociadas a la metodología se refieren a la demanda de sesiones presenciales. Puntualmente, se propone la temporalización de la acción formativa en todo un año escolar.

8.4.4. Respuestas abiertas sobre la evolución y la adquisición de nuevas estrategias

La pregunta abierta que cierra la cuarta y última sección de la encuesta, sobre la integración de nuevas estrategias en la práctica docente, o la integración de nuevos hábitos a nivel personal, nos deja 106 comentarios de los y las participantes, sobre los que poder ampliar la evaluación investigativa. Las ideas que se expresan en los comentarios dan lugar a 144 datos, que se codifican como sigue:

Tabla 23 Valoración abierta sobre el cambio y nuevas estrategias

CAMBIO Y NUEVAS ESTRATEGIAS	
Codificación	Frecuencia
Conciencia	46
Conciencia personal	18
Conciencia en las prácticas educativas	28
Conciencia experiencias del alumnado	9
Estar presente en los momentos del alumnado, ponerse en su lugar	9
Conciencia y Regulación emocional	10
Emociones propias	10
Crear condiciones para una experiencia de calidad	49
Facilitar experiencias de calidad	4
Estrategias para la conciencia y atención	8
Estrategias de regulación emocional	11
Facilitadores para la Motivación	12
Estrategias para mejorar las relaciones	14
Cambio	30
Cambio consciente e intencionado	15
Cambio progresivo	9
Cambio de enfoque	6

La ampliación del feed-back del profesorado con las respuestas abiertas sobre la evolución y la incorporación de nuevas estrategias, nos ayuda a definir cómo experimentan esta evolución con el proceso formativo, y se remarcan los siguientes aspectos:

Conciencia:

El profesorado presta más atención a dar un enfoque positivo a las situaciones. Dicen ser más reflexivos, actuar con intencionalidad, de forma más consciente, y estar más atentos a su estado de ánimo. Por otra parte, preparan y planifican las prácticas educativas con mayor conciencia, profundidad, y las llevan a la práctica de forma más intencionada.

Conciencia sobre las experiencias del alumnado:

El profesorado tiene mayor conciencia sobre cómo el alumnado vivencia las experiencias de aprendizaje. Dicen estar más presentes del momento que vive el alumnado, se fijan en sus emociones, en cómo se expresan.

Conciencia y regulación emocional

En general, el profesorado aumenta el nivel de conciencia de las emociones propias, se da cuenta de que las emociones aparecen de forma continua en el día a día, y afirman, que el cambio radica en la focalización de la atención.

Crear condiciones para una experiencia de calidad

La mayoría de los comentarios recogen estrategias que las y los docentes utilizan para influir de forma intencionada en algunos de los factores que integran las experiencias de aprendizaje. Se refieren estrategias de unos y otros factores: atención, conciencia, emociones, motivación, relaciones.

Cambio:

Parte del profesorado afirma haber experimentado un cambio consciente e intencionado, a medida que se reflexiona y se ponen en práctica los aprendizajes. Muchos mencionan que el cambio es progresivo, por cuanto reconocen que esta acción formativa ha sido un comienzo, y es necesario continuar con el trabajo desarrollando propuestas pedagógicas positivas.

También mencionan, que la clave para el cambio es la atención, esto es, ser más consciente de uno mismo, de las experiencias, y del grupo con el que se interactúa.

El cambio también se ha experimentado en el trabajo en equipo. Colaboran con más motivación, ilusión, y son más productivos. A su vez, consideran que el trabajo en equipo es necesario para producir un cambio en las escuelas, y para dar forma a un proyecto de centro. También ven la necesidad de apoyo externo para emprender procesos de innovación mediados por pedagogías positivas.

8.4.5. Resumen de los resultados sobre respuestas abiertas

Los resultados de las respuestas abiertas se recogen en la siguiente Tabla 24. Su ordenación sigue el marco metodológico adoptado en base a los modelos de Bronfenbrenner (1987), y de Kemmis y Grootenboer (2008):

Tabla 24 Resultados respuestas abiertas siguiendo Arquitecturas de las Prácticas

	Sayings	Doings	Relatings
Nivel Micro Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje es motivador por su valor, y utilidad, aporta conocimiento, y moviliza emociones • Profundización y Reflexión en contenidos • Mayor conciencia • Mayor conocimiento sobre su práctica docente • Experiencia de calidad como experiencia holística • Enfoque positivo • Crear clima positivo • Perspectiva más amplia de las situaciones • Valor • Compromiso • Desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas se planifican y realizan de forma más intencionada • Cambio progresivo con la aplicación práctica • Tiempo para dedicar a la formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los procesos de aprendizaje con los compañeros/as • Trabajo en equipo más satisfactorio y productivo

	personal y profesional		
Nivel Micro Docente- Alumnado		<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la práctica docente • Estrategias para influir en los factores de la experiencia: atención, regulación emocional, motivación, participación • Pautas para la aplicación en el aula, y para la integración de los recursos en la práctica educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser modelo en el aula • Mayor conciencia del alumno • Mayor empatía • Relaciones positivas para crear clima positivo y seguro • Comunicación • Escucha activa • Empatía • Alumno como persona
Nivel Meso Escuela		<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la formación a más docentes, más aulas, más centros • Programar la acción formativa durante todo curso escolar • Programas sesiones presenciales como parte de la acción formativa (on-line) • Proyecto de centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los procesos de aprendizaje en el Foro • Compartir con otros centros
Nivel Chrono Administraciones educativas		<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir con regulaciones educativas • Continuación en el proyecto aun con traslado de centro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulaciones que faciliten la implicación y el compromiso en proyectos de innovación significativos

Nivel Exo		<ul style="list-style-type: none">• Sesiones presenciales con expertos para profundizar en la formación	<ul style="list-style-type: none">• Mejora de la relación con las familias• Apoyo y Colaboraciones externas
------------------	--	---	--

8.5. Evaluación de las Actas de las Reuniones de los equipos docentes en los centros escolares

Los equipos de docentes participantes en una y otra escuela, mantienen regularmente reuniones a lo largo de la acción formativa, y recogen sus conclusiones en unas actas que posteriormente hacen llegar al equipo investigador. Se recogen actas de doce escuelas participantes.

Esta actividad de intercambio, formaba parte de los compromisos adquiridos para la participación en el proyecto. Es una actividad que los equipos de docentes realizan de forma autónoma, de modo que la frecuencia de los encuentros en cada escuela se planifica de acuerdo a su programación y su disponibilidad para la participación en las acciones internas del proyecto de innovación.

El equipo investigador facilita un formato para el acta, pero no todos los centros escolares hacen uso de ello. Adecuan las actas a los procedimientos internos. Por tanto, nos encontramos con una información abierta y diversa, para hacer un análisis adicional sobre cómo se han experimentado los procesos de aprendizaje y su relación con la innovación educativa.

La revisión de las actas muestra que el profesorado aprecia un cambio y mejora importante en los siguientes aspectos:

- a) Mejora del clima emocional y relacional en las aulas
- b) Bienestar y motivación del profesorado
- c) Evaluaciones con enfoque positivo sobre el alumnado
- d) Integración de recursos educativos

- e) La interacción con las familias
- f) Orientación hacia las pedagogías positivas

Los comentarios sobre estos aspectos que se recogen en las actas de reuniones, se organizan en la siguiente Tabla 25, siguiendo un modelo de organización que se apoya en acotaciones en clave de las arquitecturas de las prácticas:

Tabla 25 Resumen Actas como Arquitecturas de las prácticas

	Sayings	Doings	Relatings
Nivel Micro Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque positivo • Mayor atención a los estilos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica positiva al alumnado en las reuniones del equipo docente • Integrar las pedagogías positivas en la gestión del aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con uno mismo: ocuparse de la propia motivación y bienestar
Nivel Micro Docente- Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque en el potencial y en el desarrollo del alumno/a • Nuevas perspectivas sobre la interrelación entre el bienestar del docente y el bienestar del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora del clima del aula • Interacción con alumnado con mayor confianza. • Mayor participación del alumnado • Implementación de recursos didácticos como prácticas de pedagogías positivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor empatía con el alumnado. Ponerse en su posición.
Nivel Meso Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento pedagógico orientado a pedagogías positivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración en materias del curriculum • Proyecto de centro en pedagogías positivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportación por parte de las escuelas, de recursos didácticos al programa formativo

<p>Nivel Meso Escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque holístico de las pedagogías positivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curriculum vertical y competencias transversales en psicología positiva aplicada • Procesos de acción-reflexión en la práctica docente • Recursos y espacios para implantación de pedagogías positivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabajo colaborativos sobre pedagogías positivas • Los compromisos para cumplir con otros proyectos obstaculizan el proceso. • Obstáculos para la agregación e integración de proyectos de mejora
<p>Nivel Chrono Administraciones educativas</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar recursos y espacios para implantación de pedagogías positivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulaciones integradoras de los procesos de innovación
<p>Nivel Exo Familias/Otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento compartido • Enfoque positivo compartido 	<ul style="list-style-type: none"> • Charlas y Talleres sobre pedagogías positivas • Comunicación más fluida con familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud más colaborativa • Apoyo externo para procesos de innovación e implantación de pedagogías positivas

Adicionalmente, las actas recopilan información sobre la aplicación en el aula de los recursos didácticos facilitados con el programa formativo. La puesta en común y el intercambio de experiencias entre docentes, tal cual consta en las actas de reuniones, nos permite extraer conclusiones en relación a las primeras aplicaciones en las aulas para la implementación de pedagogías positivas. Este tipo de información, arroja los siguientes resultados, que se organizan en la Tabla 26:

Tabla 26 Prácticas de pedagogías positivas sustentadas en los recursos didácticos

	Sayings	Doings	Relatings
Nivel Micro Docente- Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabajan los temas de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Enfoque positivo ○ Atención plena ○ Regulación emocional • En secundaria, además: <ul style="list-style-type: none"> ○ Motivación ○ Engagement • Por parte de los alumnos, aparece dificultad en la identificación de las emociones, y sus posibles consecuencias comportamentales • Se generan debates interesantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de seguir trabajar la relajación, la conciencia corporal • Necesidad de trabajar la frustración y el autocontrol • Las prácticas se introducen en momento de mayor tensión emocional, o en momentos como a la hora de regreso del patio, en el comedor, en momentos de un cambio de materia, o en la finalización de clase de educación física 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena aceptación por el alumnado • Dificultades para aplicarlo en grupos grandes • Cambio del clima del aula (más relajado, escucha, ambiente de trabajo), que facilita los procesos de aprendizaje • Aumenta la participación, y el alumnado desea compartir el resultado de sus ejercicios • Satisfacción en docentes porque conocen más al alumnado
Nivel Micro Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción en el equipo porque se consiguen los objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas herramientas de trabajo • Propuestas para la sistematización hasta la integración en la rutina escolar • Integración en materias escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de mayor coordinación en el equipo docente

Por otra parte, varias escuelas aportan al equipo investigador nuevos recursos didácticos a la base de datos, para integrarlos en el proyecto. Esta acción, es muestra de

la implicación y compromiso para con el proyecto y la innovación, por parte de las escuelas.

Adicionalmente, diez de las escuelas comparten con el equipo investigador sus programas de implantación de prácticas positivas, que han llevado adelante durante los meses de mayo y junio en la escuela. En siete escuelas, el programa se centra en prácticas de los primeros módulos del programa formativo, esto es, enfoque positivo, y atención plena. Y tres de las escuelas, incorporan en su programa de pedagogías positivas, una o dos actividades de cada módulo del programa formativo de psicología positiva. Por otra parte, una escuela opta por integrarlo en su programación de Talleres inter-ciclos, que realizan mensualmente. En dos de los casos, se han definido las pautas para la observación, y además, varias escuelas, informan de la evaluación que han realizado con el alumnado y de los resultados obtenidos. Estas pequeñas experiencias piloto permiten llevar a la acción las nuevas competencias adquiridas por el profesorado, y les permiten reflexionar sobre las vías para emprender proyectos de innovación mediados por propuestas de pedagogías positivas.

8.5.1. Comparativa con el Foro Virtual

En el punto 8.1.3 de este Capítulo que describe la planificación del Ciclo III de I.A., se enumeraban las actividades a las que las escuelas se comprometen como participantes en el proyecto de innovación. Entre ellas, se establecía una participación mínima en el Foro, como actividad que sirve para compartir el proceso de aprendizaje durante la formación on-line entre los y las participantes de todas las escuelas.

En una revisión general de los comentarios de este Foro Virtual se observa que, con frecuencia, se inician las aportaciones haciendo una valoración general sobre el módulo en estudio en forma de calificativos, p.e. interesante, necesario, novedoso... Nos encontramos, así, con un conjunto de datos de la misma tipología que los hallados en las respuestas abiertas producidas por una calificación que hace el profesorado sobre las secciones de teoría y de práctica, y que hemos tratado en los apartados 8.4.1. y 8.4.2.

De estos datos se extraían aspectos sobre los factores motivacionales, emocionales, cognitivos, y sociales que están presentes e integrados en la experiencia formativa.

A partir de aquí, se procede a la selección de los comentarios del foro que contienen este tipo de información, y a la extracción de los segmentos o unidades semánticas que responden a este objetivo de análisis. La Tabla 27 recoge en las dos primeras columnas la lista de las expresiones y adjetivos que aparecen mayoritariamente, y la frecuencia contabilizada. Se procede del mismo modo que en los puntos 8.4.1. y 8.4.2., en relación a la codificación de respuestas abiertas de los cuestionarios, para la codificación de los términos recogidos.

Tabla 27 Codificación de términos utilizados en el Foro durante la formación

SECCIONES DE TEORÍA Y PRÁCTICA				
Términos calificadores	Frecuencia	Codificación 1:		Codificación 2:
		Términos comunes		Factores de la experiencia
interesante	27			
muy interesante	12	interés	39	motivacional
necesario	2			
imprescindible	1			
importante	10			
muy importante	2			
tema clave	1	importancia	16	motivacional
útil	1			
muy práctico	2			
aplicable	1	utilidad	4	motivacional
motivación	2			
muy motivada	1	motivación	3	motivacional
hemos aprendido	1			
ayuda a comprender	1			
me ha ayudado	1			

enriquecedor	1			
profundidad	1	aprendizaje	5	cognitivo
conexiones con los temas que se van tratando	8	interés, aprendizaje significativo	8	cognitivo
novedad	12			
curioso	1			
me ha llamado la atención	2	despertar interés	15	cognitivo
mucho contenido	1			
amplio	1	alcance	2	cognitivo
denso	1			
laborioso	0			
complejo	5			
complicado	4			
me ha costado	1	esfuerzo	11	cognitivo
me ha gustado	7			
me alegro muchísimo	2			
me encanta	2			
me gustó mucho	2			
disfrute	3			
sorpresa	5			
ameno	8			
cercano	1	disfrute	30	emocional
gratitud	1			
gratificante	1	gratitud	2	emocional
<i>total</i>	<i>135</i>			

Del total de los 135 datos extraídos del Foro, 62 de ellos (el 45,9%) se relacionan más directamente con el factor motivacional, 41 datos (el 30,4%) con el factor cognitivo, y 32 datos (el 23,7%) denotan un marcado tono emocional.

El intercambio que se produce en el Foro durante los procesos de aprendizaje, referencia en mayor medida el factor motivacional de las experiencias de aprendizaje

(45,9%). Esto es un dato indicativo de la relevancia de trabajar con las y los estudiantes el sentido y significado de los aprendizajes, como impulsores motivacionales.

Por otra parte, se encuentra que el discurso más abierto utilizado en el Foro, y la proximidad en el tiempo a las vivencias que se narran, puede ser lo que lleve a que aumente la presencia del factor emocional, que es de un 23,7%, en relación a los resultados encontrados mediante los cuestionarios: el 13,4% que representaba en la sección práctica, y el 9,4% en la sección de teoría.

8.5.1.1. Fase complementaria de evaluación del Foro virtual

Los resultados de este análisis exploratorio sobre el Foro Virtual, nos indican que las participaciones en el Foro son reflejo de lo experimentado en los procesos de aprendizaje, y son complementarios con los resultados obtenidos mediante los cuestionarios, o también las actas utilizadas para la investigación.

Además, la interacción que se produce en el Foro entre las y los participantes mediando narraciones de sus experiencias recientes, de forma abierta, se produce desde una mayor conexión con la vivencia y con las emociones del momento, lo que permite aflorar más la subjetividad de la persona. El Foro nos pueden arrojar otro tipo de información no explorado con las estrategias evaluativas anteriores.

Como conclusión, podemos plantear una revisión del Foro como fuente de una información más rica sobre los procesos de aprendizaje, que se narra en tiempo real, y de forma compartida entre participantes. La evaluación investigativa del Foro puede, así pues, aportar nuevas perspectivas en cuanto a aspectos relevantes del proyecto de innovación sustentado en la implantación de prácticas de pedagogías positivas, que no se alcanzan a visionar a través de las estrategias evaluativas apoyadas en cuestionarios que hemos utilizado en las fases previas.

En consecuencia, antes de proceder a la Fase de Reflexión final del Ciclo III de I.A., para inducir nuevas propuestas de mejora, y unas conclusiones finales, se procede a realizar una fase complementaria de evaluación que, por la relevancia que finalmente llega a adquirir, se contempla y describe con detalle en el Capítulo 9 que sigue a continuación.

CAPÍTULO 9

9. EVALUACIÓN ILUMINATIVA DE UN FORO VIRTUAL

9.1. La estrategia evaluativa del Foro virtual

El Foro arroja luces sobre cómo han vivido las y los participantes los procesos de aprendizaje porque las interacciones en un foro permiten tiempo para la reflexión, y para la elaboración de un discurso más premeditado, extenso y estructurado, que en otro tipo de estrategias evaluativas. La interacción y la dinámica del grupo en el foro muestra la implicación de las y los participantes en la formación, al compartir con el grupo sus reflexiones, y posibilitar una reflexión colectiva sobre los procesos de aprendizaje, tal como describen Garrison, Anderson, & Archer (1999) y Garrison & Cleveland-Innes (2005). En nuestro caso, las y los participantes, comparten sus reflexiones sobre el contenido de los módulos del curso y sus experiencias a nivel personal y profesional, al realizar las prácticas propuestas en el marco de la acción formativa.

El interés y el valor de este análisis, reside en el acceso a los momentos más cercanos en los que las experiencias y prácticas formativas tienen lugar. La valoración de los resultados a partir de unos cuestionarios nos aporta una información, una percepción evaluativa en un momento final del proceso de formación on-line. Mientras que, recurrir al Foro virtual, nos aporta información sobre el discurrir de la formación, y podemos comprender mejor cómo es el proceso en sí mismo.

9.1.1. El Foro como estrategia de Evaluación Iluminativa

El contenido generado en el Foro virtual puede considerarse como una estrategia post-evaluativa porque permite ir más allá y tomarse como una fuente de datos con potencial para generar información relevante y para ampliar la investigación con una evaluación, que toma una caracterización de evaluación iluminativa. Esta nueva fase

de evaluación que abre el contenido recogido del foro, se puede entender como un complemento a la fase de evaluación que se sustenta en cuestionarios.

La participación en el foro puede considerarse de calidad, por la implicación y el compromiso de los y las participantes en la orientación de la tarea, y por la presencia cognitiva y social en la globalidad del foro. Como expresan Garrison y Cleveland (2005), la implicación significativa en un foro virtual no es sinónimo de enviar muchos mensajes, antes bien, reside en la calidad de los mismos.

El Foro nos sirve para nuestro objetivo de descubrir y extraer factores adicionales que sirvan a la investigación, que puedan resultar claves, y ser considerados oportunamente para la mejora, reformulación y evolución de las ideas que se han tratado a lo largo de los ciclos previos del proyecto de investigación-acción.

La apertura del proceso de investigación a esta estrategia evaluativa del Foro, nos permite generar ideas en relación a nuevos fenómenos sobre los que indagar. Recurriendo al Foro, podemos extraer información adicional, a la que en un principio estaba estructurada -p.e. por un cuestionario-, porque el análisis cualitativo permite hacer lecturas desde otras perspectivas, observar diferentes patrones en las intervenciones en el foro, o plantear diferentes preguntas que van surgiendo en el proceso de análisis.

Con este tipo de análisis cualitativo se revalorizan los datos, se aumenta el volumen, la densidad y la complejidad de la muestra. Además, los datos pueden ser utilizados para el estudio de diferentes fenómenos, o de nuevas categorías que se abordan en la misma investigación, tal como sugieren por ejemplo Gibbs (2012) y Rourke, Anderson, Garrison, & Archer (2001b).

Los datos que forman la muestra son anónimos, en cuanto a escuelas participantes, y los individuos que participan. La muestra la conforman 262 mensajes enviados que hacen referencia a los procesos de aprendizaje.

Los datos cualitativos están esencialmente cargados de significado, pero además, muestran gran diversidad, y esto hace necesaria una codificación que sirva para organizarlos y gestionarlos.

9.2. Codificación de los datos de la muestra

La codificación de estos datos obliga a definir, en primer lugar, la unidad de análisis, es decir, el segmento de texto que será tratado como dato y que pueda asociarse a alguno de los indicadores que se hayan generado para permitir una codificación objetiva, fiable y reproducible a lo largo de la investigación.

En función de las diferentes necesidades que surgen en el proceso investigativo, se definen diferentes tipos de unidades de análisis, que identificamos como “unidades temáticas”, como las denominan Rourke, Anderson, Garrison, & Archer (2001a). Estas unidades temáticas contienen una idea, o un significado interpretable, que refleja la lógica de los indicadores.

Esta estrategia evaluativa de Foro, abierta, y flexible, permite incluir diferentes categorías e indicadores a lo largo del proceso de análisis, para así, poder indagar sobre cuestiones que se van generando de forma continuada. Así, surgen los procesos sucesivos de acción -para codificar y conectar datos-, y de reflexión -en los que pueden surgir nuevos criterios de codificación-, que nos sirven para indagar sobre los procesos de aprendizaje que se movilizan.

En algunos casos, la codificación de datos, ha podido ser agilizada aplicando el método de búsqueda por palabras para ubicar las unidades sintácticas en el texto completo inicial formado por todas las 262 participaciones en el foro y que contienen más de 30.800 palabras. Sin embargo, el análisis de la mayoría de los códigos exige la revisión completa de los textos.

9.2.1. Las dimensiones de una experiencia de aprendizaje

Al analizar el contenido del foro estamos estudiando al mismo tiempo el proceso en tiempo real de una acción formativa que realiza el profesorado. Con esto, se estudia en cierta forma, cómo ha sido la experiencia de aprendizaje. De acuerdo a uno de los fundamentos de esta investigación, al referirnos a las experiencias de aprendizaje nos referimos a experiencias que generan bienestar y, por lo tanto, se pueden analizar desde la perspectiva de los componentes del bienestar. Es por ello que, la primera acción es la de codificar la muestra en base a la conceptualización del bienestar desarrollada en el

Capítulo 2, punto 2, que nos sirve como premisa para poder actuar mejor e innovar en las prácticas educativas.

Esto nos lleva a un enfoque holístico para el análisis de la experiencia, que nos permite discernir e indagar sobre cómo están presentes los factores cognitivos, motivacionales, emocionales y sociales en los procesos de aprendizaje.

Siguiendo este guion, las categorías principales sobre las que se vertebra este análisis van a coincidir con los componentes del bienestar, de modo que procederemos a una fragmentación de la muestra en unidades sintácticas que se pueden diferenciar por su vinculación semántica a cada una de estas cuatro dimensiones: motivacional, cognitiva, emocional, y social.

En las unidades sintácticas se puede analizar el contenido explícito que referencie específicamente a alguno de los factores. Por otra parte, se puede también identificar si la unidad sintáctica contiene de forma implícita referencia a alguna otra de las dimensiones. El resultado será una clasificación en cuatro categorías principales. Y a partir de ellas se puede continuar con el análisis.

A modo de ejemplo, proponemos realizar una primera lectura global de un comentario del foro, que nos permite mostrar aquello que nos ha motivado a estructurar el análisis en estas cuatro categorías. La lectura bajo esta perspectiva abierta, y sistémica, nos ha ayudado a comprender la medida en la que los factores de la experiencia están integrados y equilibrados en las vivencias, en las experiencias, y en los mecanismos a través de los cuales las expresamos, en este caso, en el texto escrito.

Así pues, para ilustrar la presencia de las unidades sintácticas en un texto, que podrían asignarse a estas categorías definidas, tomaríamos como ejemplo el siguiente comentario:

“Este primer módulo, como he leído a muchos y supongo que era objetivo, me ha situado o por lo menos me ha empezado a situar en la psicología positiva. Me ha animado y me he creado muchas expectativas leyendo y practicando este primer módulo, porque me parece esencial posicionarnos en un lado positivo en la vida en general y en el día a día en particular, para poder crecer emocional, cognitiva, social y físicamente; y con ello, transmitir esta “manera de ver el

mundo” a los niños. Motivación, ambiente relajado, curiosidad, ganas de... es lo que nos hará vivir, experimentar y sentir”.

A cada categoría generada a las que hacemos referencia, podrían asignarse las siguientes unidades sintácticas:

Categorías	Unidades sintácticas extraídas de la intervención en el foro
Motivacional	<ul style="list-style-type: none">- supongo que era objetivo- me he creado muchas expectativas- me parece esencial- para poder crecer- motivación, ganas de...- y con ello poder transmitir....
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none">- me ha situado ... en la psicología positiva- curiosidad- posicionarnos en un lado positivo
Emocional	<ul style="list-style-type: none">- me ha animado- ambiente relajado- vivir experimentar y sentir.
Social	<ul style="list-style-type: none">- como he leído a muchos (refiriéndose a comentarios otras personas);- transmitir ... a los niños.

9.2.2. Codificación guiada por conceptos

Para abordar esta clasificación principal, se establece una codificación guiada por conceptos (Gibbs, 2012). Es decir, ante una idea previa de lo que se desea analizar -los factores de la experiencia en este caso- se establecen las categorías principales: Cognitivo, Motivacional, Emocional, Social, a las que se han asignado una serie de unidades sintácticas en una primera etapa.

A continuación, describimos los criterios que utilizamos para ubicar los datos, extraídos del foro, en estas categorías principales.

9.2.2.1. Aspectos motivacionales de los procesos de aprendizaje

En esta categoría se ubican los datos que conllevan implícitamente, o explícitamente, la conexión con las motivaciones internas.

Indicadores:

- Se referencia la utilidad del aprendizaje
- Se referencia la importancia y el valor del proceso, experiencia o aprendizaje
- Se referencian objetivos y expectativas relacionados con la participación en la formación

9.2.2.2. Aspectos cognitivos de los procesos de aprendizaje

En esta categoría se ubican unidades sintácticas que muestran de forma explícita, o implícita, el enfoque cognitivo de los procesos de aprendizaje que se vislumbran a través del foro virtual. Vendría representado por terminología referida a habilidades, o al conocimiento, o a los tipos de aprendizajes. Para identificar las unidades sintácticas de la muestra que puedan formar parte de esta categoría, nos podemos fijar, por ejemplo, en los siguientes indicadores:

- Si el comentario se refiere a habilidades, o aspectos, cognitivos del aprendizaje
- Si las palabras utilizadas se refieren a la cognición, conocimiento o aprendizaje

Adicionalmente, un aspecto de interés en el que podemos enfocar el análisis en esta categoría, es indagar sobre la medida en la que se produce una construcción de significados, y/o generación de nuevos conocimientos en el proceso de formación de profesorado en PsP. Para determinar los indicadores con los que analizar esta categoría tomamos como referencia la propuesta presentada en los trabajos de Garrison y colaboradores (1999) y Gunawardena, Lowe, & Anderson (1997). El modelo que presentan recoge diferentes fases o niveles que se pueden identificar en el proceso de construcción de conocimiento, al que según refieren está inspirado en las ideas fundacionales de Dewey.

“The practical inquiry model that guides our analysis is based upon the foundational ideas of Dewey (1933) and his conception of practical inquiry. Reflection was the heart of the thinking process but was framed by a perplexing and confused situation initially and a unified or resolved situation at the close. This method of inquiry is based upon experience. It emerges through practice and shapes practice. The product of this inquiry is the resolution of the dilemma or problem and knowledge”. (Garrison, Anderson, & Archer, 1999: p98).

Es de este modo que, a través del foro virtual, se describe el proceso reflexivo que está teniendo lugar en el momento en el que las y los participantes están describiéndolo, y la manera en que se encajan los fundamentos teóricos que hemos referido en el Capítulo 1, (apartado 1.4) que nos han servido para diseñar la metodología de este proceso de investigación.

Los aprendizajes y significados, se van construyendo al realizar un proceso de asimilación, de deliberación, y de reflexión en la práctica, que se puede originar con la lectura de una información, o a partir de unas situaciones prácticas desencadenantes.

Las categorías que incluimos en nuestro análisis se han descrito siguiendo los trabajos de Garrison y col., (1999) y Gunawardena y col., (1997):

- Situación desencadenante, que se describe como el estado de disonancia, o sentimiento de inquietud, resultante de una experiencia.
- Exploración, o la acción de acceder a información y a alternativas para buscar una orientación, y para clarificar y ayudar a integrar la situación inicial.
- Integración de nuevos significados que tengan coherencia para el sujeto.
- Resolución, evidenciada por la aplicación de nuevos significados o conocimientos.

Puesto que la propuesta los autores referidos (ibid.) está diseñada para un contexto específico de construcción colaborativa de conocimiento, con objetivos diferentes a los del foro que analizamos en nuestro caso, modificamos y adaptamos las categorías e indicadores para adecuarlos a este trabajo de Tesis, que quedan definidos como sigue:

i) Disonancia cognitiva, descrita como el descubrimiento y exploración de disonancias, o inconsistencias entre ideas, o conceptos nuevos, y previos de el/la individuo.

Indicadores:

- Identificar conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos previos.
- Reflexiones, opiniones, preguntas para clarificar la fuente y el alcance de la disonancia.
- Argumentar un punto de vista en base a referencias de otros/as participantes, experiencia, literatura, metáforas, o analogías ilustrativas.

ii) Negociación de significado, reconstrucción de conocimiento

Indicadores:

- Clarificación del significado de los términos.
- Identificación de nuevos significados, o solapamiento, entre previos y nuevos.

iii) Valoración y modificación del nuevo significado

Indicadores:

- Contrastar y valorar, en relación a experiencias y vivencias personales, o en relación a datos, o a esquemas cognitivos.
- Se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje que se moviliza.
- Propuestas y niveles de compromiso para aplicar, y experimentar, sobre nuevos significados.

iv) Aplicación de nuevos significados

Indicadores:

- Los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, para modificarlos y enriquecerlos.
- Aplicación práctica de los nuevos aprendizajes.

9.2.2.3. Aspectos Emocionales de los procesos de aprendizaje

En esta categoría se incluyen aquellas unidades de análisis que llevan implícitas unas características de los estados afectivos, o expresión de sentimientos, o bien unidades de análisis que explícitamente refieren estados emocionales, por ejemplo, en

el caso de nombrar una emoción. El afecto, se puede expresar en el foro virtual, por ejemplo, con el uso de emoticonos, o de signos exclamativos. Con ello, lo que los interlocutores compensan en el medio virtual, es la comunicación no verbal que se da en la presencia física y a través de la cual se expresa la proximidad, calidez, o simpatía (Garrison et al., 1999; Rourke et al., 2001a). Otros ejemplos de expresión emocional, pueden ser la expresión del humor, o la sinceridad, que se muestra al compartir actitudes, sentimientos, experiencias, e intereses personales.

Para la creación de indicadores se toman como referencia los estudios de Garrison y Rourke (ibíd.). En base a ello definimos las siguientes categorías e indicadores:

i) Expresiones afectivas:

Indicadores:

- Simbología gráfica, por ejemplo, textos con exclamaciones, o letras mayúsculas.
- Emoticonos.
- Uso del humor.
- Expresión de estado de ánimo personal.

ii) Sinceridad, apertura:

Indicadores:

- Narrativas autobiográficas de carácter personal
- Narrativas autobiográficas de carácter profesional

iii) Conciencia emocional:

- Referencia a estados emocional ajenos a la situación del presente, es decir, los que identifican situaciones emocionales diferenciadas de las que se experimentan como parte de la experiencia de la formación. Estas pueden ser, situaciones de aula o situaciones de la vida cotidiana narradas, sobre las que se describe algún aspecto emocional.

9.2.2.4. Aspectos Sociales de los procesos de aprendizaje

La calidad y el compromiso en la participación en el Foro se caracteriza, según lo definen Armellini y De Stefani (2016), por la presencia cognitiva, y también por una presencia social que contribuye a que prosperen los compromisos de aprendizaje y de mejora. En este apartado procedemos a analizar esta presencia social en el Foro de acuerdo a los indicadores descritos siguiendo el modelo de Garrison y colaboradores (1999) y Rourke y colaboradores (2001a) que consideran los factores de: comunicación abierta, definida como la expresión libre de riesgo y; b) la cohesión de grupo, definida como acciones para fomentar la colaboración entre participantes. Este modelo, se consolida más tarde en los trabajos de Armellini y De Stefani (2016). Garrison et al., 1999; Rourke et al., 2001a).

En esta categoría, se ubican los datos procedentes del foro virtual que muestran una interacción social positiva caracterizada por la participación, el apoyo, el respeto, la conciencia de grupo, y la cohesión grupal.

Retomando la categorización para analizar la presencia social en una formación on-line (Armellini & De Stefani, 2016; Garrison et al., 1999; Rourke et al., 2001a), encajarían las categorías que se refieren a “expresiones interactivas” y a “expresiones cohesivas”. Los hallazgos de estos autores se han compilado y valorado para poder adaptarlos al contexto del presente estudio. Se han seleccionado las más relevantes para este caso, y adicionalmente, se han reformulando nuevos indicadores para lograr una mayor coherencia en el marco de esta Tesis. Las categorías e indicadores quedan como sigue:

i) Expresiones interactivas:

Indicadores:

- Referirse explícitamente a comentarios de otras personas
- Responder a un comentario previo
- Postular preguntas
- Expresar elogios, apreciación, agradecimiento

ii) Expresiones cohesivas:

Indicadores:

- Dirigirse a otras personas por su nombre
- Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos
- Saludos, expresiones sociables
- Actitud motivadora, invitando a la participación
- Actitud de ayuda y apoyo al resto del grupo

9.2.3. Codificación guiada por datos

Si bien la codificación guiada por conceptos nos permite definir la clasificación presentada en el punto anterior, a lo largo del proceso de análisis, se han ido identificando nuevas necesidades de codificación conforme se han ido detectando hallazgos de interés sobre los que reflexionar y profundizar. En este caso, las categorías se crean desde los datos, por lo que se las denomina codificación guiada por datos (Gibbs, 2012).

A continuación, describimos estas nuevas codificaciones, y finalmente, procedemos a integrarlas en la estructura principal.

Para ilustrar esta necesidad de generar nuevas codificaciones guiadas por datos, tomamos como ejemplo el mismo comentario que en el ejemplo de la codificación anterior guiada por conceptos. En una lectura ampliada, se puede observar la posibilidad de analizar otros aspectos de los procesos de aprendizaje.

“Este primer módulo, como he leído a muchos y supongo que era objetivo, me ha situado o por lo menos me ha empezado a situar en la psicología positiva. Me ha animado y me he creado muchas expectativas leyendo y practicando este primer módulo, porque me parece esencial posicionarnos en un lado positivo en la vida en general y en el día a día en particular, para poder crecer emocional, cognitiva, social y físicamente; y con ello, transmitir esta “manera de ver el mundo” a los niños. Motivación, ambiente relajado, curiosidad, ganas de... es lo que nos hará vivir, experimentar y sentir”.

En este mismo ejemplo, pueden identificarse, como se recoge en la Tabla 28: segmentos de texto con significado, que denominamos “unidades temáticas” (columna

1); podemos identificar temas o aspectos a lo que se refiere (columna 2), y a continuación podrían establecerse códigos con un significado más general, que permitan agrupar varios de los temas previamente listados en la segunda columna (columna 3).

Tabla 28 Ejemplo codificación guiada por datos

Unidad temática	Temas que se abordan	Codificación
Posicionarnos en un lado positivo	Enfoque positivo	Enfoque positivo
En la vida en general y en el día a día en particular	Alcance del aprendizaje	Desarrollo Personal y Profesional
Para poder crecer...	Desarrollo personal, Bienestar	Desarrollo personal, Bienestar
...Emocional, cognitiva, social y físicamente	La visión holística del crecimiento y de la experiencia	Enfoque sistémico
Transmitir esta “manera de ver el mundo” a los niños	Objetivos de la profesión docente	Rol docente
Motivación, ambiente relajado, curiosidad...	Factores y acciones que influyen en experiencia de aprendizaje positiva	Práctica docente
Es lo que nos hará vivir, experimentar y sentir	Experiencia holística	Enfoque sistémico

Con este ejemplo, que nos sirve para observar cómo a partir de segmentos de texto que recogen un significado de valor, se pueden advertir conexiones entre los datos y encontrar un concepto, o idea común, para que se puedan hacer agrupaciones que permitan encontrar hallazgos, o generar ideas, que enriquezcan la investigación.

Esta misma tarea realizada en un principio de forma tentativa con un número reducido de comentarios seleccionados al azar, ha derivado a una tarea focalizada en la

identificación de nuevas categorías sobre las que ampliar y complementar el análisis previamente estructurado sobre las cuatro categorías principales.

Los nuevos códigos que se incorporan son los que siguen:

9.2.3.1. Motivaciones y expectativas

Al dar comienzo a la participación en el foro virtual, que discurre en paralelo al período de formación on-line, los comentarios que realizan las y los participantes en el foro virtual son auto presentaciones, con el fin de darse a conocer en la comunidad virtual. En estas primeras intervenciones, observamos que los/las usuarios/as expresan las motivaciones que pueden justificar haberse incorporado a una formación en psicología positiva, e igualmente, y también, comparten en ocasiones sus expectativas. En el cuerpo de estos comentarios se registran, a su vez, unidades de texto referidas a objetivos y expectativas que se distinguen de otras de carácter más actitudinal.

Esta categoría, se adhiere a la descrita previamente en el punto 2.2.2.1 “Aspectos motivacionales de las experiencias compartidas”, que incluía los aspectos motivacionales detectados durante el proceso formativo. Como resultado de esta codificación guiada por datos, se integran las categorías: “Motivacional I-Expectativas iniciales” y “Motivacional I-Actitud inicio curso”, que describen aspectos motivacionales previos al inicio de la fase formativa.

9.2.3.2. Desarrollo personal

El desarrollo personal es un aspecto importante de la formación de profesorado en psicología positiva aplicada. Es así pues que, al observar la frecuencia con que se menciona el efecto de la formación en la vida personal, se opte por tener en cuenta este tipo de alusiones. Con ello podremos observar las relaciones entre el desarrollo personal y el desarrollo profesional, a que puede conducir esta propuesta formativa como recurso para la innovación y la mejora de las prácticas pedagógicas.

El crecimiento personal es un gran motivador interno, motivo por el cual, la discusión sobre el análisis del código “desarrollo personal” se incluye en la categoría

que encabeza la estructura del análisis, en “Aspectos motivacionales de los procesos de aprendizaje”.

9.2.3.3. Temas abordados en las intervenciones

Las intervenciones recogidas en el foro virtual, están totalmente orientadas a la tarea. Por ende, a lo largo de los comentarios se alude continuamente a temas, o conceptos, ideas, expresiones, que aparecen explícitamente nombrados en el material formativo, o que están estrechamente relacionados con el contenido del programa. Por esto que se acaba de señalar, estimamos que a través de los datos que se generan con una codificación en base las temáticas abordadas, obtendremos información sobre aquellos temas o conceptos que han despertado mayor interés en las y los participantes.

Por lo antes dicho, se procede a generar el código: “Temas abordados”, que se integra en la categoría principal de “Aspectos cognitivos de los procesos de aprendizaje”. La denominamos “Cognitivo I” porque se tratará previamente a la relativa a la construcción de significados, que denominamos “Cognitivo II”.

9.2.3.4. Tipo de Representación

En esta actividad de socialización a través el foro virtual, se esperan participaciones de carácter individual y participaciones colectivas. En las participaciones colectivas, un/a representante del equipo de dirección de una escuela, o la persona responsable nombrada por la escuela, es quien contribuye en el foro para compartir las conclusiones de una reunión previa del equipo en la que se ha puesto en común las experiencias individuales del trabajo sobre el módulo del programa que procediera.

Este código: “Tipo de representación” se incluirá en la categoría principal “Social”, y se conforma por los siguientes indicadores:

- Participación individual
- Participación colectiva

9.2.3.5. Contexto

La gran mayoría de los comentarios se refieren al nivel micro (Bronfenbrenner, 1987), es decir, a la interacción entre docentes y alumnado en el entorno del aula. Pero también hay referencias a otros niveles con los que naturalmente la experiencia docente está conectada, desde la perspectiva ecológica, por ejemplo: a nivel meso cuando refieren la escuela en su globalidad, a nivel exo cuando refieren la relación entre la escuela y las familias, a nivel chrono cuando refieren las normativas de funcionamiento escolar y el sistema educativo. Este código se crea con el fin de identificar y contrastar los comentarios desde esta perspectiva, y será tratado en el marco de la categoría “Aspectos sociales de los procesos de aprendizaje” para lo que distinguiremos los siguientes indicadores:

- **Microsistema:** datos que refieren la relación docente-alumnado, en el entorno del aula.

- **Mesosistema:** datos que refieren la relación entre varios microsistemas, en el que se está activamente involucrado, en nuestro caso, se trata de las referencias a la escuela.

- **Exosistema:** datos que refieren a la relación entre sistemas externos a la escuela, por ejemplo, la familia.

- **Chronosistema:** entornos en los que no se está tan activamente involucrado, pero que afectan directamente al desarrollo del proceso

9.2.3.6. Práctica docente

En la revisión de los comentarios también se observa una frecuencia alta en el uso de las expresiones “tenemos que...” y “debemos...” que indican la influencia que tienen los aprendizajes sobre el pensamiento acerca de lo que el profesorado considera que debería formar parte de su praxis. Por este motivo, se define un nuevo código para agrupar y categorizar aquellas “acciones” que las y los participantes han expresado que sienten como responsabilidad del profesorado.

Por otra parte, se observa también una toma de conciencia de lo que puede considerarse como necesidades que se identifican en aspectos de la práctica, que

podrían incorporarse, mejorarse, o modificarse, al enfocar el rol docente como facilitador del bienestar.

Se han clasificado estos tres indicadores:

- Acciones efectivas: referidas a las que se nombran como efectivas en la actividad docente.

- Acciones potenciales: referidas a las acciones que se comparten bajo la calificación “cuesta hacer”, o se reconoce que no se hacen bien, o es difícil, es decir, aquellas en las que se identifica alguna dificultad por parte de las y los participantes.

- Acciones con enfoque positivo: referidas a posibles acciones para desarrollar el potencial de los y las estudiantes.

Por otra parte, se incorpora un indicador referido a un rol particular que muestra adoptar el profesorado. Se observa en el foro la frecuencia con las y los participantes se refieren a su rol como modelo para el/la estudiante, y puede ser de interés indagar en lo que esto significa y lo que se refiere al respecto, en relación con los procesos de aprendizaje en este proyecto de innovación. Incorporamos así, un indicador que denominamos:

- Rol docente como modelo

En este punto de “Práctica docente” incorporamos, además, el análisis de un conjunto de datos formado por los fragmentos de los comentarios en los que las y los docentes describen unas experiencias de aplicación en el aula, introduciendo algunos de los recursos didácticos facilitados como parte del programa de “Psicología positiva aplicada a la educación”. Incorporamos, así, un nuevo indicador que denominamos:

- Aplicación de recursos didácticos.

El estudio sobre la práctica docente se incorpora como una nueva categoría para la investigación evaluativa del Foro.

Integrando los resultados del procedimiento aplicado para la codificación del contenido del Foro, se origina el siguiente marco de codificación, que muestra una lista estructurada de las categorías e indicadores que han conformado las herramientas de análisis.

9.3. Marco de Codificación

Tabla 29 Marco de codificación para la evaluación del foro virtual

Categoría	Código	Indicadores
Motivacional I - Expectativas iniciales	Cognitivo	Relativo a adquirir conocimientos (MIExAc)
	Relaciones	Relativo a la conexión con otras personas (MIExSo)
	Emociones	Relativo a la afectividad y estado emocional (MIExEm)
	Aplicación práctica	Relativo a la puesta en práctica de los aprendizajes (MIExPr)
	Cambio	Relativo a hacer las cosas de forma diferente (MIExCb)
	Desarrollo personal y desarrollo profesional	Influencia en la vida personal y o profesional (MIExVp)
Motivacional I - Actitud inicio curso	Actitud positiva	Se referencian emociones positivas, optimismo, o entusiasmo (MIA+)
	Actitud neutra	Referencia estado de ánimo neutro, carente de componente emocional (MIAo)
	Actitud negativa	Connotaciones escépticas, desmotivación (MIA-)
Motivacional II Proceso	Utilidad	Los contenidos del programa son aplicables a la práctica personal y profesional (MIUUt)
	Valor	Se referencia la importancia y valor del proceso, experiencia o aprendizaje (MIIVr)
	Interés, Motivación	Se referencia la motivación y el interés por los aprendizajes (MIIn)
Cognitivo I	Temas abordados	Conceptos, ideas, experiencias vinculados a las temáticas del programa (CITm)

Cognitivo II Construcción de significados (Garrison, 2000, Gunawardana)	Disonancia cognitiva	Se identifican reflexiones que refieren disonancias con conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos previos (CIIDs)
	Exploración (clarificar la disonancia)	Intercambio de información reflexiones, opiniones, argumentaciones basadas en datos y en la experiencia (CIIEEx)
	Integración de significados	Clarificación e integración del significado de términos. Afirmaciones, definiciones de conceptos. Identificación de nuevos significados, o conexión entre previos y nuevos (CIIn)
	Aplicación de los nuevos significados	Aplicación práctica de los nuevos aprendizajes (Ver categoría Práctica Docente)
Emocional	Expresiones afectivas	Simbología gráfica como textos con exclamaciones o letras mayúsculas (EEGr)
		Emoticonos (EEEt)
		Emociones referenciadas (EEEm)
	Sinceridad, apertura	Narraciones autobiográficas de carácter personal (ESAuPr)
		Narraciones autobiográficas de carácter profesional (ESAuPf)
	Conciencia emocional	Referencia a estados emocional ajenos a la situación presente (ECEm)
	Regulación Emocional	Referencias a estrategias de regulación emocional (EER)
Social	Expresiones interactivas	Referencias a comentarios de otras/otros participantes (SEIn1)
		Responder a un comentario previo (SEIn2)
		Expresar elogios, apreciación, agradecimiento (SEIn3)

Social	Expresiones cohesivas	Saludos, despedidas, expresiones de sociabilidad (SECh1)
		Dirigirse a los demás participantes, dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos (SECh2)
		Actitud motivadora, invitando a la participación; Actitud de ayuda y apoyo al resto del grupo (SECh3)
	Tipo de representación	Participación individual (STIn)
		Participación colectiva (STCI)
	Niveles de sistemas	Microsistema (SMic)
		Mesosistema (SMe)
		Exosistema (SEx)
		Chronosistema (SCh)
		Macrosistema (SMac)
Práctica docente	Integración en la praxis	Acciones efectivas (PDAcc1)
		Acciones potenciales (PDAcc2)
		Acciones con enfoque positivo (PDAcc3)
	Rol docente	Rol docente como modelo (PDRol)
	Aplicaciones en el aula	Experiencias de la aplicación de recursos del programa (PDAcc3)

9.4. Fase de Evaluación Iluminativa del Foro

9.4.1. Aspectos Motivacionales al inicio del proceso formativo

9.4.1.1. Motivaciones y expectativas

Al proceder a una lectura de las primeras intervenciones en el foro virtual, se ha podido referenciar la posibilidad de extraer una información iluminadora sobre las motivaciones y expectativas del grupo y de las y los participantes en formación en psicología positiva. A partir de aquí, toma forma el primer objetivo de esta evaluación iluminativa, esto es indagar sobre algo que no estaba previamente planificado.

Algunos ejemplos para referirnos a esto son:

“La verdad que no conocía nada de este tema, pero sólo oír psicología positiva me llamó la atención, el nombre atrapa. Espero disfrutar y aprender un montón con este curso y sobre todo espero que lo hagan mis alumnos/as y la gente que me rodea. Pienso que es una oportunidad para ver la educación de otra manera.”

“Empiezo con ilusión esta nueva mirada. Un camino personal para afrontar lo personal y laboral con alegría y positividad. La escuela lo requiere en estos momentos.”

“Nunca he hecho un curso como este y tengo mucha ilusión para comenzar este nuevo proyecto. Soy una persona positiva, pero de este curso espero aprender algo de mí misma, conocerme mejor. También me gustaría aprender algún recurso para aplicarlo yo y con mis alumnos y alumnas.”

“Iniciando este curso de psicología positiva con ganas de cambiar cosas de mi por dentro para que se refleje en el día a día tanto en el trabajo como en los demás aspectos de mi vida.”

Es de este modo, y con estas premisas, que se han encontrado aportaciones que hablan sobre aspectos de la formación en psicología positiva motivadoras, como es la novedad, o el cambio de enfoque. En los datos se identifican aspectos que aparecen

repetidamente, y que resumen los principales intereses por la formación como adquirir herramientas, aplicarlas a la práctica, o el propio hecho de aprender. Idénticamente, y además en el foro, se identifica la información sobre la actitud emocional que las y los participantes expresan ante la formación.

a) **Resultados Indicador MIEx: Motivacional I - Expectativas**

Los datos obtenidos de 53 comentarios (en torno a 3.250 palabras) se han clasificado según relacionemos, por una parte, la información con motivaciones y expectativas -indicadores MIEx-, y por otra parte, la relacionada con la actitud -indicadores MIA-, cuyos resultados se describen en los dos puntos siguientes.

Las expectativas y motivaciones que expresan las y los participantes se pueden clasificar por cuanto que algunos pueden reflejar un aspecto más cognitivo como resultado de la formación, otros un aspecto más práctico de la profesión, o más relacional, o un interés por el desarrollo personal.

En la Tabla 30.A se listan las frases del volcado de los datos, según los indicadores definidos, y la frecuencia de aparición (columna Fr) en los 53 comentarios analizados. En la Tabla 30.B se recogen las agrupaciones de estas frases de la Tabla 30.A, siguiendo los códigos con los que denotan una fuerte conexión de significado.

Tabla 30 Codificación de indicadores MIEx (Motivacional I - Expectativas)

Tabla 30.A			Tabla 30.B		
Palabras/frases que expresan expectativas y motivaciones	Indicador	Fr	Agrupación de términos	Código	Fr
Enriquecer experiencia	(MIExPr)	6	Adquirir conocimientos	Cognitivo	16
Adquirir conocimientos	(MIExAc)	2	Programación		
Interés personal y profesional	(MIExVp)	12	Aprendizaje		
Solo nombran	(MIExVp)	5	Cambio de	Cambio	9

personal			enfoque		
Solo nombran profesional	(MIExVp)	2	Enriquecer la experiencia	Experiencia	23
Adquirir herramientas	(MIExPr)	1	Adquirir herramientas		
Compartir	(MIExSo)	6	Mejorar		
Nombran a los alumnos	(MIExSo)	9	Aplicar a la práctica		
Estrés	(MIExEm)	2	Compartir	Relaciones	26
Programación	(MIExPr)	1	Alumnos		
Disfrutar	(MIExEm)	4	Pertenencia a grupo		
Pertenencia a grupo (piensan en los demás, nombran a los participantes en el foro)	(MIExSo)	9	Personal vs. profesional	Personal vs. profesional	19
Cambio de enfoque; Ver la educación de otra manera	(MIExCb)	9	Estrés	Emocional	6
Mejorar	(MIExPr)	4	Disfrutar		
Aprender/aprendizaje	(MIExAc)	13			
Aplicar a la práctica	(MIExPr)	12			

Procedemos a comentar estos datos en orden, según frecuencia de los códigos.

El factor que ha aflorado con mayor frecuencia es el de las **relaciones**. Los fundamentos de esta formación en PsP recogen las relaciones como una de las secciones prioritarias a trabajar, puesto que son un factor clave del bienestar. Los comentarios que se ofrecen al respecto, muestran el deseo de compartir, el sentimiento de pertenencia a un grupo, y sobre todo, es importante notar que consideran al alumnado parte de la motivación y las expectativas, por cuanto que el sentido final de la formación del profesorado, es la mejora de la experiencia de aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, procedemos a agrupar las menciones que conectan las expectativas con **la experiencia docente**. Se percibe la relevancia de experimentar, de aprender no sólo desde la información y el aprendizaje de contenidos, sino también, desde las vivencias y la aplicación en la práctica docente, algo que emerge implícito en

el significado de las expresiones capturadas en el foro: enriquecer la experiencia, adquirir herramientas, mejorar y aplicar a la práctica. Hay un interés por mejorar la praxis y por transferir los aprendizajes al aula. Como muestran muchos comentarios del foro que comentamos más adelante, la práctica en el aula es lo que da sentido a la formación del profesorado.

Debe hacerse notar que hay una serie de comentarios que se refieren al impacto de la formación en **el ámbito personal y/o profesional**, y al equilibrio que existe entre la frecuencia de este tipo de menciones. La mayoría consideran de un modo conjunto tanto lo personal como lo profesional, unos pocos sólo consideran lo personal y solamente uno de estos comentarios va a hacer referencia sólo a la influencia en el ámbito profesional. Lo que inicialmente muestran estas expectativas y motivaciones, es importante para la formación de profesorado porque resume la necesidad de las personas de sentir que crecen, y este crecimiento produce un desarrollo, o una mejora a nivel personal.

Bajo el código **cognitivo**, se pretende recoger aquello que implícitamente, de forma más concreta, o más general, muestra un interés por construir nuevos conocimientos, por desarrollar habilidades que implican más unas funciones cognitivas y procedimentales, como lo es, la mención a la programación. Se incluye aquí la palabra aprendizaje, aunque en la mayoría de las ocasiones, por el contexto de referencia, no se pueda discernir si se refiere a un aprendizaje cognitivo, o de habilidades de tipo más práctico.

Existen varias menciones al **cambio de enfoque** que refieren la necesidad de una nueva mirada a la educación y de apertura a nuevos enfoques y al deseo de cambiar las cosas. Los comentarios a este respecto transmiten un deseo de apertura al cambio más conectado con el sentido, con las motivaciones internas de la persona, con el sentimiento de construir algo diferente e importante para la educación.

Por último, se destacan igualmente unas motivaciones más conectadas con **aspectos de carácter emocional**, como el estrés y el disfrute, que concuerdan con aspectos clave de la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1990) que tanto puede aludir a la experiencia de aprendizaje como a la experiencia de enseñanza de el/la docente.

A modo de resumen, el grupo de participantes está constituido por personas que se centran en la importancia de vivir una experiencia, o mejorar la experiencia, y por personas que desean dar utilidad a los aprendizajes. A través de estos comentarios, se perciben diferentes formas de afrontar la formación, desde la vivencia y la mejora personal, o desde el aprovechamiento para la mejora de la práctica docente. La relevancia del aspecto social también se refleja en estos resultados, y queda claro que en lo sucesivo se podrá mostrar la alta frecuencia con que las personas se refieren a los comentarios de compañeros y compañeras y los integran en sus procesos de pensamiento y de desarrollo de los aprendizajes.

b) Resultados Indicador MIA. Motivacional I - Actitud

La Tabla 31.A recoge emociones expresadas en los comentarios del foro que se comparten para las presentaciones personales que, además, muestran una determinada actitud ante la formación. Llama la atención la afectividad positiva con la que se afronta la formación en una fase inicial. Sólo se encuentran dos comentarios (uno considerable neutro, y otro pesimista) que recogen una tendencia más alejada de la positividad general.

Tabla 31 Codificación de indicadores MIA (Motivacional I Actitud)

Tabla 31.A			Tabla 31.B		
Palabras que denotan una actitud ante la formación	Indicador	Fr	Agrupaciones	Concepto general (asociado a fortalezas VIA)	Fr
Ilusión	(MIA+)	7	Ilusión	Optimismo	27
Oportunidad, reto	(MIA+)	3	Oportunidad, reto		
Alegría	(MIA+)	2	Positividad		
Positividad	(MIA+)	1	Optimismo		
Entusiasmo	(MIA+)	1	Buenas intenciones		

Ganas	(MIA+)	8	Alegría	Emoción positiva	6
Curiosidad	(MIA+)	6	Contenta		
Interés	(MIA+)	4	Entusiasmo	Pasión	9
Contenta	(MIA+)	4	Ganas		
Ganas de aprender	(MIA+)	1	Curiosidad	Curiosidad	9
Optimismo	(MIA+)	3	Novedad		
Buenas intenciones	(MIA+)	1	Ganas de aprender	Amor por el aprendizaje	5
Novedad	(MIA+)	3	Interés		
Gratitud	(MIA+)	2	Gratitud	Gratitud	2
Presentaciones con mensaje neutro	(MIAo)	1	Mensaje neutro	Prudencia	1
Presentaciones con mensaje pesimista	(MIA-)	1	Mensaje pesimista		1

Comentarios a los resultados

i) Relación de la actitud motivacional con las fortalezas de carácter

Además de observar esta actitud positiva general, las palabras que aparecen en los comentarios y que se han recogido en la Tabla 31.A se relacionan inmediatamente con unas palabras clave en el ámbito de la psicología positiva que acotan las **fortalezas de carácter** (Peterson y Seligman, 2004) tema al que nos hemos referido en el Capítulo 2 (apartado 2.4). Es así que los datos recogidos se han podido agrupar según unas fortalezas de carácter por similitud en significado, o afinidad, a la virtud que representan.

ii) La visión holística

Si tomamos las categorías de la Tabla 30.B se puede observar que se corresponden mayoritariamente con los diferentes aspectos de la experiencia, es decir, aquí referenciamos:

- a) **aspectos de relaciones,**
- b) **aspectos cognitivos** que puede incluir también el código “cambio de enfoque”
- c) **aspectos emocionales** y
- d) **aspectos motivacionales,** o de sentido, en los que se podrían incluir los códigos “experiencia” y “personal vs profesional”

Si tomamos las categorías de la Tabla 31.B, encontramos que se pueden hacer corresponder, a su vez, con los diferentes aspectos de la experiencia, a decir:

- a) con el de **sentido**, por cuanto a la fortaleza del optimismo,
- b) con el **cognitivo**, por cuanto a la virtud de conocimiento y sabiduría y,
- c) con el **emocional**, por cuanto coraje y conciencia emocional,

Se observa con esto, la presencia del carácter holístico de las experiencias y de las vivencias compartidas en el Foro. Una primera reflexión inicial, nos permite así fijarnos en el hecho de que sólo en una pequeña muestra de los datos existe un equilibrio entre las dimensiones -motivacional, cognitiva, emocional, y social- que se encuentran implícitas en la experiencia.

Como conclusión, la importancia de considerar la experiencia de forma holística, y la necesidad de tomar cada uno de los componentes del bienestar como foco de atención para facilitar experiencias de aprendizaje óptimas, tanto en el planteamiento teórico como práctico de la formación, es un hecho.

En este punto, se puede describir la “presencia” de un grupo que inicia su formación, integrando oportunamente los resultados en un párrafo, que en sus propias palabras extraídas de los comentarios del foro, queda como sigue:

“El grupo de participantes ha conectado con los fundamentos y objetivos del curso desde la novedad, y el deseo y oportunidad de cambiar la perspectiva al experimentar los procesos de aprendizaje. Ante este reto, la motivación surge desde la curiosidad y el interés, y ante la formación, se genera una actitud positiva que se aprovechará para la aprehensión de herramientas y de recursos que, al llevar a la práctica, repercuten en una mejora tanto en lo personal como en lo profesional”.

Para nuestra investigación de Tesis, el cómo se ha hecho, o cómo se ha presentado el curso..., no es lo importante, antes bien, lo importante es observar cómo esta actitud y motivación acompaña a las y los participantes en esta propuesta formativa, y cómo esta influye en la integración de la formación a lo largo del proceso formativo.

iii) Desarrollo personal

En el apartado de “Motivaciones y expectativas iniciales”, se mostraba un equilibrio entre la motivación a nivel personal, y profesional, a la hora de realizar una formación en PsP. La motivación de crecimiento, y de mejora personal, es un aspecto relevante en una formación en PsP. Y en este apartado, ponemos la atención en este aspecto para observar si tal motivación se halla reflejada a lo largo de todo el curso y si, por lo tanto, los procesos de aprendizaje han estado oportunamente alineados. Al analizar los comentarios bajo este prisma, lo que se encuentra es que hay referencias regulares al desarrollo personal, y a la conciencia de la necesidad de cambiar uno mismo para, desde ahí, mejorar a nivel profesional. A esto se le puede atribuir un carácter emancipatorio, a través del cual, el sujeto que aprende garantiza dicho aprendizaje, y al mismo tiempo con este aprendizaje, transforma sus condiciones de vida (Kemmis, 1982).

• El/la docente como modelo

A este respecto, se identifican datos en 42 de los comentarios del foro. La idea común de todos ellos, referencia la importancia del rol docente, al ser un modelo para el alumnado, que transmite mensajes desde su conducta, sus gestos, sus palabras.

En 12 de estos mensajes, se utilizan palabras como: “uno mismo”, que expresa que es uno mismo, o nosotros mismos -como también se recoge en varias ocasiones-, quienes primero tienen que tomar conciencia, regular sus emociones, o estar motivados, para poder luego aplicarlo, e integrarlo en el aula, y así apoyar el bienestar y buen hacer del alumnado que es lo que finalmente se desea.

“Tenemos que trabajar con nosotros mismos para poder hacerlo luego con nuestros alumnos.”

“Harás sentir bien a alguien, si primero te sientes tu bien y estás seguro de lo que haces.”

“...el cambio está en nosotros”, o “...la clave está en nosotros”.

Las y los participantes tienen una alta conciencia de que es sobre ellos mismos sobre quienes deben actuar para avanzar hacia unas pedagogías positivas, como base de una innovación de la praxis educativa.

Los mensajes que los/las docentes transmiten, a veces de forma inconsciente, pueden no ser coherentes con la intencionalidad que el/la docente pone en su interacción con el/estudiante, o grupo. De ahí la importancia de tomar conciencia sobre sí mismos/as.

En 28 de los comentarios, se utiliza alguna palabra que muestra explícitamente esta idea. En la mayoría de los casos, esta palabra referencia **transmitir** (no con la idea de transmitir información sino con la idea de aquello que se transmite desde el comportamiento). O en ocasiones, se utilizan las locuciones: ser ejemplo, ser modelo, reflejo, contagiar, influir, o algo como lo que dice este comentario, que es muy significativo:

“Los actos hechos con el corazón Los alumnos eso también lo notan.”

Esto se vincula al interés por el desarrollo personal sobre el que hemos reflexionado en el punto anterior. Si se es más consciente en cada momento del pensamiento, las emociones, el uso del lenguaje, la conducta, y se tienen las herramientas adecuadas para su autorregulación, entonces la influencia, y lo que se transmite al grupo, puede estar en coherencia con los objetivos educativos. Y es en ese caso, en el que se puede aplicar una frase motivacional relacionada con el objetivo de esta formación: **el principal recurso del que dispone el docente es él mismo**, que también aparece en diferentes comentarios, en algunos de forma muy directa:

“El instrumento con el que contamos somos nosotros mismos. ... Da igual las actividades que ... se hagan. Lo importante es DESDE DÓNDE SE HACEN. Ese taller les ofrece la posibilidad de contactar con SU PROPIA calma, con la gratitud, con lo esencial de los demás... ¿Cómo? Quien ofrece ESO, ha de

estar también en ESO. Por ello y sin decir ni una sola vez: “silencio”, absolutamente todos llegan ahí.” (15)

Lo que el docente desea transmitir es efectivamente aquello que a lo largo de los diferentes módulos del programa formativo en PsP se muestra como herramienta para mejorar el bienestar y también, como factor clave para integrarlo en la práctica educativa. Los y las participantes hablan de que deben sentirse bien, de estar motivados/as, implicados/as, de relacionarse de forma afectiva, y efectiva, mostrando amabilidad y entusiasmo para poder transmitirlo así al alumnado.

“Si nosotros como docentes nos sentimos bien, todo fluirá mejor, transmitiremos bienestar y paz.”

“...ya que, si te sientes bien contigo mismo, se transmite al exterior y los alumnos lo perciben de inmediato.”

Y esto va más allá de adquirir unas herramientas metodológicas, o técnicas, tal como se refiere en este comentario:

“...como profesionales tendremos las herramientas necesarias para poder transmitirlo en el aula.”

Si observamos globalmente todos los comentarios sobre este aspecto del rol del docente, se puede concluir lo que sigue:

El/la docente puede llegar a ser un instrumento por el hecho de adquirir ciertas habilidades y competencias de atención plena, de regulación emocional, motivación y relaciones, pero, aun así, procede dar un valor al desarrollo del ser, a aquello que hace, que “se nota, se percibe” si es “desde el corazón”, es decir, desde la autenticidad desde la que se actúa y se habla. No se trata simplemente de poder contar con el recurso (con uno mismo), sino que, con un buen hacer desde las prácticas de pedagogías positivas, el/la docente, va a poder reflejar las competencias que se desea ver en el alumnado.

Cuando el/la docente dispone de estas competencias interiorizadas, con su capacidad de atención consciente, actúa desde la autenticidad, desde el corazón y desde el deseo, para que las y los estudiantes puedan dar lo mejor de sí mismos. El/la docente ya no sólo debe conseguir que su actitud, y conducta, sea coherente con el mensaje y

¹⁵ Las palabras en mayúscula se han transcrito tal cual las expresa el/la participante en el foro

objetivo que desea transmitir, también, debe hacer posible que la experiencia se nutra de unos factores esenciales que favorecen el funcionamiento óptimo, el flujo.

• Competencias que el profesorado desea desarrollar

El personal docente puede y debe desarrollar unas competencias personales, que le faciliten ser un modelo para el alumnado, como se recoge en el punto anterior.

Entre los comentarios, se pueden identificar aquellas competencias que el profesorado desea desarrollar. Se identifican 65 comentarios de los que se producen 116 datos en los que, explícitamente se enuncia algún aspecto que las y los docentes desean mejorar y que necesitan practicar. Los resultados son los siguientes:

- Por los datos que se recogen, se observa que el cambio orientado hacia un enfoque positivo, se puede conseguir ejercitándose en pensar en cosas positivas y teniendo una actitud positiva. Así se presenta en siete de ellos.

- La toma de conciencia y de atención plena practicando la respiración, la relajación y la atención a las propias actividades, se contabiliza en 17 datos. Este tipo de aprendizajes incluyen, además, 6 menciones a la necesidad de parar y buscar quietud interior, y otras 6 referencian la necesidad de reflexionar.

- La regulación emocional, como capacidad a desarrollar, se contabiliza en 13 de los datos.

- Las competencias clave de motivación, y en la misma línea, el engagement y la experiencia de flujo, aparecen en un total de 16 ocasiones.

- Por último, las referencias a desarrollar habilidades sociales, aparecen en 9 ocasiones.

- Sobre las referencias explícitas a las competencias, en 5 ocasiones se habla de herramientas y de estrategias. En 16 ocasiones, se utilizan las palabras explícitas: trabajar y practicar, y se muestra el compromiso con la práctica, día a día, que es necesaria para aprender.

Por resumir, y utilizando palabras que aparecen en los datos, lo que queda claro de una lectura amplia de la información extraída del foro es:

Que se muestra el deseo de realizar un cambio enfocado hacia un camino de enriquecimiento y de *bienestar personal*. Para ello, encaja dar más valor e importancia

a las capacidades que se pueden adquirir para lograr este bienestar, que son: pensar más en las cosas positivas, desarrollar la capacidad de *atención plena* que ayuda a tomar conciencia de uno mismo y del entorno, y también, a tomar conciencia de las emociones y de los pensamientos. Pero también hay que aprender a *regular las emociones y la motivación*, la capacidad de implicarse con compromiso, y de fluir en las experiencias. Igualmente es importante adquirir *habilidades sociales* para mejorar las relaciones que son clave para movilizar el *compromiso- engagement* y el *flujo-flow*. La práctica día a día, experimentarla uno mismo, hace posible que se puedan producir aprendizajes para garantizar el *desarrollo del bienestar* y el *crecimiento personal*, como facilitadores e impulsores de una praxis consciente que conduce a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

9.4.2. Aspectos Motivacionales durante el Proceso

En esta categoría se ubican aquellos datos que expresan implícita, o explícitamente, la conexión con las motivaciones internas durante la formación. Los indicadores refieren a la utilidad del aprendizaje, a la importancia y valor del proceso, experiencia o aprendizaje, y las referencias a la motivación, la conexión con los significados, y el interés por los contenidos de la formación.

Los datos los vamos a extraer por búsqueda de palabras, en algunos casos, y en otros, por revisión de los comentarios, y es así como obtenemos unidades semánticas que refieren los indicadores correspondientes. Los resultados de esta codificación se muestran en la Tabla 32:

Tabla 32 Codificación Aspectos Motivacionales en Proceso

Palabras/frases que expresan expectativas y motivaciones	Indicador	Fr		Código	Fr
Importancia	(MIIVr)	72		Valor	86
Necesidad	(MIIVr)	14			
Utilidad, aplicación	(MIIUt)	15		Utilidad	39
Me/nos ha servido	(MIIUt)	19			
Ayuda al aprendizaje	(MIIUt)	5			

Interés	(MIICx)	39		Interés, Motivación Conexión	77
Interés, aprendizaje, conexión de significados	(MIICx)	8			
Motivación	(MIICx)	3			
Disfrute	(MIICx)	2			
Conexión	(MIICx)	2			

Se observa un elevado número de menciones que se hacen en los comentarios en relación a la importancia y valor de los contenidos de la formación (MIIVr), y al interés de los mismos (MIICx). Con menor frecuencia se menciona de forma explícita la utilidad, aunque está también muy presente en el discurso, y en las reflexiones que los y las participantes comparten en el foro (MIUUt).

9.4.3. Aspectos Cognitivos en los Procesos de Aprendizaje

9.4.3.1. Temas abordados en el foro. Indicador CITm

En este apartado se lleva a término una investigación evaluativa del Foro desde la perspectiva de indagar en los aspectos cognitivos del mismo.

Un primer objetivo, que abordamos al definir el indicador CITm relativo a las temáticas que el profesorado trata en sus comentarios, es identificar la presencia en el foro, de conceptos, ideas, o temáticas que se presentan en el programa formativo. Esto puede indicar la integración a nivel cognitivo de estos contenidos por parte del profesorado, o como mínimo, los temas que están más presentes en el pensamiento de el/la docente, y puede ser indicativo de sus intereses, y preocupaciones como docentes.

Para ello, se identifican las palabras clave en los comentarios del Foro, que podemos asociar a los temas incluidos en los contenidos del programa formativo. La revisión da lugar a un total de 375 datos, repartidos en los Módulos de 1 a 7 como muestra la Tabla 33:

Tabla 33 Frecuencias de datos por módulos, para el indicador CITm

Módulo1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Módulo 7
73 datos	38 datos	32 datos	53 datos	33 datos	72 datos	74 datos

Del análisis de los datos extraídos bajo el indicador CITm: Temas abordados en el foro, podemos extraer tres tipos de información:

i. Agrupaciones de palabras que abordan los diferentes aspectos de la experiencia:

1.- Relativo al **Contexto social**, que aúna términos como los que siguen: relaciones, apoyo, contexto social, relaciones, aprendizaje cooperativo, grupo, clima, colaboración, compartir, barrera escuela, familia y conflictos. En total son 40 datos que en su mayor parte (27 de ellos) aparecen en el Módulo 7, sobre Relaciones Positivas.

2.- Relativo al **Sentido** en el que se agrupan los términos: logro, objetivos, engagement, valor de la profesión, compromiso, desafío, satisfacción, sentido, reflexión, motivación. En total son 30 datos, de los cuales 12 corresponden a “motivación”, incluidos mayoritariamente en el Módulo 6 sobre la Experiencia de Flujo. Y los otros 18, corresponden a los demás términos, que también aparecen mayoritariamente en el Módulo 6.

3.- Relativo al **Autoconocimiento** de la persona y el **Desarrollo personal** referido con los términos: autoaceptación, autoconfianza, autoconocimiento, autoestima, autocontrol, sentirse seguro, seguridad, permiso para ser humano, uno mismo, autoeficacia, autodeterminación, intrapersonal, regulación emocional. En total son 29 datos que se distribuyen con mayor frecuencia en los Módulos 1, 4 y 7, sobre Introducción a la PsP, Motivación, y Relaciones Positivas.

4.- Relativo a la **Práctica educativa**, se identifica que se utilizan los términos como: recursos, metodologías, resultado vs procesos, proyectos, innovación, producir. En total son 11 datos que aparecen distribuidos uniformemente entre los diferentes Módulos, 1 a 7..

5.- Relativo al **Aprendizaje desde la Experiencia**, que refiere términos como: práctica, esfuerzo. Se contabilizan 9 datos que aparecen principalmente en el Módulo 2, sobre la Atención y Conciencia.

ii. Los términos que más se repiten a lo largo de todos los módulos son:

1.- **Bienestar**: aparece 58 veces distribuida en los módulos de 1 a 7. Con mayor frecuencia aparece en los Módulos del 1 al 5.

2.- **Conciencia**: se nombra en 42 ocasiones, y aparece principalmente en el Módulo 1 sobre Introducción a la PsP, y en el Módulo 2 sobre Atención y Conciencia.

3.- **Cambio**: se nombra en 20 ocasiones, con mayor frecuencia en el Módulo 1.

4.- **Estrés**: aparece en 14 ocasiones, y con mayor frecuencia en el Módulo 1 de Introducción a la PsP.

iii. Palabras clave que más se repiten en cada módulo relacionadas con algunos objetivos de los módulos.

Son los conceptos a los que más se refieren las y los participantes, y que, a nivel cognitivo, influyen más en apoyar los aprendizajes:

1.- En el Módulo 1, aparecen con mayor frecuencia las menciones sobre la tendencia a la negatividad.

2.- En el Módulo 2, aparecen con frecuencia los términos: atención, concentración, quietud mental, y conciencia.

3.- En el Módulo 3, ningún tema destaca sobre otros, aunque es un módulo en el que se comparten estrategias sobre regulación emocional.

4.- En el módulo 4, en relación a la motivación, los términos más frecuentes son: teoría incremental, e intereses del alumnado.

5.- En el Módulo 5, aparecen con mayor frecuencia los términos: holístico, indefensión aprendida, y optimismo.

6.- En el Módulo 6 sobre la Experiencia Óptima, las expresiones que se refieren son: fluctuación de la experiencia y equilibrio entre habilidades y retos, y también algunas relacionadas con las características de la experiencia óptima: atención, concentración, control, disfrute, energía, ilusión, motivación.

7.- En el Módulo 7 sobre las Relaciones Positivas, los términos que aparecen con mayor frecuencia se refieren a diversas habilidades sociales, como: apoyo, aprendizaje cooperativo, autoestima, conocerse, grupo, respeto, y respuestas constructivas.

9.4.3.2. La construcción de significados

a) Reflexiones que refieren disonancia cognitiva. Indicador CIIDs

En los comentarios del foro aparecen frecuentemente -hasta en más de 70 ocasiones- expresiones que recurren al término “reflexión”. Esto indica que los comentarios en el foro sobre los procesos de aprendizaje representan un proceso reflexivo que se comparte desde la significación y desde el sentido personal que se da a estos formatos de aprendizaje. Estas reflexiones identifican las disonancias que, a nivel cognitivo, tienen lugar para desencadenar unos procesos de aprendizaje.

En ocasiones, puede observarse que, el término “reflexión” aparece como introducción a una exposición -p.e. *“os transmito nuestra reflexión”*- que narra la comprensión y las relaciones que se pueden establecer con las vivencias. En este punto, además del intercambio abierto de reflexiones, llama la atención la frecuencia con que se expresan construcciones del tipo *“me ha hecho reflexionar”*, *“me he dado cuenta de”*, que muestran cierto énfasis sobre la actividad reflexiva que provoca el contenido y las propuestas del curso de psicología positiva. Este tipo de expresiones aparecen en 72 ocasiones, y denotan que además de una reflexión intelectual sobre aquellos contenidos para transformar los elementos del conocimiento, se provoca también, como lo describen Stepanov y Semenov (1985), una reflexión personal dirigida a la auto organización del sujeto a través de la comprensión de sí mismo y de su actividad intelectual, como modo de realizar su «yo». La lectura y prácticas propuestas a lo largo de una fase de formación en psicología positiva, muestran una toma de conciencia de los hechos que ocurren tanto en el contexto escolar, como en la vida personal de las y los participantes. Esto ayuda a comprender los contenidos expuestos en el programa, a interpretarlos, y a buscar la significación y el sentido que tienen a la hora de relacionarlos con la experiencia y los conocimientos previos de cada cual. En estas reflexiones, se integran estrechamente lo cognitivo, lo afectivo y lo social, tratándose de generar un significado para dotar de sentido a las experiencias de aprendizaje.

En este punto, se han seleccionado, por tanto, los comentarios que contienen estos tipos de expresiones “*me ha servido para darme cuenta*”, “*me ha ayudado a reflexionar*”, “*he empezado a preguntarme*” como prueba de que las y los participantes han encontrado sentido y utilidad a unos procesos de aprendizaje que les permiten conectar con su yo interno más allá de lo mental. Cuando el aprendizaje tiene sentido, resulta posible dilucidar los objetivos. Y estas reflexiones, que son antesala del siguiente paso en los procesos de aprendizaje, permiten indicar direcciones, definir nuevos objetivos valiosos y crear nuevas expectativas (Wigfield & Eccles, 1992, 2000).

El conjunto de 72 datos que podemos extraer de las participaciones en el foro, se distribuye entre los módulos del programa de formación en psicología positiva, como se muestra en el siguiente cuadro:

Módulo1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Módulo 7
21 datos	8 datos	10 datos	11 datos	7 datos	4 datos	11 datos

Las participaciones referidas al Módulo 1 de contenido introductorio, son las que denotan mayor número de reflexiones personales, especialmente en lo relacionado con el enfoque positivo necesario para compensar la tendencia natural del ser humano hacia la negatividad.

Los datos que podemos extraer del Foro, muestran que se ha generado la necesidad de fijarse y de reflexionar más y mejor sobre los acontecimientos que ocurren día a día, y específicamente, fijarse más en las cosas positivas de las experiencias, y de las personas con las que se comparten. No es necesario que sean grandes acontecimientos, porque en pequeños momentos se pueden encontrar aspectos positivos que generan bienestar. Se resalta, así pues, la importancia de reflexionar sobre lo que es el bienestar y de aprovechar el conocimiento sobre la mente humana a este respecto, conocer las herramientas que ayudan a lograr mayor bienestar, la necesidad de aplicarlas de forma continua, y de invertir esfuerzos para garantizar un formato adecuado de desarrollo de los aprendizajes. Esto dota al ser humano de una capacidad de auto superarse para ir más allá de la tendencia natural a la negatividad.

Pero en este punto, no solo se hace referencia a lo personal, sino que también se revela la importancia que tiene trabajar estos aspectos para el alumnado y para la escuela.

“...me he puesto a pensar el por qué (hago el curso) y las cosas que me pueden aportar en este curso, y sobre todo, qué es lo que puedo hacer yo bien tanto por los alumnos como en mi vida diaria.”

“Debemos hacer una profunda reflexión sobre esto a nivel personal y como escuela”.

“Gracias por reflexionar sobre algo tan importante para nuestras vidas y los que nos rodean.”

La necesidad de cambio que se puede generar como consecuencia de estas reflexiones, está también presente:

“Vamos a cambiarlo ya!”

“Te das cuenta de que el cambio es necesario”

• En el Módulo 2: “Atención y Conciencia” las y los participante en el Foro, evidencian la relevancia que ser más conscientes sobre el momento presente en la experiencia diaria,

“Me hizo reflexionar sobre la cantidad de veces que vivimos con el piloto automático encendido”

“...me ha llamado la atención el hecho de que en muchas ocasiones estamos viviendo experiencias únicas...”

“Gracias a los ejercicios planteados para trabajar la atención plena de forma informal me he dado cuenta de que podemos conseguir infinidad de sentimientos y sensaciones que realmente dan valor a lo que hacemos y nos hacen disfrutarlo.”

• En el Módulo 3: “Regulación Emocional” se trabajan aspectos concretos de la experiencia personal:

“Reconozco que conforme lo iba leyendo me ha hecho reflexionar bastante sobre la importancia de regular los sentimientos y emociones y de cómo reconocerlos”

“Al realizar la práctica he tenido que reflexionar bastante y me ha costado identificar las situaciones y darme cuenta de la estrategia que utilizo en cada caso”.

... e igualmente, en ocasiones, se dedica especial atención al alumnado

“...y me he dado cuenta de la importancia que tiene el tema para nosotros y para nuestro alumnado”

“...reflexioné sobre la manera de trabajar con mis alumnos la “regulación emocional”.

• Respecto al Módulo 4: “Motivación”, se mencionan menos comentarios generales, y éstos, más bien, son del tipo de:

“...son conceptos (en relación a la motivación intrínseca y extrínseca) que la verdad no había profundizado mucho en ellos”

“...aunque ya la conocía (en referencia a la pirámide de Maslow), me ha servido para reflexionar”.

La mayoría de los comentarios, y referencias a la práctica docente, lo son desde aspectos más personales:

“He podido reflexionar sobre cómo es mi comportamiento ante determinadas circunstancias y como es el de mis alumnos/as de clase”

...hasta más generales del profesorado:

“...me ha servido para ver que muchas veces, por las prisas y el estrés del día a día, los profesores tendemos a realizar propuestas porque las tenemos ya planificadas, sin tener en cuenta si éstas concuerdan con los propios intereses de los alumnos o no”

...esto significa que hacen referencia a la práctica docente en general:

“...creo que de vez en cuando hay que parar y reflexionar sobre nuestra dinámica en el aula”,

“Son teorías que nos hacen reflexionar sobre nuestra labor educativa”

Las reflexiones parecen generar puntos de inflexión del tipo de:

“(sobre T^a implícitas de la inteligencia) me he dado cuenta que si no creemos todos (alumnos, padres y profesores) en ellos, no hay nada que hacer”

• En el Módulo 5: “Engagement”, las reflexiones se extienden con mayor intensidad en relación al concepto de indefensión aprendida:

“Me llamó la atención el concepto de la indefensión aprendida” y me hizo reflexionar”

“...te das cuenta de qué y cómo decimos las cosas y qué repercusión puede llegar a tener en los alumnos (para bien, o para mal)”

• Sobre el Módulo 6: “Fluir”, se contabilizan menos datos, o información reactiva, en relación a otros módulos. Ahora bien, se recoge una diversidad que da muestra de la reflexión sobre la subjetividad de la experiencia:

“Leer el tema me ha servido para darme cuenta que la misma experiencia para dos personas puede vivirse de distinta manera”

...en relación a las pautas prácticas:

“...me he dado cuenta que para fluyan en mis clases necesito encontrar nuevos desafíos para ellas.”

...o para tratar la necesidad de la reflexión que da sentido a la experiencia:

“Me sirve para darme cuenta de que tengo que ser consciente de la actividad que esté realizando en ese momento y pararme a reflexionar sobre dichas actividades, que muchas veces las realizamos de manera tan mecánica que no hay una reflexión.”

• En el Módulo 7: “Relaciones”, se puede observar lo que sigue:

“Me ha hecho reflexionar sobre aspectos que parecen obvios, pero que a veces se nos olvidan”

También se mencionan aspectos obvios que llaman la atención y hacen reflexionar:

“... cómo solemos responder” , “ ... la importancia del compartir”, “...se dan a conocer muy fácilmente...”, “...la amabilidad e interacción con el alumnado”

Los aspectos y pautas, adquieren una relevancia y un sentido real que aflora en el trabajo realizado en la fase de formación en PsP:

“...me he dado cuenta lo que puede llegar a significar para un niño/a un comentario agradable que haya venido por mi parte.”

Por último, y curiosamente en este mismo módulo, el séptimo de los ocho módulos, se toma conciencia del sentido de la acción de compartir y de la importancia de socializar los procesos de aprendizaje:

“Me he dado cuenta que al escribir en este foro también estamos poniendo en práctica la teoría de este módulo.”

b) Exploración de los significados. Indicador CIIEEx

Muchos comentarios en el Foro, persiguen una argumentación lógica para ofrecer un conjunto de razones en apoyo a una conclusión, o creencia, que reflejan una comprensión sobre los contenidos de la formación. Esto representa una fase de exploración que ayuda a clarificar la disonancia cognitiva en los procesos de aprendizaje, manifiesta en el Foro al compartir reflexiones sobre contenidos y prácticas del programa de formación.

En los comentarios se identifican aquellas unidades temáticas que indican una causa-efecto, es decir, un determinado hecho, o estado, influye para que se produzca una situación consecuente. Y del análisis de estas unidades temáticas se extraen unos datos. Del siguiente comentario:

“...es muy importante involucrarse personalmente en el trabajo e intentar crear un ambiente positivo en clase para intentar motivar a nuestros alumn@s...”

...se pueden extraer unas palabras clave identificables por relaciones de causa y efecto:

- Causa: involucrase personalmente; crear un ambiente positivo en clase
- Efecto: motivación del alumnado

De esta forma podemos identificar 217 unidades de texto que nos proporcionan 228 datos.

A continuación, se puede proceder a una codificación de los datos para agruparlos por temas de referencia, como en este ejemplo:

- Causa: Involucrarse personalmente - Engagement;
 Crear ambiente positivo en clase - Clima aula
- Efecto: Motivación del alumnado- Motivación

La distribución del número de datos por módulo es la que sigue:

Tabla 34 Frecuencia de datos por módulo para el indicador CIIEEx

Módulo	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Nº datos	21	27	23	44	39	42	32

La información que podemos extraer con la investigación evaluativa del Foro, siguiendo la perspectiva que nos da este indicador sobre los aspectos cognitivos de los aprendizajes, es la que sigue:

El término **Bienestar** aparece en 11 ocasiones como causa, y como efecto, hasta en 30 ocasiones.

Cuando aparece como causa, se menciona por una parte el bienestar del alumnado que conduce al aprendizaje, también, el bienestar del docente que influye en el del alumnado, en su motivación y bienestar, en las relaciones con los demás y en la fluidez de los acontecimientos, o la facilidad con la que se desarrollan los procesos. También se hace referencia a la falta de bienestar como factor que conduce a la falta de motivación, y de sentido, en las actividades que se realizan. Esto es coherente puesto que sin motivación se dedica menos esfuerzo a la preparación de actividades y, éstas, se realizan de forma más mecánica. Por otro lado, algunas referencias al bienestar llevan implícito el trabajo personal del docente que, según ellos mismos, es necesario realizar.

En los comentarios, el desarrollo personal, aparece relacionado con el bienestar del docente, y con la importancia de trabajar personalmente todos los aspectos que se van tratando en la formación, porque repercuten en el bienestar propio y en el del alumnado, en la motivación, en las relaciones.

Si analizamos los registros en las que aparece el **Bienestar** como efecto, podemos observar que se considera que lo que conduce al bienestar es, en primer lugar, el nivel de conciencia que uno tiene sobre sí mismo durante la experiencia del momento, de cómo uno se siente, se comunica, o actúa. Y lo que también se considera que causa bienestar es la motivación, las relaciones, el disfrute, la autoeficacia... En relación a la práctica, lo que los datos exponen, es que lo que lleva al bienestar es la práctica de la atención plena a través de técnicas de respiración, o de meditación.

Otro tema del programa formativo es el **Enfoque positivo**. Los comentarios recogidos en el foro nos muestran que este enfoque conduce a educar en positivo, a afrontar retos, al crecimiento personal, y a desarrollar la habilidad de la inteligencia emocional.

Por lo contrario, el enfoque negativo aparece como causante de efectos contrarios, como falta de motivación, falta de perseverancia, falta de conciencia y estados emocionales negativos que bloquean el aprendizaje. El Enfoque positivo, o negativo, como factor que influye en el aprendizaje, aparece en 11 datos.

En relación al tema de la **Atención y Conciencia**, se pueden listar 22 registros, entre los que incluimos aquellos que se refieren a hacer pausas y reflexionar para tomar conciencia. En 8 ocasiones, la conciencia se refiere como un factor para lograr bienestar en el alumnado, mediando una actitud positiva, el disfrute, la regulación emocional, el planteamiento de los desafíos adecuados, como facilitadores del aprendizaje. Se refiere también -en 12 ocasiones-, que la conciencia deviene de la práctica de la respiración y la atención plena.

Otro comentario interesante, es la relación con la familia, que ayuda al docente a tomar conciencia de las consecuencias de sus acciones en el desarrollo del alumnado. Y en otro sentido, se menciona, la importancia de tomar conciencia del proceso,

porque al priorizar los resultados, no se es consciente de la experiencia del momento, y de los aspectos valiosos de la misma.

La **Regulación emocional**, se menciona como habilidad que conduce a mayor capacidad de resiliencia para aprender de las experiencias negativas; se considera también importante para prevenir aquellos estados emocionales negativos y para mantener la motivación. En el Módulo 3, se menciona en ocho ocasiones.

La **Motivación** se menciona como causa de bienestar, de aprendizaje significativo y de crecimiento, como medio para que el alumnado logre lo mejor de sí mismo. La motivación del profesorado, se refiere como factor que determina la participación del profesorado en la escuela, mediando el engagement, el compromiso y la creación de comunidad. Se menciona de forma explícita, que la motivación del profesorado es determinante en la motivación del alumnado. Curiosamente, se refiere la motivación intrínseca, de forma específica, solamente en 3 de los 32 datos sobre la motivación.

Otros conceptos importantes vinculados a la motivación que se exponen en el programa y que emergen del Foro, es la necesaria atención a las necesidades e intereses del alumnado para aumentar la motivación, la mejora de las relaciones, la implicación, y la consecución de logros. Conocer los intereses, permite al docente poder ofrecer más oportunidades de aprendizaje. Un comentario a destacar, en otra línea, es que hay alumnado que muestra falta de intereses no por falta de motivación, sino por desconocimiento, o por falta de autoconocimiento.

La **Mentalidad de crecimiento** se menciona como un concepto bastante desconocido entre el profesorado. El profesorado muestra interés cuando toma conciencia de su efecto en el desarrollo de los aprendizajes, porque aumenta la motivación, el esfuerzo, y la consecución de logros.

Engagement y la **Experiencia de flujo**, se nombran como impulsores de la motivación, y como generadores del crecimiento humano. Como estrategias para lograr el engagement y el flujo, se refieren también, el aprendizaje activo y cooperativo.

En relación al Módulo sobre la **Experiencia de flujo**, la idea principal que se cita, es el equilibrio entre habilidades y retos, como facilitadores de la experiencia de

flujo. También se menciona la importancia de: conocer las habilidades del alumnado, proponer los desafíos adecuados, afrontar los retos desde la relajación. Las y los docentes expresan sentir satisfacción cuando perciben el **flujo** en el aula. En los registros sobre la **experiencia de flujo**, ésta se relaciona con el engagement-compromiso, las relaciones positivas, y la motivación al alumnado.

En los comentarios del foro, se va repitiendo que el estado de ánimo, y la “presencia” de el/la docente influyen en el estado de el/la alumno/a. Igualmente, el profesorado menciona que el engagement-compromiso del profesorado, la motivación, experimentar el flujo con la enseñanza, favorece el engagement, la motivación y el flujo en el alumnado.

Como factores que referencian las **Relaciones positivas**, con mayor frecuencia emerge la amabilidad, la apreciación, y la gratitud. También se menciona la importancia de conocerse y de darse a conocer de forma auténtica, porque este factor lleva a la comprensión, a la aceptación y a reforzar la relación, si bien esta autenticidad se sustenta en la confianza. El profesorado da importancia a las relaciones, porque aumentan la autoestima del alumnado, la empatía, la motivación y las experiencias de flujo.

Las **relaciones positivas** hacen posible que el aprendizaje cooperativo sea fluido y eficaz. Favorecen que entre el alumnado aprendan unos/as de otros/as, que haya más motivación, que se produzca un aprendizaje significativo, y que haya un buen clima en el aula. El aprendizaje cooperativo significa trabajar por objetivos comunes, y esto deriva, según las/los participantes, en la participación, el flujo, el logro, y la adquisición de competencias. Por otra parte, encontramos como efecto bidireccional, que la motivación, el desarrollo personal del profesorado, la satisfacción, y el bienestar también influyen en la construcción de unas relaciones positivas.

Las menciones a la **Práctica, procede también destacarlas**. Por un lado, aquellas prácticas relacionadas con la necesidad de ser constante, y persistente día a día, en el entrenamiento de la atención plena y otras herramientas que se revisan e introducen a lo largo del programa formativo, como medio para lograr una mayor capacidad de ser y estar consciente en la experiencia presente y, de aumentar el **bienestar**. Se menciona también, la necesidad de mejorar, con la experiencia, los

recursos personales que más tarde se aplicarán en las aulas, para adquirir unas competencias, y para así, mejorar la praxis educativa en la escuela.

Adicionalmente, de la información extraída del foro, se identifican algunas creencias o ideas equivocadas (*misconceptions*). Indicarían la necesidad de profundizar más, o de clarificar, el significado de los contenidos seleccionados en el programa formativo. En algunas ocasiones, por ejemplo, aparece la creencia de que es más importante trabajar las situaciones problemáticas, o negativas, mientras que el enfoque de Pedagogías Positivas le da importancia, igualmente, a trabajar en base a las situaciones que funcionan. O la creencia de que ante una situación positiva, o no problemática, no hay que hacer nada, mientras que las Pedagogías Positivas tratan de aprovechar, fortalecer, hacer conscientes, y construir sobre las situaciones positivas. Es necesario comprender la importancia de trabajar sobre el potencial de mejora en los procesos de aprendizaje, enfocándose en lo positivo, en lo que funciona, en las fortalezas y las habilidades del alumnado, y es asimismo necesario, comprender la importancia de definir estrategias pedagógicas desde esta perspectiva.

9.4.4. Factor emocional en los procesos de aprendizaje

9.4.4.1. Interacción afectiva

En los comentarios del Foro se observa una alta presencia de signos de exclamación y del uso de emoticonos que no pasa desapercibida durante la lectura. Diversos estudios muestran que los emoticonos se utilizan para sustituir al lenguaje no verbal de la comunicación oral, confirman que este tipo de símbolos transmiten emociones sin el uso de palabras y enriquecen la comunicación en las interacciones digitales. Fomentan además la conexión social y la expresión de la identidad de los usuarios (Garrison et al., 1999; Rosa-Martinez & Martinez-Rubio, 2016; Rourke et al., 2001a). En paralelo, se identifican otros mensajes con carga afectiva, que incluyen otros símbolos, o signos no verbales.

Para la codificación de datos, se seleccionan 106 comentarios del Foro que pueden incluir un contenido de mayor carga emocional, cuya lectura permite

segmentar y codificar por unidades semánticas. Los resultados se muestran en la Tabla 35 y se analizan a continuación:

Tabla 35 Muestra de Datos Factor Emocional

Código	Indicadores	Nº datos
Expresiones afectivas	Simbología gráfica como textos con exclamaciones o letras mayúsculas (EEGr)	>264
	Emoticonos (EEEt)	32
	Emociones referenciadas (EEEm)	118
Sinceridad, apertura	Narraciones autobiográficas (de carácter profesional) (ESAuPf)	41
Conciencia emocional	Referencia a estados emocional ajenos a la situación presente (ECEm)	58
Regulación emocional	Referencias a estrategias de regulación emocional (EER)	29

a) Expresiones afectivas

Se identifica algún tipo de carácter efusivo como exclamaciones, o emoticonos en 102 datos de la muestra. Se contabilizan 264 signos de exclamación y 32 emoticonos diferentes.

La experiencia de lectura que despiertan a nivel emocional es diferente con o sin el uso de estos caracteres, algo que, por ejemplo, se percibe al leer estos fragmentos:

“Buenas tardes: he reflexionado sobre el punto...”

“Hola a tod@s!!, me encanta este módulo sobre atención plena... ☺ ”

Estos tipos de caracteres conectan emocionalmente y generan una actitud emocional positiva que motiva la interacción y el aprendizaje. Por ello, puede tener su importancia considerar estos indicadores en esta investigación evaluativa del Foro.

Un número elevado de comentarios refieren emociones relativas al momento de la experiencia. Se extraen así, 118 datos que refieren términos sobre el estado emocional de la persona, y que nos sirven para informar de la percepción que tienen las/los participantes del material del curso sobre el que están trabajando.

Algunos ejemplos de este tipo de datos son los que siguen:

“ANIMO!!!.....el proyecto merece la pena!”

“Como veis.... tengo bastante trabajo por delante, pero merece la pena!!!”

“¡Qué fantástico!”

“Ánimo y a seguir trabajando la felicidad.”

“He leído el tema con muchas ganas, me ha encantado...”

“...me alegro muchísimo que cada vez seamos más conscientes de ello.”

En ocasiones, se expresa cómo la realización de las prácticas propuestas puede establecer conexiones con estados emocionales muy específicos:

“...me han dejado un poco más sensible, susceptible”

“...cuando leí sobre el término de “indefensión aprendida” y lo que conlleva, me dio que pensar (e incluso un poco de “miedo”) el ver que nuestro comportamiento...”

b) Sinceridad y apertura

Este indicador recoge el intercambio de narraciones autobiográficas, tal como sugieren Garrison y Rourke (1999, 2001). En la información del Foro es frecuente encontrar comentarios que narran experiencias personales y/o profesionales, experiencias de las prácticas personales del programa, o de la aplicación de los aprendizajes en el aula, para presentar las argumentaciones, opiniones, y conclusiones sobre los temas expuestos.

Se recurre más a las narraciones autobiográficas, que a datos objetivos, o bibliográficos y literatura sobre el tema.

c) Conciencia emocional

En el Foro se identifican estados emocionales, y algunos de ellos reflejan la experiencia emocional que se vive en las aulas. Unas veces por el profesorado:

“Creo que todos los docentes hemos pasado por la experiencia de ver como a un alumno que se siente valorado empieza a crecer y es un proceso verdaderamente emocionante.”

“En general me he empapado de un “aura” positiva que espero me dure como mínimo hasta terminar el curso.”

“...me he quedado sorprendida Ha sido muy gratificante.”

Y otras veces, se percibe la conciencia de las emociones en los/as demás, el alumnado en este caso:

“...cuando les noto alterados.”

“...en aquellas conductas disruptivas en situaciones de estrés, de ira, de rechazo o de humillación.”

Se perciben también, estados de afectividad negativa en el aula:

“...muchas veces puede llegar a ser frustrante.”

Pero en la mayoría de los casos, se refieren casos de estrés y de ritmo acelerado:

“Las prisas diarias, la rutina, la lista interminable de cosas que hacer...”

“La rutina nos absorbe.”

d) La regulación emocional

La evaluación investigativa del Foro permite recuperar información sobre las estrategias *de regulación emocional* que se utilizan, y sobre cómo se percibe esta capacidad a la hora de poder desarrollarla.

Una de las propuestas de práctica personal del programa planteaba identificar dos situaciones que pudiesen percibirse como emocionalmente relevantes, una en términos positivos, y otra en términos negativos. La finalidad era averiguar, a través de las experiencias propias, las **estrategias de regulación emocional** que resultan más

efectivas, y reflexionar al mismo tiempo, sobre alternativas a la hora de utilizar unas u otras estrategias presentadas en el programa formativo. El ejercicio se proponía sobre la base de situaciones personales y, a continuación, sobre situaciones observadas en el aula.

Los datos extraídos de 17 de los comentarios del Foro que refieren esta práctica personal (más de 2.600 palabras), se segmentan en 29 datos por unidades temáticas que se codifican según arrojen información relativa a los cuatro puntos siguientes:

i) La regulación emocional a nivel personal

Se pueden identificar estrategias que el profesorado utiliza a nivel personal:

“...las estrategias que más utilizo son la selección de la situación, otras veces el despliegue atencional al mediante la distracción hacía otros pensamientos o recuerdos agradables”

“Las estrategias que generalmente utilizo son el despliegue atencional y el cambio cognitivo”.

Así, observamos que el profesorado toma conciencia sobre las estrategias que utiliza, en base a los contenidos facilitados en la formación. Por ejemplo, se utiliza el despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta, para regular experiencias negativas, a veces, con la finalidad de que afecten menos personalmente.

ii) La regulación emocional en las aulas

Por otra parte, y en relación a las situaciones en las aulas, encontramos que también se utilizan las estrategias de regulación emocional de: modificación de la situación, despliegue atencional, y cambio cognitivo, en este caso para transformar las situaciones negativas y aprender de ellas, como muestra el siguiente comentario:

“...si un alumno obtiene un mal resultado recalamos que todos tenemos que aprender de nuestros “errores”, e intentar obtener un mejor resultado la próxima vez. Analizaremos en qué hemos fallado, pues haremos todo lo posible para mejorar ese aspecto... Así realizamos un cambio cognitivo.”

Se constata también, que disponer de la competencia de regulación emocional acarrea algunos efectos:

“Los alumnos y alumnas que regulan las emociones son proactivos, más positivos, están más centrados, y son más responsables”.

Pero existen ejemplos del efecto contrario, esto es, de no poder regular las emociones:

“Aquellos que no tienen estrategias para regular sus emociones tienen más problemas para comprometerse e involucrarse en el aprendizaje... de esta manera no son proactivos sino reactivos...”

... que llevan por su parte a:

“...problemas de aprendizaje, ... desmotivación, o ...autoestima baja”.

Estos hallazgos nos muestran que la formación en psicología positiva hace posible que el profesorado tome mayor conciencia de los factores que influyen en las experiencias de aprendizaje en las aulas, para así poder describir mejor lo que ocurre.

iii) Dificultades en el desarrollo de la competencia de regulación emocional

Según expresan las y los participantes, el módulo sobre *regulación emocional* es uno de los más complicados de trabajar.

Los datos que podemos extraer del Foro evaluativo nos describen lo que sigue:

- Existe dificultad para recordar, identificar y analizar las situaciones emocionales, aunque las experiencias positivas se recuperan más fácilmente.

- Cuando se analizan unas experiencias negativas, y complicadas, es más difícil regular las emociones.

- Se reconoce la dificultad de regular las emociones, y de identificar las estrategias, y es un aprendizaje difícil

Pero las dificultades se encuentran incluso en las primeras etapas del aprendizaje de la regulación emocional, como es, por ejemplo, la capacidad de nombrar las emociones:

“Es curioso que cuando pensamos en sentimientos y estados de ánimo encontramos muchos negativos y sin embargo unimos los positivos en uno o dos

términos diferentes, y cuesta encontrar adjetivos positivos para definir emociones”

iv) Importancia de la competencia de regulación emocional

Pero aun a pesar de las dificultades, el profesorado expresa con frecuencia la importancia que el tema tiene para el desarrollo personal y el profesional,

“Me parece un tema clave y de vital importancia para la buena marcha de un grupo y para la formación emocional de nuestro alumnado.”

“...muy enriquecedor porque he podido experimentar nuevas experiencias sobre las emociones tanto mías como de mis alumnos.”

“Deberíamos desarrollar la capacidad para regular las situaciones y emociones negativas y convertirlas en un reto de aprendizaje y de enriquecimiento personal, para nuestro propio bienestar, y el de los demás.”

La reflexión sobre este tema, sin embargo, ayuda a aumentar el compromiso con el desarrollo personal de esta competencia de regulación emocional en las aulas, y permite también, identificar posibilidades para mejorar:

“...aprender a darse cuenta de la situación y contextualizarla para aprovechar las situaciones reales en las aulas y trabajar las emociones de manera natural”

“... pero sí que se puede llevar a cabo ciertas modificaciones sin buscar el gran cambio sino pequeños logros y retos.”

Por otra parte, en los contenidos del programa se utiliza una frase que ha llamado la atención entre las/los participantes, y que puede representar una conclusión para finalizar este apartado.

“Darse permiso para ser humano”

Aprender a regular las emociones, requiere dar un primer paso de permitirse a uno mismo expresarlas y sentirlas, superar unos patrones sociales y culturales que normalizan la represión y la anulación de las emociones, que ridiculizan su expresión espontánea y sincera. Puede ser, sin embargo, previamente necesario desaprender el enmascaramiento, y permitirse ser humano, para aprender a gestionar y regular las emociones de forma efectiva, y así facilitar el bienestar personal y social, que es

requisito para crear un ambiente de trabajo positivo en las aulas. La competencia de regulación emocional permite disfrutar de autonomía emocional, tomar conciencia de las emociones, aceptarlas, gestionarlas y lograr una autonomía emocional (Bisquerra, 2007). Y es así, que se abre la vía para alcanzar la autonomía personal, que es una de las necesidades psicológicas descritas por Deci y Ryan (2000), que podemos buenamente adoptar como uno de los objetivos de las prácticas pedagógicas positivas.

9.4.5. Aspectos Sociales en los procesos de aprendizaje

Para tratar sobre la presencia del factor social en una estrategia evaluativa del Foro se han seleccionado 144 comentarios en los que se identifica alguno de los indicadores definidos, que nos ofrecen un contenido léxico total de 24.092 palabras. De tales comentarios se extraen unas unidades semánticas que forman los datos que se van a codificar y analizar. El recuento de datos una vez codificados según los indicadores descritos para este trabajo de Tesis, se muestra en la Tabla 36:

Tabla 36 Muestra de Datos Análisis del Factor Social

Código	Indicadores	Nº datos
Expresiones cohesivas	Saludos, despedidas, expresiones de sociabilidad (SECh1)	207
	Dirigirse a los demás participantes, dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos (SECh2)	
	Actitud motivadora, invitando a la participación; Actitud de ayuda y apoyo al resto del grupo (SECh3)	6
Expresiones interactivas	Referencias a comentarios de otras/otros participantes (SEIn1)	29
	Responder a un comentario previo (SEIn2)	18
	Expresar elogios, apreciación, agradecimiento (SEIn3)	

Tipo de representación	Participación individual (STIn)	133
	Participación colectiva (STCl)	13
Niveles de sistemas	Microsistema (personal, profesores, alumnado, aula) (SMic)	170
	Mesosistema (escuela, meso) (SMe)	48
	Exosistema (SEx)	31
	Chronosistema (SCh)	14
	Macrosistema social (SMac)	26

9.4.5.1. Expresiones cohesivas

En este punto, el foro arroja información complementaria a nuestra investigación, sobre la presencia de un sentimiento de pertenencia al grupo, que no se había identificado con las estrategias evaluativas aplicadas en las fases de evaluación previas.

La pertenencia al grupo se identifica con unas locuciones orientadas a la cortesía, cumplido, felicitación, agradecimiento, o invitaciones a la participación. En algunos casos hallamos comentarios que se limitan a exponer una opinión, un aprendizaje, o una experiencia que transmiten un carácter más unidireccional. Pero en la globalidad del Foro se percibe, sin embargo, una cohesión grupal porque la lectura de los comentarios trae al pensamiento la presencia de un grupo, como en este ejemplo:

“Buenos días a todos/as: ...me gustaría saludaros, ya que, según parece vamos a pasar algunos ratos juntos”

Los indicadores de la Tabla 36 muestran un alto número de expresiones de cortesía con los saludos que se incluyen al inicio y finalización de los comentarios. En muchos casos van dirigidos al grupo principalmente con los términos: todas y todos, tod@s, compañeros y compañeras. En otros casos se refieren a nosotros en referencia al colectivo profesional docente. Algunos ejemplos frecuentes son:

“Buenos días a todos/as”; Hola compañeros/as!!!

Por otra parte, observamos con el indicador SCh3 -relativo a una actitud motivadora- que, aunque con poca frecuencia, se motiva a las compañeras y compañeros a alguna acción, y a la participación:

“...si os animáis a profundizar en el tema, yo os recomiendo...”

“¡Os animo a descubrirlo y disfrutar de su lectura!”

“Animo a todo el mundo a probarlo”

“Nos gustaría que aportarais vuestras impresiones para poder enriquecer las opiniones que aquí quedan reflejadas”.

9.4.5.2. Expresiones interactivas:

La formulación de saludos y otras expresiones cohesivas, son formas de dirigirse a los demás participantes y de mantener una cohesión en el grupo, e incluso se invitan y animan a la participación e interacción. Para que exista una interacción, debemos percibir una comunicación bidireccional con conexiones entre comunicaciones y mensajes. En la información evaluativa del Foro, no se percibe la existencia de este tipo de comunicación grupal, porque no se genera una estructura dialógica, o conversacional, con un intercambio de opiniones, una discusión, o un razonamiento colectivo. La interacción se limita generalmente a las referencias a otros mensajes para mostrar conformidad con la opinión emitida por otros/as participantes. Esto se refiere en la muestra de resultados que resumimos a continuación:

En 29 casos se hace referencia a comentarios previos de otros/as compañeros/as, en los que se hace constar que se leen y se tienen en cuenta las participaciones de los demás, con expresiones de este tipo:

“...como he leído a muchos...”; “estoy de acuerdo contigo...”; “he leído los comentarios...”; “tal y como comentaba una de vosotras...”

O se dirigen a las y los demás participantes de esta forma:

“...como veis, ...”; “ya os comentaré”; “nos gustaría compartir esta experiencia con todos los participantes del foro.”

En 18 casos, los/as participantes han utilizado el botón “responder” para contestar a un comentario anterior. Esto también representa el bajo nivel de conversación, y de debate que se establece en las respuestas del Foro, lo que manifiesta el valor de la estrategia de espontaneidad en las respuestas.

En 16 comentarios, se muestra que ha existido interacción y trabajo en equipo en las reuniones que las y los docentes han realizado en la escuela, previo a la interacción en el Foro:

“Cuando estuvimos reflexionando con las compañeras nos dimos cuenta que...”

“...a continuación, compartimos con vosotros las opiniones del equipo de profesores de...”

“...para mí lo más gratificante ha sido poder poner en común las ideas con los compañeros...”

Este tipo de comentarios es poco frecuente, dado que, en la mayoría de los casos, se participa en el Foro a nivel individual, como muestran los indicadores de Tipo de Participación (individual, o colectiva) en la Tabla 36. El 9 % de los comentarios que representan aspectos sociales de los aprendizajes, refiere representación colectiva, es decir, que una persona en representación del equipo de docentes de la escuela que participan en la formación, expresa a través del Foro, los resultados de la reunión, y/o un resumen de las opiniones y experiencias que surgen en la reunión del equipo. Suponen el 6,5% de los comentarios totales del foro.

9.4.5.3. Niveles de sistemas implicados en una estrategia de Foro

En los comentarios que se ofrecen, se identifican alusiones a los diversos niveles sistémicos, desde la propia persona, hasta la sociedad en general. Y esto nos genera unos indicadores clasificables siguiendo el modelo sistémico de desarrollo que propone Bronfenbrenner (1987), referido para definir el marco metodológico de este trabajo. En este punto, procede analizar la medida en la que los diferentes sistemas aparecen presentes en el discurso sobre los procesos de aprendizaje que se comparten en el Foro.

Los niveles que identificamos en los comentarios que, en la Tabla 36 se han agrupado como Micro, Meso, Exo, Chrono y Macro.

En la Tabla 36, que recoge el número de datos identificados, se observa un elevado tratamiento del microsistema a lo largo del Foro. Ofrece 170 datos en total. En cuanto a los datos enmarcados en un nivel más personal, su análisis podría resultar repetitivo con el realizado en los indicadores previos, porque coincide en gran medida con lo ya tratado en el punto 9.5.1 relativo al Desarrollo Personal. Los relativos a un nivel profesional, quedan también englobados en el código de “Práctica Docente” que se trata en el punto 9.5.6. posterior.

En este apartado se procede, por lo tanto, a comentar los resultados desde el nivel “aula” del microsistema y los niveles sucesivos.

i) Microsistema: Aula

El aula es el espacio que comparte el/la docente con el grupo de alumnas y alumnos. Un dato que nos ha llamado la atención a este nivel, es el contraste entre el número de veces que en el Foro se encuentran las palabras: alumnas/os/ado (101 veces) vs. grupo (9 veces). Son tan solo 9 los comentarios en los que aparecen referencias al funcionamiento de un grupo que refieren aspectos como la conciencia plena, la integración, la competencia, las emociones, la motivación y la relación en el grupo.

“Resulta difícil en algunos momentos conseguir la conciencia plena en todo el grupo.”

“...tema clave y de vital importancia para la buena marcha de un grupo.”

“...para conseguir que se sientan integrados en el grupo.”

Llama la atención que se mencione el grupo en tan pocas ocasiones en contraste, con el uso de la palabra alumnos o alumnado. No obstante, puede tratarse de una cuestión léxica más que semántica, porque en muchos casos, se podrían intercambiar estos términos sin alterar el significado, como se refiere en la siguiente cita:

“...a veces el alumnado no se siente identificado con lo que estamos trabajando en clase”

En 21 de los 27 comentarios que refieren “aula”, o “clase”, se hace referencia a las metodologías y procedimientos utilizados para las sesiones lectivas, y lo que se trabaja durante la clase. Y es así que por ejemplo, se alude a metodologías o actividades que

pueden dotar de sentido a la clase, que facilitan la motivación, el flujo o la regulación emocional.

“El hecho de organizar la clase por rincones de trabajo...”

“En el aula creo que muchas veces ocurre que bombardeamos a los alumnos...”

Por otra parte, en 12 de los comentarios se refiere también el estado afectivo o motivacional de la persona, tanto del alumnado como del profesorado.

“...conseguir el máximo disfrute dentro del aula.”

“...crear un ambiente distendido en las clases.”

“...los continuos conflictos que surgen en nuestras aulas hoy en día.”

ii) Mesosistema: Escuela

7 de los 15 datos referidos a este nivel, referencian la escuela y mencionan la aplicación de los contenidos de la formación en la escuela. En estos se observa que se relaciona la escuela con las metodologías y prácticas aplicadas.

“Debemos conseguir la aplicación de estas diversas teorías en la escuela...”

“En la escuela es necesario un aprendizaje activo y cooperativo.”

En 4 ocasiones, se menciona también a las/los alumnas/os como beneficiarias/os de la escuela que trabaja por el bienestar. Pero, contrariamente, también se mencionan situaciones con enfoque negativo. La escuela complica el funcionamiento de las/los alumnas/os “*distintos*”; y las/los alumnas/os que sienten una presión y agobio dificultan el funcionamiento de esta. Estos comentarios, a diferencia de los anteriores, muestran la relación entre la escuela y el alumnado:

“En la escuela es importantísimo dejar claro a los alumnos...”

“En algunas escuelas se excluye a los alumnos por considerarlos distintos y no permiten su inclusión.”

Por otra parte, la relación entre la escuela y la familia se menciona aisladamente,

“Hay veces que no se transmite el mismo mensaje desde casa y desde la escuela.”

...e igualmente, la relación entre profesorado y escuela:

“La participación del profesorado en las actividades de la escuela depende de la motivación de cada uno.”

“(El equipo)...hemos hablado mucho sobre el ritmo estresante de la escuela .”

“Debemos hacer una profunda reflexión sobre esto a nivel personal y como escuela”

...y finalmente, la relación entre escuela y sociedad.

“Hoy en día cuando hablamos en los centros educativos de innovación, de la escuela del siglo XXI...”

Algunos comentarios exponen buenas prácticas de escuela, pero en este caso se refieren a la escuela en la que se trabaja, a diferencia de los ejemplos anteriores que se referían a la escuela como institución:

“Nuestro colegio trabaja en esta dirección” (refiriendo la educación en la autonomía)

“Nuestra escuela va a empezar por validar algunas actividades propuestas.”

“En la escuela hemos realizado cursos de yoga y nos sentimos identificados con lo que se trata en el módulo.”

Otros comentarios expresan la influencia del contexto escolar en la labor docente. En un caso se trata la apertura al cambio desde la psicología positiva, y en otro, la dificultad de la práctica docente por el contexto social y las características del alumnado.

“...por el contexto del centro donde realizo mi labor docente...”

Haciendo referencia a la influencia que el contexto de la escuela supone en el desarrollo de la profesión docente (competencia, autonomía, relaciones) y, en añadidura, en el desarrollo personal (autorrealización, satisfacción, bienestar), las

reflexiones se extienden sobre la medida en que un cambio a nivel de escuelas produce un cambio a nivel de personas.

Si unificamos todos los datos en los que se menciona de forma explícita la escuela, o centro, 27 en total, se observa que hacen referencia a:

- La relación escuela-metodologías: 15
- La relación escuela-profesorado: 5
- La relación escuela-alumnos: 4
- La relación escuela-sociedad: 3
- La relación escuela-familia: 1

iii) Chronosistema: El sistema educativo

Se encuentran 14 datos que identifican algunas dificultades para los procesos educativos en las aulas y en las escuelas, que son clasificables en el “chronosistema”, es decir, se encuentran causas a nivel de los órganos reguladores del funcionamiento del sistema educativo que, según el profesorado, afecta negativamente por lo que sigue:

El profesorado no dispone del tiempo adecuado para dedicar a la formación del profesorado, debido a la carga administrativa y a la programación ajustada para estas funciones escolares:

“...requiere preparación, formación docente, horas de preparación de las que no se dispone”

“...la implantación de nuevos modelos y la falta de formación en los mismos”

“Se nos presiona desde la administración”

Se considera que el sistema educativo no apoya el cambio:

“El sistema no apoya”

“...la regulación emocional no tiene mucha cabida en nuestro sistema educativo”

“...es difícil que estas reflexiones queden recogidas en la legislación – al menos a corto plazo- ...”

...y los procesos de innovación, porque no facilita recursos para ello:

“Faltan recursos para el profesorado”; “Nos gustaría disponer de más medios para realizar nuestra labor pedagógica”

*“...necesitamos agentes educativos que apoyen la atención individualizada...” ;
“... y para atender casos específicos de dificultades por drogas, violencia doméstica, ...”*

La programación ajustada y poco flexible, dificulta los procesos de innovación, y la flexibilidad en las prácticas pedagógicas:

“Es difícil prolongar una actividad en la que estén trabajando con entusiasmo teniendo que cumplir un horario tan fragmentado”.

“Barreras como la reducción de recursos, las clases masificadas, el aumento de las horas lectivas del profesorado, (...) dificultan en gran medida la aplicación adecuada de estos tipos de teorías, ...”

“... nos encontremos con una serie de dificultades que no nos dejan avanzar como nos gustaría”

Se observa que, en la práctica docente a nivel del microsistema aula, aparecen las influencias del chronosistema, aunque también, el profesorado está dispuesto a hacer lo posible por mejorar los procesos de aprendizaje y de cambio:

“...si consideramos que en el aula se deben flexibilizar no sólo los contenidos sino el proceso y modo de aprendizaje...”

“...lo cual no quiere decir que no haya que seguir buscando fórmulas para poder llevarlas en práctica”.

iv) Exosistema: Familia

La familia se menciona como un factor que tiene que estar alineado con la escuela para trabajar en la misma dirección por el interés común, que es, el bienestar del alumnado.

“Hay veces que no se transmite el mismo mensaje desde casa, y desde la escuela. Deberíamos de remar en la misma dirección.”

Cuando se nombra la familia, se hace siempre en relación a la escuela; es decir, escuela y familia forman parte del mismo comentario que muestra el valor que se percibe en esta interrelación; se muestra el deseo de una mayor colaboración entre escuela y familia, y de hecho, se comenta un ejemplo de resultado al que esta relación puede conducir. En este caso, ha ayudado a conocer al alumno y a ser más consciente de los efectos de las interacciones con el alumnado en el aula.

“Nos gustaría disponer ...de la participación de los padres/madres ...para que todo esto pueda llevarse a cabo.”

Por otro lado, se deja también entrever la necesidad de encontrar la forma de gestionar las relaciones y los elementos que influyen en la vida escolar:

“¿Cómo controlar la influencia del contexto (escolar, familiar...) en este proceso?”

También hay dos casos en los que se habla de los tipos de influencia que puede ejercer la familia:

“Hoy en día, super protegemos a nuestros hij@s.”

Las influencias que se describen en estos textos concretos -la sobreprotección y la mentalidad incremental o de entidad- no es que sean especiales, o específicas, de la familia, por cuanto que podrían darse igualmente desde la escuela. Sin embargo, sí que es favorecedor poder identificarlas y considerarlas como un elemento que influye en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, se encuentran también comentarios que se refieren al exosistema como contexto o entorno, sin llegar a especificar dicho contexto o entorno. De esta forma se menciona en 12 ocasiones, y en algunas de ellas, se hace referencia a este sistema como un factor sobre el que hay que tomar conciencia. Se exponen casos en los que sí existe esa conciencia y se puede aprovechar en el proceso educativo -por ejemplo, un entorno natural o cultural-.

“...debemos parar y tomar conciencia de nuestro entorno.”

Los comentarios muestran el aprendizaje en relación a la importancia de tener en cuenta el contexto, porque éste puede ser influenciado conscientemente, e intencionadamente, para facilitar y optimizar la experiencia de aprendizaje como factor a considerar en la observación de los aspectos de la experiencia y del desempeño de la labor docente.

“...los ambientes sociales pueden facilitar o entorpecer esta motivación.”

En un caso, se describen unos contextos externos que un/a alumno/a puede vivir y que inevitablemente influyen en la experiencia de aprendizaje.

“...la violencia en casa, abandonos, castigos físicos, drogas...”

A lo largo de los comentarios que utilizan estos términos (contexto, entorno) se nombran diversos niveles de contexto como el de la experiencia, el contexto de la escuela, el contexto familiar o social. Al final, todos ellos afectan directamente a la experiencia, tanto del docente como del alumnado, o grupo, y/o comunidad escolar. Existe una interrelación entre todos los contextos, pues todos forman parte del sistema, y todos están interconectados. Tomando el último ejemplo, podemos encontrar que, el hecho de que un alumno en su entorno de amistades consume drogas, puede influir en el aula por su comportamiento o por la afectación que esto produce en las habilidades cognitivas; pero también puede influir en la comunidad escolar, si pretendiera vender o estimular a otros alumnos a consumir drogas.

v) Macrosistema: Sociedad

En algunos comentarios, se menciona “el día a día”, “la rutina”, “el estilo de vida” como un elemento creado, favorecido, u ocasionado, por la sociedad. Las alusiones a estos términos llevan implícita una referencia al estrés como una dinámica que se ha convertido en un factor que ocasiona la falta de conciencia. Como ocurre en el caso anterior, algunos de ellos tienen un tono optimista y esperanzador:

“...nos está ayudando a hacer un punto de inflexión en el ritmo frenético del día a día”

“Retomar de alguna manera el sentido común, el más común de los sentidos (y el que a veces se nos olvida por el ritmo del día a día)”

Pero también hay referencias al sistema macro con el uso explícito del término “sociedad”, que en la mayoría de las ocasiones en que aparece, lo hace en términos de dificultad, como factor que no favorece el bienestar. Tomando los términos utilizados en diversos de estos datos obtenemos una descripción de este tipo:

“Sociedad competitiva..., ...nihilista, ...que vive de forma efímera, la sociedad de la inmediatez..., una sociedad que tiende hacia la negatividad..., creando preocupaciones en la mente... y llevándonos a una dinámica de falta de conciencia”.

Pero, sin embargo, algunos comentarios van acompañados, también, de un tono optimista:

*“Seamos optimistas en estos tiempos de hierro”,
“...transmitir esta manera de ver el mundo a los niños”*

Y en otros, haciendo referencia a la regulación emocional:

“...es una habilidad que debemos de valorar y desarrollar en esta sociedad nihilista.”

En resumen, en los comentarios se observa cómo los componentes sistémicos influyen en la práctica educativa, y en el propio proceso de aprendizaje. También se percibe que, estos procesos de aprendizaje, conducen a un cambio o a una re-estructuración cognitiva, que se posicionan en un nivel consciente una necesidad de cambio a nivel social.

9.4.6. Sobre la práctica del personal docente

En el punto anterior 2.2.4.3 se han contabilizado un alto número de comentarios referidos al microsistema, sobre los que la investigación evaluativa del Foro nos ofrece información. De estos, 56 se refieren al profesorado o a la labor docente, y por ello se incluyen en este apartado, junto a otros aspectos referidos por los indicadores de la Práctica Docente.

En este apartado analizamos un conjunto de datos que refieren acciones que las y los participantes enuncian como relevantes para su praxis, como también los

comentarios en los que se comparten las experiencias en el aula, en las que se aplican los recursos didácticos del programa formativo en psicología positiva.

9.4.6.1. Acciones relevantes en la praxis docente. Indicadores PDAcc1, PDAcc2.

Los indicadores PDAcc refieren acciones que el profesorado integra o desea integrar en su praxis docente. Se codifican como PDAcc1 aquellas acciones que afirman deben formar parte de la praxis, y como PDAcc2, aquellas acciones en las que perciben dificultades para integrar en su praxis.

La revisión de los comentarios clasificables bajo este indicador, se basa en la observación de un uso frecuente de las expresiones como: “tenemos que...” y “debemos” en relación a lo que el profesorado considera que debería formar parte de su praxis, y expresan así, “acciones efectivas” que sienten como responsabilidad del profesorado. Se generan 88 datos, aunque no se incluyen aquellos que mencionan la expresión “transmitir al alumnado”, o referidos al “cambio”, puesto que se han contemplado en el punto 2.3.1.1.2. relativo al Desarrollo Personal y la figura del docente como modelo para el alumnado.

Por otra parte, también se encuentran expresiones referidas a las dificultades en la praxis, el profesorado es consciente de lo que cuesta hacer, o lo que le resulta más difícil. Este tipo de dificultades, se pueden considerar como necesidades de mejora en cuanto a aspectos de la práctica docente. Este tipo de datos, 84 en total, responden al indicador “Acciones potenciales” en el siguiente cuadro. Se muestra el número de datos correspondientes a estos indicadores sobre la Práctica Docente, que se han identificado en cada Módulo.

		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	Total
Acciones efectivas (PDAcc1)	“Debemos...”	9	13	9	23	15	6	13	88
Acciones potenciales (PDAcc2)	“Nos cuesta...”	15	12	19	20	5	4	8	84

i) Acciones efectivas (en la mayoría de ellas se expresan como debemos de, tenemos que...)

Los datos se codifican por temas a los que hacen referencia, y los resultados son los que siguen:

- **Conciencia:**

Los datos refieren el tema de la conciencia en 8 ocasiones, refiriéndose a la conciencia del bienestar, la conciencia emocional, la conciencia de las experiencias, del contexto, y de las fortalezas propias. También se considera necesario desarrollar la conciencia de bienestar en el alumnado, aprender a prestar atención a la experiencia y lo que forma parte de ellas, las emociones, la tarea, y el entorno.

- **Herramientas y metodologías:**

En 28 de los datos se hace mención a la incorporación de metodologías, de herramientas y de estrategias en la programación, como medio para lograr la experiencia óptima, y considerando como algunos de los factores que encajan para esto: la atención plena, la regulación emocional, el engagement, la motivación y la cooperación. Y para ello, se refieren las metodologías que favorecen lograr un aprendizaje significativo, y aprender a observar las situaciones para aprovechar los contextos reales como desencadenantes de un aprendizaje.

En algunos casos, se refiere que sea el alumno/a quien recibe e integra las herramientas para lograr su autorregulación emocional y su motivación intrínseca.

- **Motivación:**

La motivación es uno de los temas muy presentes. Y los datos expresan un fuerte interés en trabajar por conseguir una motivación más intrínseca en el alumnado, desde la motivación del docente, y también, ayudando a que sea el alumnado quien identifique sus motivaciones. En relación a este tema se nombra igualmente la importancia de desarrollar esta mentalidad de crecimiento -en relación a la teoría de la inteligencia incremental-, para poder reflejarlo en la praxis docente.

- **Interacción con el alumnado:**

En este punto referimos aspectos relacionados con las relaciones positivas, la necesidad de trabajar en ellas día a día, desarrollando la confianza, el apoyo, la

empatía, la amabilidad y cuidar conscientemente la comunicación para aprovechar los mensajes y respuestas que se dan. La comunicación es un medio para reforzar la competencia y confianza en el alumno, que puede reforzar así las relaciones entre docente y alumnos y entre el alumnado.

Los datos refieren también la necesidad de conocer al alumnado desde el punto de vista del ser, es decir, conocer cuáles son sus emociones, sus pensamientos, sus intereses, necesidades y habilidades, con la finalidad de considerarlos para adaptar las propuestas y las metodologías. Estos aspectos serán facilitadores para una experiencia de aprendizaje óptima en la que se implica el alumnado, porque es de su interés y porque existe un equilibrio entre habilidades del alumno/a y los retos propuestos con la actividad.

ii) Acciones potenciales (necesidad de mejorar)

Bajo este indicador, se identifican aquellas acciones que el profesorado reconoce que le cuesta hacer, que les resultan difíciles, o que no hacen como quisieran. Y es así que, se puede indagar sobre sus necesidades y sobre el potencial de mejora en la práctica docente. El profesorado menciona en relación a esto, los siguientes aspectos:

- Enfoque positivo

La tendencia a la negatividad es lo que hace que cueste pensar en las cosas positivas. Esto implica, que se pueden apreciar los detalles de las experiencias en mayor medida, pero implica también, valorar más a las personas y fijarse más en las fortalezas del alumnado. Esto puede ayudar a la siguiente necesidad que se detecta, que es, tener en cuenta por igual a todo el alumnado, aceptar a quienes muestran más dificultades, y apreciar a quienes muestran un buen funcionamiento y rendimiento. Según los datos, el alumnado que destaca por su buen hacer, o que no destaca por su buena conducta, a veces pasa desapercibido.

- Conciencia

Los datos expresan la necesidad de desarrollar la conciencia del momento, la conciencia de uno mismo (las emociones, y los pensamientos automáticos que surgen ante una situación), la conciencia de las actividades que se hacen en el aula desde el momento de programarlas, hasta el momento de experimentarlas, mientras que se

observa el entorno y todo el grupo. Y en ello, se deben considerar todos los aspectos, y aprender a hacer un examen de la situación, para tomar decisiones sobre la gestión de la experiencia de aprendizaje.

- Regulación emocional

Se detecta que el profesorado es consciente de una debilidad en cuanto a sus competencias de regulación emocional, porque expresan dificultad para identificar emociones, para identificar situaciones, y para aplicar las estrategias de regulación emocional que pueden ayudar a afrontar conflictos y situaciones problemáticas en el aula. Los datos recogen la percepción de que no se da la importancia que merecen a temas importantes sobre los que se reflexiona en la formación, y se ha tomado conciencia, de que no se trabaja de forma explícita aspectos tan relevantes como la regulación emocional. En ocasiones esta dificultad se expresa como miedos y dudas que surgen antes la resolución de las situaciones.

- Motivación

Conseguir la motivación en el alumnado, mantenerla, incluso reconocerla, también resulta difícil. Se encuentra que, en momentos, se pueden pensar que el alumnado está motivado, cuando en realidad no es así. Los datos muestran, en algunos casos, la falta de herramientas como causa de esta dificultad. Esto quizás implica que es necesario estar más receptivo al alumno/a, obtener información por parte ellos/as bien sea explícitamente o a través de su comportamiento, de sus necesidades, de su implicación, de su estado emocional. Cuando la interacción con el alumnado, y la participación por parte de este aumenta, aumentan también las posibilidades de percibir su motivación, mediada por su persistencia en la tarea.

- Relaciones

Los datos indican que las dificultades que se encuentran a nivel de relación social, afloran en situaciones de conflictos.

- Practicar para formarse

En este caso no hacemos referencia a las dificultades de la praxis en el aula, sino a la dificultad que expresa el profesorado para ser constante en la realización de unas prácticas que conducen a la integración de los aprendizajes. A veces, se encuentra la dificultad para comprender conceptos presentados en la formación. Otras veces, son

dificultades originadas a nivel de chronosistema, como la no disponibilidad de tiempo, o la falta de oportunidades de integrar la programación, lo que dificulta la práctica para afianzar los aprendizajes.

9.4.6.2. Cambios orientados hacia un enfoque positivo

En el momento de seleccionar en una estrategia evaluativa de Foro unas unidades semánticas que expresan acciones importantes para la práctica docente, se identifican un conjunto de datos que son resultado de una cuestión planteada en el Módulo 1: “Introducción a la psicología positiva”.

Esta cuestión, aborda la forma de plantear preguntas y la relevancia de ello, porque la pregunta sobre una situación es la que orienta la búsqueda de respuestas y de soluciones. Nuestra motivación para este ejercicio, era hacer reflexionar sobre el tipo de respuestas a que conducen preguntas que se hacen con un enfoque positivo, y está inspirado en trabajos con resultados exitosos como son: a) la obtención de una clasificación de fortalezas humanas (Peterson & Seligman, 2004) que se desarrolla desde la cuestión: *¿cómo podemos desarrollar el potencial de las/los adolescentes?*; y b) la metodología de Marva Collins (Collins & Tamarkin, 1990) que surge de plantearse: *¿cómo podemos desarrollar la semilla de la grandeza en las/los estudiantes?*, y se fundamenta en tener expectativa altas en el alumnado, fomentar la responsabilidad, el respeto, el compromiso, el optimismo, y enfocarse en las fortalezas.

Al plantear la cuestión: *“¿Cómo podemos desarrollar la semilla de la grandeza en nuestros/as estudiantes?”* en una formación en psicología positiva, se recogen contribuciones que expresan una amplia variedad de acciones que se pueden llevar adelante para desarrollar el potencial de las y los estudiantes.

Los comentarios relacionados con esta pregunta se pueden segmentar, y de ahí emergen algunos datos, como los incluidos en la Tabla 37:

Tabla 37 Respuestas dadas a ¿cómo podemos desarrollar la semilla de la grandeza en las y los estudiantes?

<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir mensajes positivos - Practicar ejercicios de relajación y concentración - Trabajar las emociones - Empatizar con los alumnos - Crear un ambiente distendido - Proponer actividades motivantes - Facilitarles el éxito (a través de las actividades) - Ver lo positivo de cada alumno - Ayudar a que cada alumno saque lo mejor que tiene - Atender a todos los alumnos (a los buenos también) - Respetar el ritmo de cada alumno - Utilizar metodologías activas y atractivas - Utilizar el humor en las clases - Hacerles conscientes de su responsabilidad en su bienestar - Enseñar a ser mejores personas - Centrarnos en la crisis de valores - Haciéndoles Libres - Enseñándoles a pensar - Desarrollar la autorregulación 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor se tiene que sentir bien - Transmitir sensaciones positivas - Desarrollar el trabajo de una manera más vital, enérgica, positiva - Aprender a reconocer limitaciones - Deben saber que todos nos necesitamos - Reconocer la necesidad de apoyar a los demás y la necesidad de pedir ayuda - Serán más colaborativos - Ser mejores personas - Aprender a agradecer lo que tenemos alrededor y a disfrutar - Aprender a escuchar nuestro “yo” - Tomar conciencia de nuestros actos y consecuencias - Que sean capaces de buscar conocimiento - Que se alimenten y florezcan - Aprender a respetarse y quererse - Motivar a los alumnos a hacer cosas, a ser activos - Hacerles progresar para que se autorrealicen - Dar ejemplos (ser modelo)
---	--

Podemos observar que, al plantearse una pregunta de una forma específica, y con una intencionalidad, se pueden obtener una serie de respuestas que tienen en común, en este caso, un enfoque positivo. La pregunta orienta hacia un marco de pensamiento en el que se buscan respuestas en unas/otras acciones con un enfoque positivo. No se encuentran propuestas, o respuestas, orientadas a evitar algún tipo de objetivo. Por lo contrario, las respuestas que se dan, representan una visión optimista y esperanzadora de la educación escolar, y expresan, además, aquello que se desea como resultados de aprendizaje y de la profesión docente.

A este respecto, se analizan 13 aportaciones, la mayoría como conclusiones del grupo de participantes por escuela, aunque también se encuentran aportaciones individuales. De estas aportaciones, se pueden extraer 86 datos que se consideran pertinentes para realizar este análisis.

Siguiendo la metodología de análisis por codificación en relación a los cuatro aspectos de la experiencia -motivacional, cognitivo, emocional, y social-, lo que se constata con el análisis de los datos es que:

i) Las menciones en relación al **factor cognitivo** referencian los métodos didácticos para promover una experiencia enriquecedora, en 6 ocasiones. Y se refieren, por ejemplo, a usar metodologías activas, atractivas, y adecuadas a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. En algunos datos constan referencias explícitas a habilidades cognitivas, y en otros mencionan el conocimiento, o el saber.

ii) Tratándose el **factor social**, las habilidades sociales aparecen en 12 ocasiones, entre ellas, la empatía, el apoyo social y el altruismo; todas ellas son necesarias para construir relaciones positivas. En menor medida se hace referencia al entorno compartido, a la colaboración y la familia.

iii) Podemos encontrar que las referencias al **factor emocional** son relativas a la experimentación de la emoción positiva (así lo es en 12 ocasiones) desde diferentes enfoques. Esto muestra la diversidad de ocasiones en las emociones positivas pueden estar presentes, por ejemplo: en los mensajes positivos, el humor, el clima del aula, o a través del propio bienestar del docente:

“...si nos sentimos bien, desarrollaremos nuestro trabajo de una manera vital, enérgica y positiva (...) tiene que transmitir a sus alumnos sensaciones positivas...”

El autoconocimiento, aparece también en 11 casos ocasiones, principalmente en lo que se refiere a desarrollar la conciencia personal, el respeto y el amor. Las referencias al bienestar, emergen en 3 ocasiones, referenciando el aspecto más significativo, es decir, la satisfacción personal. Estas, además, en dos de los casos, refiere la del docente.

iv) En relación al **factor motivacional**, las referencias a la motivación, a la autonomía, y a las fortalezas, son las más frecuentes y aparecen con una frecuencia similar, 6, 7 y 8 veces respectivamente. La motivación se referencia de forma explícita. En el caso de autonomía, sin embargo, se recogen alusiones a la libertad, a aprender a pensar, a la autorregulación, y a otras capacidades que conducen a la autonomía personal.

v) Pero también, idénticamente, se refieren **fortalezas personales**, en cuanto a fijarse en ellas, apreciarlas, y potenciarlas en las personas. Destacan entre estas menciones las fortalezas de humildad, y de gratitud que se nombran específicamente. La humildad es necesaria para *“tomar conciencia de las propias limitaciones y defectos”*, y la gratitud, se menciona así: *“aprender a agradecer lo que tenemos alrededor y lo que cada día nos permite aprender”*.

vi) Con menor frecuencia, se hallan referencias al **crecimiento**, entendido éste como florecimiento humano. También, a la consecución de logros, y además, se deja constancia del sentido que da desarrollar una buena labor docente, vinculado esto al bienestar, o la satisfacción del docente.

Además del equilibrio que se encuentra entre factores de la experiencia, en el análisis se percibe, idénticamente, un pensamiento general del grupo bajo un enfoque positivo.

Hay que resaltar, que los comentarios reflejan en su totalidad acciones hacia el crecimiento y desarrollo de la persona y que, en ningún caso están orientados a la limitación, o evitación de objetivos (Pintrich & Schunk, 2006). El pensamiento ha tomado la orientación de acciones positivas, y de acciones constructivas, que llevan a los resultados deseados.

9.4.6.3. Práctica centrada en el/la docente, o centrada en el/la estudiante

En el punto anterior 9.4.6.2, se han analizado las respuestas a la pregunta sobre *“cómo desarrollar la semilla de la grandeza en las/los estudiantes”*, que constituye el pilar de la metodología inspirada en el buen hacer educativo de Collins (1990). Y lo hemos expuesto desde la perspectiva de una experiencia integral, y holística, sobre cómo las contribuciones recogidas en el foro expresaban una amplia variedad de acciones posibles, que orientan una vía de innovación educativa fundamentada en prácticas pedagógicas positivas.

Al mencionar tales acciones, adicionalmente, encontramos que se entrecruzan diferentes tipos de acción, en cuanto a si la acción recae sobre el/la docente, o sobre el/la estudiante. Y es así que puede ser oportuno re-codificar los datos en dos grupos:

las acciones focalizadas en el/la docente, y las acciones focalizadas en el/la estudiante, que recogemos en la Tabla 38:

Tabla 38 Acciones centradas en el/la docente, o en/la estudiante

Práctica centrada en el/la docente	Práctica centrada en el/la estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Transmitirles mensajes positivos - Practicar ejercicios de relajación y de concentración - Trabajar sus emociones - Empatizar con los/las alumnos/as - Crear un ambiente distendido - Proponer actividades que les motiven - Facilitarles el éxito (a través de las actividades) - El instrumento con el que contamos somos nosotros mismos - Ver lo positivo de cada alumno/a - Ayudar a que cada alumno/a saque lo mejor que tiene - No olvidar al alumnado "bueno"... - Atender a todo el alumnado por igual - Respetar el ritmo de cada alumno/a - Transmitirles mensajes positivos - Utilizar metodologías activas y atractivas - Enseñarles a pensar - Transmitir sensaciones positivas al alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a reconocer las limitaciones - Saber que todos y todas nos necesitamos - Reconocer la necesidad de apoyar a las/los demás y la necesidad de pedir ayuda - Ser más colaborativos - Sentirse más satisfechos - Ser mejores personas - Aprender a agradecer lo que tenemos alrededor, y a disfrutar - Aprender a escuchar nuestro "yo" - Tomar conciencia de nuestros actos - Ser capaces de buscar conocimiento - Alimenten y florecer - Aprender a respetarse y quererse - Progresar, para realizarse como personas

Estos dos listados son muestra de un enfoque diferente que resulta interesante tomar en cuenta, y analizar. En algunos de los datos, la acción se vuelca en el/la estudiante, y el texto lleva implícito el deseo de que el/la estudiante aprenda algo, y consiga algo. Se visualiza al estudiante logrando una competencia cognitiva, emocional, o social: *“deben saber..., se sentirán más satisfechos..., que sean capaces de..., serán más colaborativos..., si progresan...”*. En otros casos, la acción recae totalmente sobre el/la docente, e indica aquello que los/las docentes pueden o deben hacer, más que lo que el alumnado puede lograr por sí mismo. Por ejemplo, encontramos citas como: *“tratando de atender a todos/as por igual..., respetar el ritmo de cada uno..., ver lo positivo de cada alumno/a..., utilizar metodologías...”* En estos casos, no se concreta el objetivo del aprendizaje, aunque el fin último siempre sea mejorar el aprendizaje a través de una experiencia óptima. Tanto en el momento de escribir para el/la participante como en el momento de leer para el receptor del mensaje, el pensamiento se está orientando hacia cómo el personal docente debe emprender una acción, o en otro caso, hacia lo que el/la estudiante va a conseguir. En el primer caso, el uso del lenguaje coloca al docente como protagonista en el escenario del aula y expresa todo lo que éste tiene que hacer. Todo el peso y responsabilidad recae sobre el mismo, y la acción se entiende centrada en cómo el/la docente la realizará, tal y como se percibe, por ejemplo, al leer el siguiente comentario:

“Potenciando las fortalezas de cada alumn@. Tratando de ver lo positivo de cada alumno/a... Ayudando a que cada alumn@ saque lo mejor que tiene. (...). Respetando el ritmo de cada alumn@. Transmitiéndoles mensajes positivos. Utilizando metodologías activas, atractivas. (...) Utilizando el humor en las clases. Haciéndoles conscientes de su responsabilidad en su bienestar.”

También, las frases que se inician con las fórmulas: *“...yo creo que es una labor que tenemos que realizar...”*, *“creo que podemos intentarlo...”*, *“...debemos de...”*, *“...tratando de ...”*, representan este tipo de narrativas centradas en el/la docente. Por otro lado, también se pueden tomar como indicador de la implicación y responsabilidad que siente el profesorado y, su sentimiento moral hacia el desempeño de su rol docente.

En el siguiente comentario, el uso del lenguaje muestra un cambio del mando, o de la cadena de responsabilidad que pasa de ser total del profesorado, al alumnado.

Este cambio en el discurso, se percibe desde el inicio de la frase que se expresa con el pronombre nosotros y nosotras –las y los docentes-, con los verbos “*haciéndoles, enseñándoles, generando*”, hasta llegar a focalizar las acciones en las y los estudiantes refiriéndose a ellos/as -los/as estudiantes- “*sean capaces....se alimenten...*”

“Pues básicamente haciéndoles libres y enseñándoles a pensar, generando procesos de aprendizaje que les ayuden a autorregularse, que sean capaces de buscar conocimiento, que se alimenten y florezcan. Sobre todo, aprendiendo a respetarse y a quererse.”

En el siguiente párrafo la representación del papel docente varía. Y en este caso, lo que se expresa es el deseo de aprendizaje por parte del alumnado.

“Nuestros estudiantes deben saber que todos nos necesitamos y al reconocer la necesidad de apoyar a los demás y de pedir ayuda serán más colaborativos, mejores personas y se sentirán más satisfechos. ... agradecer todo lo que tenemos a nuestro alrededor, lo que cada día nos ofrece, lo que cada día nos permite aprender, disfrutar”

Además, el personal docente utiliza el posesivo “nuestros”, y se incluye con el “nosotros” en el objetivo de aprendizaje. Esto es característico de docentes que gestionan el aula con un estilo facilitador, y que centran la experiencia en las/los estudiantes, a la hora de planificar un aprendizaje intencional (Schindler, 2010). El protagonista de la experiencia es el/la estudiante, aunque el guía y coordinador sea el docente, pero su función es coordinar respondiendo a las necesidades del grupo, y reorientar en función de las motivaciones, progresos, habilidades, observadas en el proceso de aprendizaje del grupo.

9.4.7. Aplicación de recursos didácticos en el aula. Indicador PDAcc3.

El programa de formación proporciona recursos didácticos (ver Capítulo7, punto 7.2.2.) para realizar dinámicas en el aula relacionadas con los contenidos de cada módulo y así, los y las docentes que deseen aplicar sus aprendizajes en clase puedan disponer de un soporte adicional. Para el análisis de este apartado se han seleccionado

los comentarios que exponen experiencias de aplicación en el aula de algunas de las propuestas que contempla el programa formativo. Se identifican los comentarios, o segmentos de ellos, a partir de 38 participaciones en el foro evaluativo, que consideramos pertinentes en este caso relativo a la Práctica Docente.

A continuación, se relatan algunos aspectos de las experiencias compartidas en aquellas prácticas aplicadas por el profesorado en más ocasiones.

9.4.7.1. Práctica de las tres cosas buenas

La práctica de las tres cosas buenas es una práctica muy extendida en el ámbito de la psicología positiva aplicada. La práctica consiste en dedicar unos minutos a tomar conciencia de tres cosas buenas que han sucedido a lo largo del día, anotarlas, pensar en por qué han sucedido, qué personas estaban implicadas, cómo nos ha hecho sentir a uno mismo y a los demás, y agradecerlo.

Estudios sobre intervenciones en las que se incluyen esta práctica, muestran que la gratitud nos hace sentir bien psicológicamente y socialmente. La gratitud aumenta la afectividad positiva, la satisfacción con la vida, y ayuda a tener una visión positiva, a superar dificultades, y a conseguir nuestras metas. Los buenos resultados de este tipo de intervenciones (Emmons & McCullough, 2003; Gander et al., 2013; Hefferon & Boniwell, 2011; Lyubomirsky et al., 2005; R. T. Proyer et al., 2017; Seligman et al., 2005; Wood et al., 2010), han hecho que incluir esta práctica de las tres cosas buenas en las intervenciones para mejorar el bienestar, sea habitual.

Cuando procedemos a analizar las impresiones del profesorado sobre esta experiencia, encontramos 14 comentarios al respecto, y se aprecian los resultados que siguen:

- i) En relación a la motivación para realizarla:

En algunos casos, lo que se expresa, es que existe una motivación guiada por el bienestar del grupo. En uno de los casos, el objetivo es que una alumna *“aprenda a valorar lo bueno que le sucede pues es una alumna con poca confianza en sí misma, y con tendencia hacia la negatividad”*. En otro caso, se especifica que se realiza con la finalidad de *“fomentar la participación de todos/as alumnos/as en el aula pues quienes*

son más tímidos/as, normalmente no participan". También se explica que se realiza con la intención de reflexionar sobre la empatía en el grupo.

"Mi objetivo es que se dé cuenta de lo que es capaz de hacer, y que valore todo lo bueno que le sucede a diario"

ii) En relación al momento de la experiencia

El momento de la práctica es un momento en el que se conecta con uno mismo, y si a continuación se comparte en el grupo, también produce una conexión con el grupo.

Según los datos que se refieren en el Foro, la experiencia en el aula moviliza conexiones con uno/a mismo/a, y grupales, y se caracteriza por las emociones que perciben los/las docentes, y que expresan los/las alumnos/as.

En la totalidad de los casos que referencian las respuestas en el foro, la experiencia formativa ha resultado positiva emocionalmente, tanto para el grupo como para el/la docente. Y así se expresa en los datos:

"Parece que la cosa promete"

"El resultado ha sido positivo"

"... una actividad muy positiva"

"Funciona bien... piden repetir... es una buena señal"

"...ha sido una gran experiencia de la que creo que podemos seguir aprendiendo mucho"

iii) En relación a los resultados observados

El profesorado ha compartido reflexiones entre docentes, en unos casos, y dentro del grupo clase, en otros casos. Los y las docentes se dan cuenta de los resultados, y los expresan como:

"Han salido muchas cosas"

"Salieron unas ideas muy enriquecedoras"

"La puesta en común fue muy reveladora para ellos/as."

Y la satisfacción con los resultados motiva para continuar, lo cual muestra que la práctica es clave para que la teoría y los contenidos previos sobre los que se viene reflexionando adquieran más sentido:

“...y al valorarlo al finalizar la semana hemos decidido continuarlo durante el curso.”

“...hemos decidido hacerlo una vez por semana en clase.”

“...con el compromiso de seguir haciéndolo durante toda una semana.”

La práctica en los procesos de aprendizaje es necesaria, pues el aprendizaje implica un cambio en las estructuras previas de pensamiento, en los modos previos de conducta, y en los patrones emocionales ante las situaciones. Y los datos muestran que la práctica puede resultar difícil, y aún más, en momentos iniciales:

“...me ha sorprendido que a los/as alumno/as les ha costado muchísimo identificarlas. ... he de decir que para mí tampoco ha sido fácil...”

“Algunos de mis alumnos/as tuvieron problemas para identificar tres momentos buenos de sus últimas 24 horas”

“Muchos (alumnos/as) reconocían que les costaba -sobre todo al principio- identificar tres cosas buenas que les hubiera pasado cada día”.

Pero con la profundización de la práctica, se llega a una situación de control de la tarea y la consecuente satisfacción que produce:

“Cada vez les cuesta menos escribir las tres cosas buenas y además me piden que lo hagamos.”

“El segundo día ha sido muchísimo mejor. Enseguida se han puesto y cada uno ha escrito sus tres cosas buenas sin ningún problema.”

Por otro lado, la práctica, y la posterior reflexión, produce otro tipo de aprendizaje, relacionado en este caso, con el desarrollo personal y profesional de los/las docentes:

“...me he dado cuenta que en infantil no les cuesta tanto pensar en cosas buenas.”

“...pues creo que tenemos el nivel de exigencia muy muy alto.”

“... para darnos cuenta que de los sentimientos que teníamos solo había uno positivo y los demás eran sentimientos negativos.”

...y también, con el desarrollo de las/los estudiantes:

“... se dieron cuenta que no tenían por qué ser grandes acontecimientos si no pequeños momentos de su día a día.”

“La actividad ha servido para generar un mayor clima de confianza, una relación más cercana y humana y una disposición en el aula más receptiva”

“Esta práctica les ayudó a participar más”.

“...(el resultado inicial) animó al resto de alumn@s a participar en esta actividad”

9.4.7.2. Otros resultados generales de las prácticas

Al analizar el conjunto de los datos que se extraen de la información recopilada del Foro, se puede observar una misma tipología de resultados cuando se realizan otras prácticas diferentes, al aplicar los recursos didácticos incluidos en el programa formativo. Esto nos sirve para confirmar que existe una repetición de patrones de aprendizaje: reflexión inicial, motivación, factores emocionales, cognitivos, sociales mientras se experimenta la experiencia formativa, y la reflexión sobre resultados.

Sobre los recursos puestos en práctica en relación a los diferentes módulos, las valoraciones son mayoritariamente positivas. En algunos casos, se comparte la dificultad inicial, pero esta se supera dando un tiempo, y espacio, adecuados a los procesos de aprendizaje.

Las valoraciones que las y los docentes han manifestado se expresan en los siguientes términos:

“La práctica ha salido estupendamente”

“Ha sido una experiencia gratificante.”

“La experiencia me ha sorprendido positivamente... Después de la relajación, el clima fue más distendido y las tareas más productivas.”

“Me ha resultado sencilla y a ellos les ha parecido divertida.”

“Es una actividad muy positiva que está dando muy buenos resultados.”

“Os lo recomiendo y espero que os guste.”

“Me ha parecido muy ilustrativo”

En algún caso aislado, las/los docentes consideran que la actividad no ha tenido éxito, porque no se ha obtenido el resultado deseado. Sin embargo, en la descripción del proceso de la actividad, se muestra que hay satisfacción por parte del alumnado.

“Había un rechazo inicial (por falta de concentración)”

*“... no ha salido como yo tenía pensado. ... para mí el objetivo está cumplido!
;)”*

“¡Voy a seguir indagando, a ver qué aprendemos!”

Los comentarios describen también cómo el alumnado percibe la experiencia:

“Piden repetir”

“Habían sentido bienestar durante el ejercicio y habían conseguido moderar y regular la respiración, ...vincularon la actividad con imágenes relajadas.”

“Las sensaciones vividas en clase han sido de tranquilidad y empatía hacia los/las demás”

“Al final me han dicho que han estado muy a gusto”

“He percibido que les ha gustado mucho que el resto de sus compañeros comenten puntos positivos de cada uno de ellos.”

Algunos comentarios comparten un mayor detalle de los aprendizajes producidos, llegando a conclusiones de un gran nivel de madurez:

“Reconocieron que valoran (y se les valora) a las personas más desde la óptica del fallo que desde la voluntad”

“La actividad ha servido para generar un mayor clima de confianza, una relación más cercana y humana y una disposición en el aula más receptiva”.

“La puesta en común fue muy reveladora para ellos/as. Hasta que (una de las alumnas) hizo ver que todas esas cosas malas le habían pasado a (nombre) la maestra, no a la (nombre) persona”.

En otras ocasiones, las/los docentes justifican la buena respuesta del grupo, de la que es muestra la alta participación, a la hora de compartir ideas y debates enriquecedores.

“El resultado del debate fue fantástico”

“No creía que los alumnos respondieran como lo han hecho (...) me he quedado sorprendida de lo bien que lo han hecho”

“Muchas veces nos surgen muchas dudas y miedos al trabajar por proyectos, pero viendo la buena respuesta del alumnado, deberíamos dejarlas de lado.”

Este último comentario es muestra de que, a veces los prejuicios e inseguridades de las y los docentes impiden dar el paso hacia la experimentación de actividades y de propuestas diferentes.

Por este motivo, lo importante es que, el equipo docente experimente en primera persona, tanto para vivirlo y experimentar el beneficio de las actividades, como para ganar confianza y seguridad, lo que les puede facilitar transferirlo al aula.

Durante el período de formativo, varios equipos de las escuelas participantes corroboran el apoyo que supone realizar en grupo la parte práctica, y poder contar en ese momento, con la experiencia de algunas/os compañeras/os para desarrollar, por ejemplo, prácticas de meditación.

“Estamos convencidos de que debemos de hacer lo que hemos hecho en esta sesión: experimentar las actividades nosotros mismos, los profesores/as, antes de llevarlas al aula con los alumnos y alumnas”

Pero además, el profesorado ha de ser consciente de que el aprendizaje personal es un proceso que requiere un tiempo y que ha de realizarse a un ritmo pausado, esto es, dando tiempo al cuerpo y a la mente a integrar los aprendizajes. Algunos resultados que se exponen en los comentarios son totalmente esperables, ya que, ante las primeras experiencias, las reacciones que se producen podrían justificarse como un modo de afrontar la nueva actividad desde la evitación ante lo desconocido, y las claves podrían

ser: la resistencia a salir de la zona de confort, la inseguridad a mostrar una parte del ser que quizás ni uno mismo conozca, o la dificultad de actuar según unas indicaciones diferentes a aquellos patrones regulares. Lo sorprendente, en cualquier caso, es el buen resultado general que se ha podido mostrar con la investigación evaluativa del Foro.

9.5. Resultados de la Investigación Iluminativa del Foro

Los resultados de la Fase de Investigación Evaluativa sobre las participaciones en el Foro que se recogen en el punto 9.4: “Fase de Evaluación Iluminativa”, siguiendo nuestro marco metodológico, se resumen a continuación en la Tabla 39:

Tabla 39 Resultados de Investigación Evaluativa del Foro según el marco de Arquitecturas de las Prácticas

	<i>Sayings</i>	<i>Doings</i>	<i>Relatings</i>
Nivel Micro Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el bienestar personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir el nivel de estrés • Motivación personal para aumentar la participación 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de colaboración y trabajo en equipo • Interacciones cohesivas e interactivas: motivación entre compañeros/as para aumentar la participación; consideración de aportaciones de compañeros/as
Nivel Micro Docente- Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir un clima positivo • Mejorar el funcionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías didácticas para mejorar los factores de una experiencia de 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de confianza (seguridad)

	del grupo	calidad	
		<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los espacios • Crear ambiente distendido, de disfrute 	
Nivel Meso Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas inclusivas • Escuela con principios de bienestar • Un cambio a nivel de escuela produce un cambio en las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar y validar metodologías y prácticas de pedagogías positivas • Trabajar orientados a la autonomía del alumno/a • Gestionar la influencia del contexto familiar y social en el desarrollo de las prácticas de bienestar escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela que trabaja el bienestar beneficia al alumnado • El profesorado motivado, participa más en la escuela • La escuela del siglo XXI
Nivel Exo Familias	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir <i>sayings</i> entre escuela y familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de padres y madres en proyecto de bienestar escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de colaboración escuela-familias: <ul style="list-style-type: none"> - dar el mismo mensaje en la escuela y en casa - feed-back: la comunicación con las familias sirve de retroalimentación para el profesorado sobre su praxis.

<p>Nivel Exo Entorno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela es parte del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la influencia del entorno para que favorezca en el desarrollo del bienestar escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación sistémica con el entorno: compartir e integrar objetivos, planes y actividades de diferentes organizaciones
<p>Nivel Chrono Administraciones educativas</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Las regulaciones educativas afectan, p.e., a los procesos de innovación en cuanto a las incompatibilidades con la programación escolar, la formación del equipo docente, y el desarrollo de las clases tal cual desearía el profesorado.
<p>Nivel Macro Sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El estilo de vida de la sociedad actual no favorece el bienestar • Pedagogías positivas como punto de inflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia, parar, reflexionar. • Retomar el sentido común • Transmitir al alumnado una visión optimista del mundo 	

PARTE V

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 10

10. FASE DE REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

10.1. Conclusiones en relación a la hipótesis planteada

Hipótesis: Las organizaciones educativas se implican activamente en procesos de innovación educativa cuando éstos están sustentados en prácticas de pedagogías positivas. Esto se produce cuando en la escuela se trabaja en un proyecto colectivo para la mejora del buen hacer educativo: a) con unos objetivos compartidos; b) cuando se establecen los mecanismos y recursos que facilitan una actividad efectiva y comprometida, y; c) cuando se fomentan unas relaciones fluidas que promueven un clima de trabajo positivo en la escuela.

Nuestro proceso investigativo confirma y valida la hipótesis planteada, y lo hace en diferentes grados a medida que transcurren los sucesivos Ciclos de I.A.

10.1.1. Ciclo I de I.A. Propuesta para un proyecto de innovación educativa sustentado en prácticas pedagógicas positivas.

En la fase de acción del Ciclo I de I.A. se implican directores/as de siete escuelas, que colaboran con el equipo investigador para recabar información sobre las necesidades del profesorado en el contexto del proyecto de innovación en las escuelas navarras. Las siete escuelas continuarán implicadas en el Ciclos II de I.A., y seis de ellas también continúan implicadas en el Ciclo III de I.A.

La fase de evaluación del Ciclo I permite identificar los *objetivos que llevan al profesorado a participar en proyectos de innovación sustentados en pedagogías positivas*. Estos objetivos son: aprender herramientas y estrategias de educación emocional y social, para crear un clima de trabajo positivo en el aula, y para facilitar experiencias de aprendizaje positivas con las que el alumnado pueda encontrar sentido a las actividades escolares.

La fase de reflexión del Ciclo I de I.A., da lugar a que el equipo investigador multidisciplinar -formado por expertos/as internacionales en innovación educativa y en psicología positiva- desarrolle un programa de formación de profesorado en Psicología Positiva (PsP). Este programa formativo, se fundamenta en los conocimientos y experiencias previas del equipo investigador en la aplicación de la psicología positiva a la educación, y pretende responder a los objetivos de mejora identificados con el profesorado.

Así, el programa de formación de profesorado en PsP, tiene el objetivo de facilitar al profesorado el desarrollo de habilidades para: focalizar la atención y vivenciar la experiencia de forma consciente, regular las emociones, regular los factores motivacionales, hallar en las actividades un sentido por el que implicarse y comprometerse, fomentar interacciones sociales positivas, y experimentar los procesos de aprendizaje con disfrute y satisfacción. Se opta por una formación on-line estructurada en ocho módulos que desarrollan contenidos sobre: fundamentos de la psicología positiva, atención plena, regulación emocional, autodeterminación, motivación, engagement, flujo, y relaciones positivas. La metodología de la formación es on-line y permite el acceso y el trabajo de unos contenidos teórico-prácticos de forma flexible y autónoma, puesto que el profesorado, según expresa al equipo investigador, se implicará más fácilmente en una formación de carácter altamente práctico, y que no suponga una carga administrativa.

Con el programa formativo *se pone a disposición del profesorado unos recursos y mecanismos para facilitar una actividad efectiva y comprometida en sus procesos de mejora, y para fomentar unas relaciones fluidas que mejoren el clima de trabajo positivo en el aula*. Con ello, se espera que el profesorado pueda conseguir los objetivos identificados entre el equipo investigador y los profesionales de las escuelas.

10.1.2. Ciclo II de I.A. Experiencia piloto de formación de profesorado en PsP.

Un grupo de escuelas y de docentes se implica en la participación activa del Ciclo II, al haber facilitado el equipo investigador a los equipos de dirección la comprensión de los objetivos, y en consecuencia, se comparten y consensuan los objetivos conjuntamente.

- Se inicia un Ciclo II de I.A. con la presentación y explicación a las escuelas del programa formativo, y se consensuan unos objetivos entre investigadores/as y profesorado, en relación a la implicación en proyectos de innovación sustentados en prácticas pedagógicas positivas.

- La planificación del desarrollo de las acciones, y de su puesta en práctica, se realiza de forma conjunta con el profesorado. Los y las docentes se comprometen a llevar a cabo una acción formativa on-line planificada en ocho semanas de duración, y a colaborar en el proceso de evaluación.

La fase de evaluación del Ciclo II que se apoya en cuestionarios on-line, confirma que los mecanismos y recursos mediados por el programa formativo on-line, facilitan una acción efectiva y comprometida para lograr la mejora del buen hacer educativo.

- El cuestionario evidencia: el interés que despiertan los contenidos teóricos y prácticos en el profesorado (6 de 7 módulos tienen una valoración media o alta), la claridad de las explicaciones y la estructuración de los contenidos que facilitan la asimilación de los contenidos (los 7 módulos tienen una valoración alta), y la utilidad que el profesorado percibe en la formación para la mejora personal y profesional (6 de los 7 módulos se valoran alto). Igualmente, se evidencia la efectividad de los recursos que se facilitan porque las expectativas de aprendizaje se cumplen. El profesorado percibe la formación como un recurso de utilidad para desarrollar habilidades personales y profesionales para gestionar de forma positiva el clima del aula (se valora alto en 6 módulos).

Los centros escolares facilitan la disponibilidad, el acceso, y el buen uso de los mecanismos y los recursos disponibles para llevar a cabo un proyecto de innovación en pedagogías positivas.

- Las reuniones de seguimiento entre el equipo investigador y las escuelas participantes, muestran la implicación y flexibilidad de los equipos de dirección para facilitar la participación en el proyecto a los/las docentes.

Los espacios dedicados a compartir los procesos de aprendizaje, hacen más efectivo el uso de los recursos, tanto materiales, como humanos.

- Algunas escuelas realizan reuniones periódicas del equipo de docentes participantes por iniciativa propia. En estas escuelas, se aprecia una mayor motivación, implicación del profesorado y se muestra el compromiso compartido con el proyecto.

Compartir los procesos de aprendizaje en el marco del proyecto de innovación sustentado en pedagogías positivas, ha hecho aflorar unas relaciones de apoyo, de confianza, y de colaboración dentro del equipo, y ha generado un clima de trabajo positivo.

- El trabajo en equipo aumenta el compromiso y la efectividad de las acciones formativas. Por ejemplo, las personas que coordinan el equipo en escuelas que han dedicado espacios compartidos, expresan en las reuniones con el equipo investigador que la colaboración y el trabajo en equipo ha resultado clave para que algunas personas completasen la formación y comprendieran mejor los contenidos.

- El trabajo en equipo facilita también a algunas personas el poder desarrollar algunas de las prácticas propuestas en el programa formativo. Por ejemplo, las personas con experiencia en técnicas de relajación, o en yoga, apoyan para que algunas compañeras/os se familiaricen con este tipo de prácticas. En otros casos, se aprovechan estos espacios para realizar en grupo las prácticas propuestas en el programa formativo.

Como resultado de la experiencia piloto del Ciclo II, el profesorado participante comprende las implicaciones de los procesos de innovación sustentados en prácticas de pedagogías positivas. La acción formativa ha llevado a la reflexión sobre nuevos conceptos, nuevas perspectivas, y nuevas estrategias fundamentadas en pedagogías

positivas, que pueden mejorar la praxis educativa. Es por ello, que las y los docentes y los equipos directivos de todas las escuelas se implican para poder continuar en el proyecto el siguiente Ciclo de I.A.

10.1.3. Ciclo III de I.A. Proyectos de innovación en centros escolares.

Los equipos directivos participantes en el Ciclo anterior comparten los objetivos en sus centros para motivar al claustro a participar en el Ciclo III. Esta acción da como resultado que la implicación y la participación de las escuelas en el Ciclo III, sea una acción colectiva de centro.

- Así, en el Ciclo III, se lleva a cabo una fase de acción formativa on-line en 16 escuelas, con un grupo de 316 docentes, y directores/as de escuela que cursan on-line una versión revisada del programa formativo en PsP. El desarrollo de la acción formativa, así como de otras acciones del proyecto, se planifican y consensuan entre el equipo investigador y los centros escolares.
- Si en el Ciclo II había un compromiso e implicación compartida con los objetivos del proyecto por un número de docentes y directoras/es de varias escuelas, y por el equipo investigador, en el Ciclo III, el nivel de compromiso se amplía, porque son las escuelas las que asumen un compromiso compartido en el claustro escolar para participar en el proyecto de innovación. De esta forma, podemos tener una perspectiva del funcionamiento de los procesos de innovación sustentados en pedagogías positivas, a **nivel meso** (Bronfenbrenner, 1987).

La fase de evaluación de la formación on-line, en base a **cuestionarios**, *evidencia que los mecanismos y recursos por los que se opta, facilitan una acción efectiva y comprometida.*

- Los resultados muestran que una formación del profesorado en Psicología Positiva aporta al profesorado conocimientos, prácticas, y estrategias didácticas de valor pedagógico, y de interés, tanto a nivel personal como profesional. La comprensión (92,9%¹⁶), la implicación (78,2%), y el compromiso con la acción formativa (88,8%) facilita un cambio, que el profesorado experimenta tanto en los

¹⁶ Valoración media obtenida en los resultados de los cuestionarios. Apartado 8.3.3.

niveles de conciencia de su estado personal (74,2%), como en las estrategias que incorporan en las experiencias de enseñanza y aprendizaje del aula (71,2%).

Las **respuestas abiertas** aportadas con los cuestionarios indican que:

a) *Los recursos y mecanismos puestos en marcha facilitan una actividad efectiva y comprometida:*

- Las habilidades y estrategias desarrolladas como: conciencia de la experiencia personal, conciencia de las emociones propias, la identificación de las motivaciones del alumnado, y la regulación emocional, sirven al profesorado para preparar y planificar sus acciones pedagógicas con mayor conciencia y profundidad, y para llevarlas a cabo en el aula con intencionalidad. Y además, en la mayoría de los comentarios, se refleja que esto es para conseguir que la experiencia de aprendizaje sea disfrutable para el alumnado.

- Parte del profesorado afirma haber experimentado un cambio consciente e intencionado a medida que reflexiona sobre los contenidos del programa formativo, y a medida que lleva a la práctica sus aprendizajes sobre pedagogías positivas. El desarrollo de la capacidad de atención es una de las claves para el cambio, porque permite ser más consciente de uno mismo, de las experiencias propias, y de las del grupo con el que se interactúa en el aula. Las reflexiones que motivan los contenidos del curso, también han sido relevantes para las personas que ya tenían algunos conocimientos previos en la materia.

- Por otra parte, el/la docente se autodefine, con frecuencia, como un modelo de conducta en el aula. En base a esto, expresa un compromiso por integrar unas habilidades con el fin de mejorar la conciencia sobre su forma de estar, de actuar, y de interactuar en el aula, esto es, mejorar su praxis educativa. La praxis se interpreta así pues como un recurso clave para los procesos de aprendizaje del alumnado. En los comentarios abiertos, las referencias al desarrollo de la conciencia personal ha sido el segundo elemento más frecuente.

b) Se fomentan unas relaciones fluidas:

- La formación en PsP facilita que las relaciones dentro de los equipos docentes sean fluidas, y esto da lugar a un trabajo de equipo satisfactorio y productivo. Se expresa inquietud por tener más oportunidades para compartir los aprendizajes con las/los compañeras/os. En relación a los comentarios sobre la implicación en la formación, la socialización y el trabajo en equipo ha sido el más destacado.

- Entre las estrategias para crear condiciones para una experiencia de calidad en el aula, el profesorado destaca una mayor empatía con el alumnado, mejora la escucha activa, y la comunicación. La praxis sustentada en sus aprendizajes sobre pedagogías positivas mejora las relaciones y ayuda a crear un clima positivo, y seguro, en el aula.

Las **actas de reuniones** evidencian, igualmente, y además, que:

a) Los recursos y mecanismos puestos en marcha facilitan una actividad efectiva en la práctica educativa del aula, con el alumnado:

- El profesorado, al experimentar una orientación de su práctica educativa hacia las pedagogías positivas, aprecia un cambio y mejora importante: en la mejora del clima emocional y relacional en las aulas, en el bienestar y motivación del profesorado, en el enfoque positivo que se incorpora en las evaluaciones del alumnado, y en la integración de los recursos educativos. Por ejemplo, algunos/as docentes explican cómo reflexionan sobre recursos que ya utilizaban, y los enfocan ahora ya desde posicionamientos de pedagogías positivas.

- Las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas, son aceptadas satisfactoriamente por el alumnado. Pero además, se evidencia el potencial de éstas para mejorar en el alumnado: habilidades de atención, de relajación, de regulación emocional, el autocontrol, la toma de conciencia de sus motivaciones, la participación, el autoconocimiento, y el conocimiento mutuo.

b) *Se fomentan unas relaciones fluidas*

- Las reuniones de equipo en las escuelas como un espacio para compartir los procesos de aprendizaje del profesorado desde la acción- reflexión, y para consensuar en equipo las acciones consecutivas del proyecto de innovación, confirman *la importancia del trabajo en equipo y de unas relaciones fluidas en los procesos de innovación*, que se pudieron detectar en el Ciclo II, gracias a la iniciativa de algunas escuelas a establecer reuniones de equipo.

- La implicación, el compromiso de las escuelas, y las relaciones fluidas, se evidencian por las acciones colaborativas que surgen a lo largo del proyecto. Por ejemplo, algunos/as docentes, al tomar conciencia de la conexión que hay entre prácticas educativas que ya venían aplicando, con las pedagogías positivas, adaptan sus recursos didácticos a la metodología del proyecto y los comparten con el centro. Además, expresan la intención de coordinarse mejor en el equipo, así como de crear grupos de trabajo colaborativos en pedagogías positivas.

- El profesorado da valor al trabajo en equipo, y evidencia que los procesos de innovación se desarrollan con fluidez, y de forma eficaz, cuando se fomentan unas relaciones que se sustentan en la conciencia, en la apertura, la confianza, y la empatía. Este tipo de relaciones positivas, constituyen un factor clave para fomentar y mantener el interés por los objetivos compartidos, la implicación, y el compromiso para alinear las prácticas educativas hacia unos objetivos de bienestar escolar.

Además de estas evidencias relativas a los niveles micro -profesorado-, y meso -escuelas-, la evaluación de las actas nos amplía el campo del análisis a los **niveles chrono y exo** (Bronfenbrenner, ibid.). Así, obtenemos evidencias sobre la influencia de estos niveles en el funcionamiento eficaz y fluido de los procesos de innovación:

- Para un compromiso a medio y largo plazo con los procesos de innovación, son necesarios recursos materiales, humanos, y espacios, adecuados para la implementación de prácticas pedagógicas positivas en la escuela. Y para ello, no es suficiente el compromiso evidenciado a nivel micro -profesorado- y meso -escuela-. También es necesaria una implicación, un compromiso, y un apoyo por parte de las

Administraciones educativas, que además esté alineado con los objetivos y las prácticas enmarcados en los procesos de innovación de las escuelas. En el proyecto que ha abierto la opción iluminadora de esta Tesis, el apoyo del programa europeo Comenius ha sido importante, pero sería menester dar una continuidad a la indagación desde el compromiso compartido de las administraciones..

- Las relaciones con las familias son más fluidas, y se percibe una actitud más colaborativa. Por ejemplo, algunas escuelas organizan un taller sobre el proyecto de innovación sustentado en pedagogías positivas para las familias.

Por otro lado, y además, la **evaluación iluminativa** que se deduce del **Foro Virtual**, permite profundizar en las conclusiones y en las evidencias previamente detectadas. El Foro Virtual es así pues un complemento que da mayor amplitud y enmarque a nuestra evaluación porque se abre a nuevos niveles siguiendo la clasificación de Bronfenbrenner (ibid), y con esto:

a) Los recursos y mecanismos puestos en marcha facilitan una actividad efectiva y comprometida:

- Se produce una reflexión profunda y comprensión de significados a nivel colectivo, sobre la importancia de trabajar para mejorar el bienestar del profesorado y el bienestar del alumnado. Esto es, porque a lo largo del proceso formativo se va comprendiendo la relación del bienestar con la mejora de la calidad de las experiencias de aprendizaje. Además, el profesorado refiere con frecuencia las interrelaciones entre todos los componentes del bienestar que se han incluido en los contenidos -atención, regulación emocional, motivación, engagement, flujo, relaciones-. Adicionalmente, se toma conciencia de los beneficios que las prácticas educativas, sustentadas en los fundamentos del bienestar, tienen tanto para el profesorado como para el alumnado. Se encuentran varias citas que denotan la sorpresa del profesorado sobre las experiencias en el aula, por ejemplo, hablan de: *un debate fantástico, la buena respuesta del alumnado, la práctica les ayudó a participar más, lo gratificante de la experiencia, ...*

- Se evidencia un compromiso de buena parte del profesorado por el cambio. Como dicen, *“te das cuenta de que el cambio es necesario”*. Igualmente, los

procesos de aprendizaje han puesto en marcha un cambio en la conciencia del profesorado, y en su enfoque de los procesos de aprendizaje y de sus interacciones con el alumnado, p.e. *“hay que parar y reflexionar sobre nuestra dinámica en el aula”, “necesito encontrar nuevos desafíos para ellos/as”, “he podido reflexionar sobre cómo es mi comportamiento ante ciertas circunstancias y cómo es el del alumnado”,...* El mayor grado de conciencia desarrollado lleva a prestar más atención a los componentes que forman parte de las experiencias de aprendizaje, para que éstas sean más efectivas, satisfactorias, y disfrutables.

De esta manera, con el análisis del Foro se confirma que **el profesorado experimenta de forma progresiva la integración de pedagogías positivas en la escuela, y esto fortalece su implicación y el compromiso en los procesos de innovación escolar.** Los procesos de aprendizaje mediados por aprendizajes reflexivos, vivenciales, y compartidos, mejora la praxis en relación a:

- i. La mejora de la capacidad de atención, que permite tomar conciencia del momento, de la experiencia que tiene lugar, y de los factores que la integran -las emociones, las motivaciones, las conductas, y la coherencia de estas acciones con sus objetivos personales.
- ii. La conciencia sobre las emociones, que permite aplicar estrategias de regulación emocional, como ayudar a gestionar el clima y la situación para que las interacciones puedan ser más fluidas y efectivas.
- iii. El nivel de conciencia relacionado con las motivaciones, y con las estrategias para orientar estas hacia un nivel de regulación intrínseca, que conecta el valor de las prácticas con los valores y objetivos personales.
- iv. La regulación del engagement, o compromiso compartido, que ayuda a mantener la implicación y el compromiso en las actividades, y en uno y otros proyectos relacionados, facilita el desarrollo de los procesos -bien sean de aprendizaje, o de innovación- pero también la satisfacción con la experiencia, y con los procesos mismos.
- v. La atención a las características emocionales, motivacionales, cognitivas, y sociales de la experiencia, sobre las que poder influir y gestionar,

facilita las experiencias de flujo en el desarrollo de unos procesos de aprendizaje.

- vi. La gestión y la aplicación de las habilidades sociales, que permite reforzar las interacciones con el equipo o con el alumnado, de forma constructiva y efectiva para el buen desarrollo de los procesos.

b) Se fomentan unas relaciones positivas que crean un clima de trabajo positivo:

- El análisis de expresiones cohesivas e interactivas utilizadas por las/los participantes en el Foro, evidencian una apertura y una confianza en las interacciones. Esto hace posible que se compartan abiertamente experiencias profesionales, y las propias experiencias de aprendizaje a través de las interacciones en el Foro. El Foro es un espacio seguro, de apoyo, y de confianza, en el que tienen lugar interacciones fluidas entre todas las escuelas que comparten objetivos de mejora, y que están implicadas en el mismo proyecto de innovación. Es así que enriquece los procesos de aprendizaje de las y los participantes que aportan e interaccionan a través del Foro.

Al igual que con el análisis de las actas, la evaluación iluminativa del Foro, nos amplía el campo del análisis a los **niveles chrono y exo** (Bronfenbrenner, ibid).

En este caso, las evidencias halladas sobre las actas, también muestran que los factores relativos al nivel chrono, afectan a la implicación y el compromiso de las escuelas en los procesos de innovación escolar:

- El tiempo y la flexibilidad en la organización escolar, que son necesarios para llevar a cabo las acciones de los procesos de innovación, entran en conflicto con la programación escolar y las tareas del profesorado para cumplir con los requerimientos administrativos.

- Los objetivos compartidos en los niveles micro, y meso, que dinamizan las acciones de los procesos de innovación sustentados en prácticas pedagógicas positivas, no se encuentran reflejados en las regulaciones educativas de los niveles

chronos. Esto se percibe como una falta de apoyo y de recursos para facilitar el tipo de cambios en los que las escuelas ponen su esfuerzo e intención.

En cuanto a las interrelaciones de los procesos de innovación escolar con el **nivel exo**:

- La colaboración entre la escuela y las familias facilita la alineación entre las prácticas educativas escolares y las familiares. Además, la participación de las familias mejora la implicación del profesorado en los procesos de innovación. Por ejemplo, se narra una experiencia, en la que, gracias a una reunión con una familia, un/a docente toma conciencia de la importancia que tuvo para un/a alumna, una conversación que mantuvieron a raíz de un conflicto. La satisfacción para el/la docente al darse cuenta de ello, es motivadora para continuar implicada/o en procesos de aprendizaje y de innovación.

- El conocimiento del entorno permite tomar conciencia de cómo puede entorpecer o facilitar las prácticas de los procesos de innovación. La colaboración con las personas, u organizaciones, que forman parte de tales entornos, facilita que las interacciones sean efectivas y alineadas con los objetivos de mejora escolares.

Los procesos de innovación podrían ser más efectivos si buscamos herramientas y mecanismos que faciliten un compromiso por parte de las Administraciones educativas y del entorno social. Este compromiso se puede estimular mediando proyectos de innovación en estos niveles -en la Administración educativa y en organizaciones sociales y culturales- para alinear la comprensión de los significados, de las prácticas, y de los objetivos de los procesos de innovación que llevan a cabo las escuelas. Planteamos que esto también puede ser posible con relaciones de colaboración interprofesionales, e intersistémicas. Las futuras líneas de investigación pueden orientarse hacia la mejora de la alineación de las prácticas pedagógicas entre la triada escuela-administración-otras organizaciones.

10.2. Conclusiones en relación a los objetivos planteados

Los Ciclos de I.A. nos han permitido avanzar hacia los objetivos de investigación planteados en el punto 2.2. de este Trabajo, como sigue:

Objetivo 1. *Indagar en nuevos procesos de innovación educativa, es decir, en nuevas formas de transferir a la práctica educativa las conceptualizaciones y significados teóricos con el objetivo de mejorar la praxis educativa, en este caso, en la dirección de mejorar el bienestar escolar como premisa de buen hacer educativo.*

- Ciclo I de I.A.: Se propone un programa de formación de profesorado en psicología positiva, como recurso para transferir los conocimientos y experiencias del campo de la psicología positiva al ámbito de la innovación educativa.
- Ciclo II de I.A.: La experiencia piloto permite explorar una metodología on-line para la transferencia de conocimiento en psicología positiva. La metodología on-line propuesta, se diferencia por incluir prácticas personales con las que las y los participantes pueden integrar desde su experiencia personal los contenidos teóricos sobre psicología positiva. Los cuestionarios on-line realizados en el transcurso de la formación, muestran que se cumplen los objetivos de aprendizaje, y que la metodología aplicada es efectiva para el profesorado, que la percibe de calidad, interés, y útil para su desarrollo personal y profesional.
- Ciclo III de I.A.: La modificación en el contenido del Módulo 8, presenta una guía a las escuelas para la preparación de un proyecto de innovación fundamentado en pedagogías positivas. Además, se incorpora una sección de nuevos contenidos al programa formativo. Esta nueva sección proporciona recursos didácticos para aplicar prácticas positivas en las aulas, y mejora así, los recursos accesibles al profesorado para transferir su aprendizaje sobre la PsP a su práctica educativa. Por tanto, los mecanismos para que la aplicación de la psicología positiva suponga una mejora en la praxis educativa, deben articular la comprensión de significados, la integración personal de las prácticas positivas, y unas pautas y recursos para la aplicación al aula. Además, las escuelas deben aprender a gestionar sus procesos de

innovación, para que los objetivos, los recursos destinados a las acciones, y las relaciones, están alineadas y faciliten, así, unos procesos de innovación efectivos.

- Con el análisis del Foro, obtenemos amplias evidencias sobre las competencias adquiridas por el profesorado, las estrategias integradas, y sobre la percepción de mejora que el profesorado tiene de su praxis al implementar las prácticas pedagógicas positivas con el alumnado, así como la percepción de la mejora del clima de trabajo positivo en el aula.

Objetivo 2. Proponer y validar una formación de profesorado que facilite el desarrollo de unas competencias que posibiliten integrar unas opciones abiertas identificables como pedagogías positivas en la praxis educativa.

- El Ciclo I de I.A. permite desarrollar una propuesta inicial de formación de profesorado en psicología positiva, considerando los cuestionarios que realizan las y los docentes, y considerando también, la experticia del equipo investigador en innovación educativa y en psicología positiva.

- El Ciclo II de I.A. permite validar el programa formativo y la metodología on-line que consta de sección de teoría y de sección de prácticas personales, con una muestra de 79 docentes.

- El Ciclo III de I.A. permite validar un programa revisado, y ampliado con una sección de recursos didácticos. El programa formativo se valida con más 300 docentes, pertenecientes a 16 escuelas. El programa de formación, en su versión revisada, facilita la adquisición de competencias para la gestión de un clima positivo de trabajo en el aula. Pero, además, tiene el valor añadido de facilitar un cambio de conciencia en las y los participantes, adquiriendo una perspectiva holística y humanista de los procesos de aprendizaje. Adicionalmente, el Módulo 8, permite la adquisición de competencias relacionadas con la innovación educativa. Y la nueva sección con recursos didácticos, facilita el desarrollo de las competencias docentes adquiridas en la formación, al proporcionar actividades didácticas con las que ponerlas en práctica en el aula.

Al poner en práctica las competencias adquiridas en su praxis educativa, observan el beneficio y los cambios en las experiencias de aprendizaje que gestionan en las aulas. Por ejemplo, la capacidad para relajarse del alumnado, el aumento de la participación, y el interés que el alumnado muestra por compartir sus experiencias.

Objetivo 3. Explorar las interrelaciones en los diferentes niveles del sistema educativo en relación a la integración de unas prácticas de pedagogía positivas.

- El Ciclo II de I.A. arroja información sobre cómo se integran las prácticas pedagógicas positivas a nivel micro. El profesorado que participa en la experiencia piloto lo hace, en la mayoría de los casos, a nivel individual, y su experiencia que queda reflejada en el cuestionario on-line. Este nos sirve al equipo investigador para proponer mejoras en el programa formativo.

Al final de este Ciclo II, los/las participantes de algunas escuelas, visualizan ya un enfoque integral del proyecto, y se plantean para el siguiente ciclo de I.A. un desarrollo más integrado en la programación escolar, y en el resto de proyectos en curso. De esta manera, adoptan una perspectiva que transfiere el proyecto del nivel *micro* al nivel *meso*.

- El Ciclo III de I.A. arroja información al igual que el Ciclo II, sobre la integración de las prácticas pedagógicas positivas en los niveles *micro* -en relación a la formación individual y a la práctica docente en el aula-. Además, al ampliarse el alcance en el que se desarrolla la formación de profesorado, y definir unos compromisos de participación a nivel de escuela, consensuados en el claustro, hace posible disponer de información sobre las relaciones en el nivel *meso* -escuela-. Y esta información se obtiene gracias a las herramientas evaluativas, las Actas de Reuniones y el Foro Virtual.

- En relación al nivel meso, obtenemos evidencias sobre la importancia del trabajo en equipo en la escuela, para: la motivación del profesorado en los procesos de aprendizaje y de cambio, la mejora de tales procesos de aprendizaje, y para activar procesos de innovación con una implicación y un compromiso compartido en la escuela.

Adicionalmente, **en las Actas de reuniones y en el Foro**, se vuelca información sobre cómo **los niveles chrono y exo**, en relación a las Administraciones educativas y familias, influyen en el desarrollo profesional del profesorado y en el desarrollo de los procesos de innovación escolar.

Objetivo 4. Observar el potencial para la innovación educativa que proporciona la integración de una serie de prácticas de pedagogías positivas.

- El Ciclo I de I.A. permite detectar unas necesidades en el profesorado para mejorar el clima de trabajo positivo en las aulas, y esto abre una vía de trabajo en investigación, para desarrollar y explorar el potencial de las pedagogías positivas en el marco de la innovación educativa.
- En el Ciclo II de I.A., el desarrollo de la experiencia piloto muestra evidencias sobre la mejora, y el potencial, que la implementación de las pedagogías positivas puede suponer para la adquisición de competencias personales y profesionales por parte del profesorado, así como para el potencial de mejora del clima de trabajo en las aulas.
- El Ciclo III de I.A, nos muestra que el potencial para la innovación educativa con la integración de pedagogías positivas también se desarrolla a nivel meso, dentro de la escuela que implica a un equipo de docentes en el proyecto. La formación en psicología positiva proporciona los recursos personales al profesorado para implicarse, para ser más consciente de su praxis, para motivarse y participar de forma comprometida, así como para desarrollar un trabajo en equipo que mejora los procesos de aprendizaje y los procesos de innovación.

La evaluación investigativa basada en los cuestionarios que el profesorado realiza al finalizar la formación on-line del Ciclo III, evidencia el potencial para la innovación que tiene la integración de pedagogías positivas en la formación del profesorado. El profesorado informa haber incorporado cambios a nivel personal, en su praxis docente y en sus estrategias educativas, -en relación a las temáticas incluidas en el programa formativo: atención, regulación emocional, motivación, engagement, flujo,

relaciones- que ayudan a mejorar el buen hacer educativo, y a mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado.

Las **Actas de reuniones** recopiladas en el Ciclo III de I.A. confirman que la coherencia entre las disposiciones *sayings, doings, relatings*, que regulan las prácticas pedagógicas positivas, dentro de una escuela que innova hacia el bienestar escolar, facilita un funcionamiento efectivo del equipo de innovación, y conduce hacia la eficiencia de los procesos de innovación.

La evaluación investigativa basada en las Actas de reuniones, y de forma más amplia, en el Foro virtual, confirma la relevancia que tienen las relaciones entre las prácticas, o acciones, relativas a la innovación educativa, que se llevan a cabo en los diferentes sistemas (siguiendo el modelo de Brofenbrenner, -1987-).

- La investigación nos lleva a conclusiones sobre la necesidad de alineación de estas prácticas entre los diferentes sistemas -micro, meso, chrono, exo, macro- para que los procesos de innovación fluyan en las direcciones arriba-abajo (top-down) y abajo-arriba (bottom-up) y se amplíen, y multipliquen, las mejoras observadas en este trabajo de investigación en los niveles micro y meso -profesorado y escuelas-. También, obtenemos conclusiones sobre cómo los procesos de innovación pueden ser más efectivos y tener mayor impacto, cuando las prácticas de pedagogías positivas se articulan en cada uno de estos sistemas, y entre sistemas, en coherencia con unas disposiciones y condicionantes que configuran unos esquemas que apoyan unas arquitecturas de las prácticas de unas pedagogías positivas.

- Además, se requiere por parte de las administraciones educativas, que puedan articular caminos para hacer que las propuestas tengan un sentido y un significado en los centros escolares en los niveles previos -exo, meso, micro-, es decir, que tengan cabida en unos planes y unas acciones de formación, por ejemplo, vía Proyectos de Centros Experimentales, o similar; o también unos planes de acción a nivel de Proyecto Educativo, Plan de Calidad, u otros.

10.3. Líneas futuras de Investigación

10.3.1. Esquema para la definición de acciones futuras

Las conclusiones obtenidas se agrupan siguiendo la estructura metodológica que ha regido el análisis en este trabajo de investigación. De este modo, queda definido un esquema que da soporte a aquellos hallazgos que nos permiten caracterizar las disposiciones y condicionantes que configuran, y apoyan, unas arquitecturas de las prácticas pedagógicas positivas que nos pueden garantizar unos procesos de innovación educativa efectivos.

Este puede tomarse como referente para la planificación de futuras acciones de innovación e investigación educativa sustentadas en prácticas pedagógicas positivas (PPPs).

Nivel: Microsistema

Profesorado/Aula

Sayings

- La comprensión del espacio semántico en el que se producen las PPPs, comparte una **perspectiva holística** de los procesos de aprendizaje, y habla por igual, de conceptos, de intereses y motivaciones, de emociones, y de relaciones.
- El **enfoque en el bienestar del profesorado, del alumnado, y de la comunidad escolar**, contribuye a que las experiencias de aprendizaje sean de calidad. Es por ello, que la comprensión del significado del bienestar individual y del bienestar escolar, es una toma de conciencia inicial para indagar en los componentes que pueden facilitar, y con los que docentes, líderes, y alumnado, pueden autorregular unas experiencias de calidad.
- **La reflexión sobre los significados de conceptos, o modelos teóricos es clave para la correcta comprensión de las PPPs**, y debe abordarse de forma activa y crítica. Es relevante profundizar sobre los temas de psicología positiva, entre otros: la atención plena, la regulación emocional, la autodeterminación, la experiencia de flujo, el engagement, y las relaciones positivas.

Doings	<ul style="list-style-type: none"> • Las PPPs se desarrollan con un enfoque integral de las experiencias de aprendizaje, y apoyan la integración de los aprendizajes cognitivos, vivenciales y experienciales, emocionales, sociales, significativos, y compartidos, al mismo tiempo. • Las experiencias de aprendizaje sustentadas en PPPs son fuente de bienestar, de crecimiento, y de desarrollo personal. Los individuos que se implican en proyectos sustentados en PPPs, lo vivencian con apertura a la experiencia, al desarrollo de conciencia personal, y con una actitud de cambio en uno mismo, y a los aprendizajes para la autorregulación de la experiencia. El/la docente es un recurso clave en los procesos de aprendizaje escolar.
Relatings	<ul style="list-style-type: none"> • Los espacios donde se comparten experiencias y procesos sustentados por PPPs son espacios: seguros, de confianza, y de apoyo social. • Las PPPs facilitan unas relaciones e interacciones caracterizadas por: la empatía, la autenticidad, el respeto, la amabilidad, la gratitud, , y otros constructos abordados por la PsP, con beneficios psicológicos y sociales respaldados por estudios empíricos.
<p>Nivel: Mesosistema</p> <p>Escuela</p>	
Sayings	<ul style="list-style-type: none"> • Se establecen objetivos y compromisos compartidos, y consensuados en una colectividad, o una comunidad, orientados hacia la mejora del bienestar. • Está presente en la conciencia colectiva que los cambios a nivel personal producen cambios a nivel de colectivo, o de comunidad, y viceversa, los cambios y experiencias escolares, o colectivos, producen cambios a nivel personal.
Doings	<ul style="list-style-type: none"> • Las organizaciones comprometidas por las PPPs disponen, y comparten, los recursos materiales y humanos, así como espacios y tiempos para el desarrollo compartido de los procesos y para el aprendizaje colectivo.

	<ul style="list-style-type: none">• La implicación conjunta amplía el alcance y el impacto de los procesos de mejora, por ejemplo, en la validación de acciones y proyectos sustentados en PPPs.
Relatings	<ul style="list-style-type: none">• El liderazgo bien organizado y los equipos oportunamente coordinados, abren vías a desarrollar unos procesos de innovación escolar con opciones de mayor alcance e implicación, mientras que también, de forma más efectiva y satisfactoria.• El intercambio de procesos y experiencias innovadoras sustentadas en PPPs entre grupos u organizaciones se basan en un trabajo colaborativo, participativo, y crítico-reflexivo.
Nivel: Exosistema Familias y organizaciones del entorno escolar	
Sayings	<ul style="list-style-type: none">• Compartir los significados, objetivos, fortalezas, y habilidades de los diferentes profesionales, o agentes implicados, es la base del entendimiento, la colaboración, y la alineación entre PPPs de diferentes sistemas.
Doings	<ul style="list-style-type: none">• El funcionamiento efectivo de los procesos sustentados en PPPs a nivel Meso -alineación de sayings, doings y relatings a niveles micro y meso- refuerza la ampliación del alcance de tales procesos, para implicar a agentes de otros sistemas.
Relatings	<ul style="list-style-type: none">• La implicación, colaboración, y compromisos compartidos con organizaciones, familias, y agentes de otros niveles, se facilita cuando las relaciones y la comunicación están basadas en la empatía, la autenticidad, el respeto, la solidaridad, la gratitud, la humildad, ...

Nivel: Chronosistema

Administraciones educativas

Sayings

- Las Administraciones educativas llevan a cabo una **difusión en los Sistemas educativos, en dirección arriba-abajo de unos significados** comprensibles, y transferibles, sobre aquellos objetivos educativos en relación a la promoción del bienestar personal, profesional, y social, recogidos en reglamentaciones, y disposiciones reguladoras educativas (MECD, 2016). Además, definen unas líneas estratégicas para trabajar el bienestar en la educación.
- Las Administraciones educativas llevan a cabo **acciones para dar respuestas en una dirección abajo-arriba**. Esto significa comprender la alineación de los sayings-doings-relatings que configuran las PPPs de innovación educativa en los niveles micro y meso, y que debe adoptar el compromiso de valorar, estudiar, comprender, y aceptar, si procede, los resultados de aquellas masas críticas escolares que comparten unas disposiciones, y que logran articular con éxito unos procesos de innovación.

Doings

- Los procesos de innovación evolucionan cuando las Administraciones educativas actúan siguiendo orientaciones en una dirección arriba-abajo para hacer posible que se movilicen unas prácticas en congruencia con lo que dicen que se debe hacer -los *sayings*-. Las Administraciones educativas deben facilitar los mecanismos, y los recursos material-económicos, para hacer posible, y factible la articulación de procesos de innovación educativa a medio y largo plazo.
- **La normativa y regulaciones educativas establecen la formación permanente del profesorado como prioridad para la innovación educativa**. En consecuencia, una acción a emprender son acciones para la formación permanente del profesorado en aspectos relacionados con el bienestar escolar.

- **Por otra parte, las Administraciones educativas tienen la responsabilidad de facilitar Programas Educativos orientados a la mejora del bienestar escolar.** Este trabajo de Tesis presenta un caso práctico sobre el que se pueden desarrollar Programas Educativos orientados a la mejora del bienestar escolar.

Relatings

- **Las relaciones reguladoras en dirección top-down** deben apoyar y sustentar unos procesos efectivos de innovación educativa. En este sentido, deben facilitar que los esfuerzos, y las prácticas educativas realizadas en los niveles micro, y meso, puedan ser integradas en unos procesos de innovación regulados por unas arquitecturas de las prácticas que las hacen funcionar. En su defecto, las regulaciones poco flexibles conducen a fomentar unas acciones disgregadas, que responden a *sayings* de niveles chrono -o macro- pero que pueden obstaculizar unas prácticas educativas significativas para los niveles micro y meso.

10.3.2. Programa formativo en psicología positiva para apoyar el saber hacer escolar.

La formación en Psicología Positiva ha probado ser efectiva para garantizar que los procesos de innovación puedan desarrollarse en los centros escolares, de forma colectiva. Así se ha podido demostrar en experiencias de trabajo en Dinamarca, dinamizadas desde la Universidad de Aarhus, y en Italia Norte, dinamizadas desde la Universidad Degli Studi di Milano. Los trabajos que se vienen desarrollando en esos entornos, nos dieron luces para dar un comienzo a las experiencias que transferimos en este trabajo de Tesis. Y el trabajo colaborativo en, y con, las escuelas y con las y los docentes, entendido como compromiso compartido, se transfiere como provocadora de experiencias de innovación educativa porque moviliza unas habilidades personales y sociales que encajan en un marco de apoyo mutuo, de seguridad, confianza y satisfacción en y con las relaciones positivas entre unas y otros.

El programa formativo se convierte en un eje para la innovación escolar que, en base a nuestra experiencia en este trabajo de Tesis, fomenta el compromiso en la acción, y el afloramiento de unas relaciones que animan a confiar y a compartir

experiencias con el equipo docente de la propia escuela, y con docentes de otras escuelas. Este compromiso compartido facilita que los procesos de innovación se desarrollen con fluidez y de forma efectiva en la escuela.

Las fases evaluativas de los sucesivos Ciclos de investigación-acción de este trabajo de Tesis, validan un programa formativo del profesorado en PsP que mejora desde su propuesta inicial en el Ciclo I de I.A., hasta su implementación con más de 300 docentes, en el Ciclo III. Aun así, se detectan posibles mejoras que reforzarían aún más este compromiso compartido observado en las escuelas.

Consideramos relevante continuar en el proceso de mejora del programa formativo. Y éste puede estar guiado por las reflexiones y conclusiones halladas en este trabajo de Tesis. En base a ello, se deben planificar acciones de mejora con los siguientes fines:

- En relación a contenidos:
 - Plantear el desarrollo de los contenidos desde la experiencia de flujo en el aula. Consideramos la hipótesis de que las sucesivas experiencias de flujo que el alumnado puede experimentar con las actividades del aula, desencadena una implicación y un compromiso compartido en los procesos de aprendizaje del alumnado. Si esto es así, desplegar los contenidos desde los facilitadores de la experiencia de flujo puede dar mayor sentido y coherencia a los contenidos.
 - Se plantea, además, que los contenidos conformen una estructura flexible, que sustituya a la estructura lineal que se ha validado en esta investigación.
- En relación a la metodología:
 - La formación requiere una revisión de la temporalización, y una integración consensuada con la programación escolar.
 - La formación on-line debe incorporar recursos multimedia, recursos interactivos, dinámicos, y participativos, clases en directo, ... que aumenten el disfrute de la interacción con la plataforma de aprendizaje, y que facilite, y provoque interacciones entre los y las participantes.

- La formación debe incorporar un número de sesiones presenciales para: dar un mayor soporte a los/las participantes, generar mayor confianza y una relación más cercana entre tutores/as y participantes, asegurar en mayor medida la comprensión e integración de contenidos, guiar experiencias prácticas que den seguridad para llevar a cabo las prácticas personales de forma individual.
- Incorporar situaciones reales de aula, y de escuela, sobre las que quieran trabajar los/las participantes, como desencadenantes de los procesos de aprendizaje. Esto supone un aprendizaje personalizado, que se verá facilitado por la estructura flexible que se propone para presentar los contenidos.
- En cuanto a las relaciones entre participantes en los procesos de innovación:
 - Crear una relación de asesoramiento personalizado entre formadores/as y participantes/centros, bajo un modelo de investigación-acción participativa.
 - Facilitar sesiones colectivas intercentros para dinamizar un aprendizaje colectivo basado en procesos de investigación-acción.
 - Incorporar acciones en los procesos de innovación, que sirvan para dinamizar las relaciones entre niveles sistémicos: escuela, familias, organizaciones culturales, agentes de las administraciones reguladoras, etc., y para difundir las acciones exitosas de los procesos de innovación en la comunidad, y en el Sistema educativo.
 - Hacer partícipe activo al alumnado en los procesos de investigación-acción.

8.1.2. Habilitar herramientas para facilitar procesos de investigación-acción en las escuelas

Este trabajo de Tesis describe cómo la colaboración entre equipos investigadores y docentes, mediada por procesos de investigación-acción, ha llevado a la mejora de un programa formativo en psicología positiva dirigido al profesorado de todas las etapas no universitarias, ha contribuido a que mejore su saber hacer y ser conscientes, así como también, a la mejora de la práctica docente. Y todo esto es fruto de la aplicación

de los aprendizajes del profesorado en relación a unas prácticas pedagógicas positivas, en relación a la mejora del bienestar y al desarrollo de la innovación escolar.

La mejora de la práctica educativa demanda, además, que los y las docentes aporten un entendimiento de su propio trabajo, y que la mejora de la teoría y de la práctica se produzca de la colaboración entre investigadores y docentes.

El profesorado se implica en los procesos de innovación cuando éstos se desarrollan bajo unos condicionantes y disposiciones específicas, medidos como están, por una conjunción de prácticas pedagógicas positivas. Podemos decir, que el profesorado comprende que, en palabras Stenhouse (citado en Carr y Kemmis, 1988: p199): “usar la investigación quiere decir hacer investigación”. Sin embargo, “hacer investigación” supone aumentar las expectativas y las exigencias que recaen sobre los equipos docentes, que ya son muchas, como se ha podido comprobar a través de la información recopilada en nuestro proceso de investigación.

También hemos confirmado a lo largo de este trabajo que, para que los esfuerzos innovadores fructifiquen, se requiere de un mayor compromiso, o que encuentre un apoyo básico en los sistemas exo y chrono –como organizaciones que son del entorno social y de las Administraciones educativas-. Un aumento del compromiso por parte de estos sistemas externos a la escuela: -exo y chrono-, puede materializarse por su contribución positiva al desarrollo de mecanismos, herramientas, y recursos, facilitadores de los procesos de innovación educativa y, en especial, relacionado con el rol investigador de las y los docentes.

Los centros escolares, y el profesorado, necesitan apoyarse en herramientas y en recursos que les faciliten llevar adelante de forma efectiva, y asequible, acciones y prácticas, para poder desarrollar unos procesos de investigación articulables en clave de pedagogías positivas.

Como línea de investigación abierta al futuro, se propone dinamizar la colaboración entre equipos investigadores y docentes orientada a generar y desarrollar herramientas para facilitar el papel investigador de los y las docentes en los procesos de I.A. escolar y educativa. Unas herramientas que faciliten los procesos de autorreflexión individual sobre las prácticas docentes, pero que también facilitan procesos reflexivos participativos, y colectivos.

La disposición de herramientas que faciliten al docente su rol en la investigación educativa, le permitirá evolucionar desde el interés técnico y práctico, hacia un interés emancipativo y crítico, que es el interés informado desde el que se puede producir un cambio en la educación y en la escuela (Grundy, 1998).

Es por ello, que, para avanzar hacia este interés emancipativo, y para mejorar la praxis mediada por las prácticas pedagógicas positivas, el profesorado y las/los investigadoras/es, proponemos el desarrollo para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas positivas que se han comenzado a implementar en las aulas.

Estas herramientas permitirán:

- Avanzar hacia una etapa posterior en un proceso de formación del profesorado en pedagogías positivas en la que se desarrolle la toma de conciencia sobre las prácticas para que éstas se transformen en praxis.
- Facilitar la indagación autorreflexiva de las/los participantes en procesos de investigación-acción sobre las situaciones sociales en las que se desarrollan sus prácticas docentes. Esto ayuda a mejorar la comprensión y el sentido de sus propias prácticas, y ayuda también a mejorar las situaciones en las que tienen lugar (Kemmis & Grootenboer, 2008).
- Promover el aprendizaje desde la experiencia personal, mediando procesos de acción- reflexión sobre la práctica. Es así como el/la docente participante en los procesos de investigación acción de su comunidad escolar guiado por un interés emancipador, es a su vez, generador de conocimiento (Santos, 2008).
- Facilitar el desarrollo y la mejora de competencias profesionales para el correcto desarrollo de procesos de investigación-acción participativa, colaborativa y crítica-reflexiva.

Por otra parte, y además, las herramientas de autoobservación que se desarrollen para auspiciar la reflexión sobre aquellas prácticas pedagógicas positivas, deberán sustentarse en aquellas disposiciones que caracterizan el ensamblaje arquitectónico de las prácticas pedagógicas positivas que se han comenzado a dilucidar en este trabajo de investigación.

8.1.3. Crear cultura organizacional de cambio educativo positivo para favorecer el cambio social

El trabajo de Tesis se abre al cuestionamiento sobre cómo lograr una estabilidad de los procesos de innovación en los centros escolares para trabajar por objetivos de bienestar escolar, a medio y largo plazo. Una de las claves que emerge de esta Tesis, es que el trabajo en equipo en las escuelas se caracteriza como un compromiso compartido efectivo en experiencias de innovación educativa. El trabajo en equipo se soporta en habilidades personales y sociales relevantes en un marco de pedagogías positivas. Y entre estas habilidades, encaja destacar, la seguridad, la confianza, y el apoyo mutuo, como también, un liderazgo alentador y positivo, lo que también define Lewis (2011), a partir de los trabajos con organizaciones que desarrolla desde perspectivas de la psicología positiva.

Pero, además, para alcanzar una estabilidad en los procesos de innovación en las escuelas, procede plantear la creación de una cultura organizacional de cambio en las escuelas. Y precisamente, esta cultura organizacional de cambio se puede constituir como un pilar fundamental de una educación positiva que tenga impacto a nivel social.

Para ello, y también, es necesario investigar sobre la transferencia al campo educativo de métodos innovadores de gestión de organizaciones, y de gestión del cambio, basados en la gestión del capital social, y que aportan herramientas para ordenar y apoyar el trabajo colaborativo de los equipos docentes en las escuelas mientras que, por otra parte, dan amparo también a unos mecanismos que facilitan una cultura de cambio organizada por equipos escolares integrados, implicados y comprometidos, en el desarrollo de los procesos de innovación educativa.

El trabajo en equipo en las escuelas, es una de las evidencias encontradas como condicionante de los procesos de innovación educativa, y en nuestra experiencia ha demostrado ser fuente de motivación y de implicación del profesorado. Este trabajo de Tesis evidencia, además, la importancia que el profesorado otorga a su desarrollo personal como recurso para la innovación educativa. Y este desarrollo se sustenta en lo que implica aumentar la conciencia y la motivación por el cambio. Pero además, el aprendizaje transformativo que observamos con la formación del profesorado en

psicología positiva, puede resultar ser un condicionante añadido para el cambio organizacional (Watkins, Marsick, & Faller, 2012).

En la misma línea que las evidencias que hemos obtenido en esta investigación, encontramos que el método de la “Teoría U” que desarrolla Scharmer (2015), traza una hoja de ruta para el cambio organizacional que puede resultar de utilidad para investigar sobre la cultura organizacional en las escuelas. Esta metodología puede aportar herramientas para que, a partir de unas fases iniciales de introspección, y de desarrollo personal, se pueda evolucionar a unas fases de generar soluciones en base a nuevos patrones de toma de decisiones desde la presencia colectiva, y con el foco puesto en un “futuro que emerge”. Este modelo se está considerando hoy día, tanto a nivel individual, como de diálogo grupal y de cambio organizacional. Encaja, por tanto, y también, en nuestra metodología de exploración de los procesos de innovación en los diferentes niveles: los microsistemas de profesorado y aula y los mesosistemas en las escuelas.

Como línea futura de investigación proponemos, así pues, investigar sobre herramientas que faciliten la gestión del cambio en las organizaciones escolares. Y para ello, se pueden explorar posibles vías de implementación del método de la “Teoría U” en los procesos de innovación educativa por tratarse de un método que alienta a investigar sobre nuevas tecnologías sociales basadas en la presencia plena y en otros fundamentos que se alinean con las pedagogías positivas. La experiencia de innovación que hemos podido llevar adelante, sustentada en una formación de profesorado en psicología positiva, asienta unas bases que facilitan avanzar hacia acciones para crear una cultura organizacional escolar orientada hacia el cambio positivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberini, C., & LeDoux, J. (2013). Memory reconsolidation. *Current Biology*, 23(17), 746–750.
- Algoe, S. B., Fredrickson, B. L., & Gable, S. L. (2013). The social functions of the emotion of gratitude via expression. *Emotion*, 13(4), 605–609. <https://doi.org/doi.org/10.1037/a0032701>
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). beyond reciprocity: gratitude and relationships in everyday life. *Emotion*, 8(3), 425–429. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.3.425>. Beyond
- Allan, B. A., & Duffy, R. D. (2014). Examining moderators of signature strengths use and well-being: Calling and signature strengths level. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 323–337. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9424-0>.
- Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Anderson, K., & Lippman, L. (2005). *Wha do Children need to Flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer Science+Business Media.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey Bass.
- Armellini, A., & De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1202–1216. <https://doi.org/10.1111/bjet.12302>
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influence on Cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529–550. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.529>
- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica Y Salud*, 25(2), 123–130.
- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2017). The short form of the VIA Inventory of Strengths. *Psicothema*, 29(2), 254–260. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.225>
- Baker, J., & Maupin, M. (2009). School satisfaction and children's positive schools adjustment. In H. E. S. & F. M. J. Gilman R. (Ed.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 189–196). Oxford: Roudledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. Worth.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bartlett, M. Y., Condon, P., Cruz, J., Baumann, J., & Desteno, D. (2012). Gratitude:

- Prompting behaviours that build relationships. *Cognition and Emotion*, 26(1), 2–13. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.561297>
- Beltrán-Llavador, F. (2000). *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Ben-Shahar, T. (2011). *La búsqueda de la felicidad: Porque no serás feliz hasta que no dejes de buscar la perfección*. Madrid: Alienta.
- Benard, B., & Slade, S. (2009). Listening to students. Moving from resilience research to youth development practice and school connectedness. In H. E. S. & F. M. J. Gilman R. (Ed.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (pp. 353–370). Oxford: Roudledge.
- Bisquerra, R. (2007). La autonomía emocional: status quaestiones de una controversia.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106–118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>
- BOE. Resolución de 3 de diciembre de 2015 de la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2015).
- BOE. Resolución de 4 de Noviembre de 2016, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2016).
- BOE. Resolución de 12 de septiembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2017).
- Boniwell, I. (2006). *Positive psychology in a nutshell*. Retrieved October. London: PWBC.
- Bono, G., & Froh, J. J. (2009). Gratitude in School. In R. Gilman & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in School*. Oxford: Roudledge.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Burke, C. a. (2009). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>
- Cameron, K., & Spreitzer, G. (2016). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York: Oxford University Press.
- Camfield, L., Choudhury, K., & Devine, J. (2009). Well-being, happiness and why relationships matter: Evidence from bangladesh. *Journal of Happiness Studies*, 10(1), 71–91. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9062-5>

- Carbonell-Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CE (Comisión Europea). Council Conclusions of 1 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), Pub. L. No. Official Journal C119 of 28.5.2009. (2009).
- Centro Unesco del País Vasco. (2017). *Transformar nuestro mundo ¿realidad o ficción? Reflexiones sobre la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Retrieved from http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/transformar_nuestro_mundo.pdf
- CNIE. (2016). *Plan estratégico de salud escolar y estilos de vida saludable 2016-2020*. Retrieved from <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d602154d-45f7-4153-9e9d-8f5f7a483eeb/plan-de-salud.pdf>
- CNIE (Centro Nacional para la Investigación e Innovación Educativa). (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Retrieved from <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/plan-de-convivencia/Plan-estrategico-Convivencia-Escolar.pdf>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., & Conway, A. M. (2009). Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>.Happiness
- Collins, M., & Tamarkin, C. (1990). *Marva Collin's Way. Returning to excellence in education*.
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (2010). Why Does Collaboration Work? Linking Positive Psychology and Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 75–82. <https://doi.org/10.1080/10474410903554902>
- Coordinadora Ongd. (2016). *Informe del sector de las Ong desarrollo*. Retrieved from <http://informe2016.coordinadoraongd.org/>
- COTEC. Fundación para la Innovación Tecnológica. (2017). Informe COTEC 2017, 213.
- Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1975b). Play and the Intrinsic rewards. *Journal Humanistic Psychology*, 15(3), 41–63.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in every day life: the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 185–199.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). The Experience Sample Method. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 21–32). New York: Springer Science+Business Media.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., ... Sheridan, J. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570. <https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Delle Fave, A. (2010). Optimal experience and meaning: Which relationship? *Psychological Topics*, 18(2), 285–302. <https://doi.org/159.9.019.9916.6:159.922.2>
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth*. Dordrecht, NL: Springer.
- Delors et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones Unesco. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). SWB: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Dikeledi, F. (2011). *Experiences in learning support teachers in the foundation phase, with reference to the implementation of inclusives education in Gauteng*. Unniversity of South Africa.
- DOCE. Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 20 de mayo de 2014 sobre formación eficaz de docentes (2014).
- Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (Eds.). (2011). *Applied Positive Psychology. Improving everyday life, health, schools, and society*. New York: Routledge.
- Donaldson, S. I., Dollwet, M., & Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 185–195. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Duan, W., & Bu, H. (2017). Randomized Trial Investigating of a Single-Session Character-Strength-Based Cognitive Intervention on Freshman's Adaptability. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/1049731517699525>

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Penguin Random House.
- Eisner, E. W. (1975). *The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation*. Stanford: Stanford Evaluation Consortium.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. (Morata, Ed.). Madrid.
- Elliot, J. (2009). *La Investigación-Acción en Educación (3ª)*. Barcelona: Morata.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.84.2.377>
- Emmons, R. A., & Shelton, C. S. (2001). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459–471). New York: Oxford University Press, Inc.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129–136.
- Escudero, J. M. (1986). Innovación e investigación educativa: Introducción. *Revista de Innovación E Investigación Educativa*, 1(1), 5–44.
- Escudero, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 3–25.
- Fals-Borda, O. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion, F. (1973). *Aprender a Ser*. (Unesco, Ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Fernández, J., Muñoz, F., & Montoro, F. J. (2009). ¿Cómo Mejorar La Tasa De Respuesta En Encuestas on Line? *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época. Número, 1*, 45–62.
- Fernández, M. J. (2005). La Innovación Como Factor De Calidad En Las Organizaciones Educativas. *Educación XXI*, 8, 67–86.
- Fernández, M. R., & Cid, J. M. (1999). Experiencias Innovadoras Interculturales e investigación inter cultural: un análisis holístico -descriptivo. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 4(2ª época), 55–67.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., ... Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Fredrickson, B. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, *19*(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Froh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G., & Wilson, J. A. (2011). Gratitude and the Reduced Costs of Materialism in Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, *12*(2), 289–302. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9195-9>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, *9*(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-Based Positive Interventions: Further Evidence for Their Potential in Enhancing Well-Being and Alleviating Depression. *Journal of Happiness Studies*, *14*(4), 1241–1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, *2*(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). in Online Learning : Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education*, *19*(3), 133–148. <https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gilman, R., Huebner, S., & Furlong, M. (Eds.). (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- Gottman, J. M., Coan, J., Carrere, S., & Swanson, C. (1998). Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions. *Journal of Marriage and the Family*, *60*, 4–22.

- Gottman, J. M., & Krokoff, L. J. (1989). Marital interaction and satisfaction: A longitudinal view. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(1), 47–52. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.1.47>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–27). New York: Guilford Press.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª). Madrid: Morata.
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Technical Writing and Communication. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397–431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. New York: Open University Press. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/acap/docDetail.action?docID=10604359&p00=carr2011%5Cnhttp://books.google.co.uk/books?id=TFU9YgEACAAJ>
- Henderson, L., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196–221. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.3>
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62–90. <https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). *Parental Meta-emotion Structure Predicts Family and Child Outcomes*. *Cognition and Emotion* (Vol. 9). <https://doi.org/10.1080/02699939508409010>
- Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time* (Edición es).
- House, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5–34.
- Huebner, S., Gilman, R., & Furlong, M. (2009). A conceptual model for reseach in positive psychology in children and youth. In S. Huebner, R. Gilman, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 3–8). Oxford: Roudledge.
- Huppert, F., Baylis, N., & Keverne, B. (Eds.). (2005). *The Science of Well-Being*. New York: OUP Oxford.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum. In J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 588–603). Madrid: Morata.
- Isen, A. M. (2001). An Influence of Positive Affect on Decision Making in Complex Situations: Theoretical Issues With Practical Implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11(2), 75–85.

- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books, Inc. Retrieved from <https://archive.org/details/currentconceptso00jaho>
- Jung, C. (1933). *Modern man in Search of a Soul*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *American Psychological Association*, (2002), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being. The foundations of the hedonic psychology* (pp. 3–25). New York: Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (2003). *Well-Being. The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kaliinasho, C. (2010). *Inclusive Education: Challenges of Students with Disabilities in Institutions of Higher Education in Namibia*. University of South Africa.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
- Kemmis, S. (1982). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 221–240.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a Practice-changing practice. *Educational Action Research Journal*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (pp. 37–64). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., & Grundy, S. (1982). Educational action research in Australia: state of the art. In K. y Cols. (Ed.), *The Action Research Reader*. Waurm Ponds: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & Robin McTaggart. (1988). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). Personal Praxis. Learning through experience. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling Praxis: Challenges for Education* (pp. 15–36). Amsterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., & Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis S., & Grootenboer P. (2014). Praxis, Practice and Practice Architectures. In B. L. Kemmis S., Wilkinson J., Edwards-Groves C., Hardy I., Grootenboer P. (Ed.), *Changing Practices, Changing Education* (pp. 25–41). Singapore: Springer.

- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology, 10*(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Behavior Research, 43*, 207–222.
- Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, C. (2009). Toward a Science of Mental Health. In S. J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 89–95). New York: Oxford University Press, Inc.
- Keyes, C., & Haidt, J. (Eds.). (2003). *Flourishing. Positive psychology and the life well lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 45–59). New York: Oxford University Press.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kreber, C., & Canton, P. (2000). Exploring the scholarship off teaching. *The Journal of Higher Education, 71*(4), 476–495.
- Kun, Á., Balogh, P., & Krasz, K. G. (2017). Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences, 25*(1), 56–63. <https://doi.org/10.3311/PPso.9326>
- Kurtz, J. L. (2011). Happiness and self-knowledge : A positive psychology and judgment and decision-making hybrid course. *The Journal of Positive Psychology, 6*(6), 463–467.
- Lagacé-Séguin, D. G. (2010). A Scientific Exploration of Positive Psychology in Adolescence : The Role of Hope as a Buffer against the Influences of Psychosocial Negativities. *International Journal of Adolescent and Youth, 16*, 69–95.
- Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior in Preadolescents Boosts Peer Acceptance and Well-Being. *PLoS ONE, 7*(12), 7–9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051380>
- LeDoux, J. (2000). Cognitive-emotional interactions: Listening to the brain. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 129–155). New

York: Oxford University Press.

Lewis, S. (2011). *Positive Psychology at Work*. Oxford: John Wiley & Sons Ltd.

Light, S. N., Coan, J. a, Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2009). Empathy is associated with dynamic change in prefrontal brain electrical activity during positive emotion in children. *Child Development, 80*(4), 1210–31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01326.x>

Linley, A., & Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice* (Vol. 1). New Jersey: JOHN WILEY & SONS INC. <https://doi.org/10.1002/9780470939338>

Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review, 1*(1), 37–46. Retrieved from www.sgcp.org.uk/publications/

Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review, 5*(1), 6–15. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Lopez, S. J., & et al. (2009). Measuring and promoting Hope in Schoolchildren. In H. E. S. & F. M. J. Gilman R. (Ed.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (pp. 37–50). Oxford: Roudledge.

Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). (2009). *Handbook of Positive Psychology* (Second Edi). New York: Oxford University Press, Inc.

Luks, A. (2001). *The healing power of doing good. The health and spiritual benefits of helping others*. San Jose: iUniverse.com Inc.

Lutz, A., Davidson, R., Slagter, H. a, & Dunne, J. D. (2008, April). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>

Lyubomirsky, S. (2011). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Madrid: Books4Pocket.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology, 9*(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>

M.Wood, A., Linley, A., Malt, J., Kashdand, T., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personlaity and Individual Differences, 50*(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>

Marcelo, C., Mayor, C., & Gallego, B. (2010). Innovación Educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado, 14*(1), 111–135.

Martinez-Celorrío, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: Las

- escuelas del nuevo siglo. In A. Blanco & A. Chueca (Eds.), *Informe España 2016* (pp. 43–80). Salamanca: Universidad Pontificia Comillas. Retrieved from <http://www.informe-espana.es/wp-content/uploads/2016/12/Capítulo-1.pdf>
- Maslow, A. (1971). *The farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55, 24–33.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.1.112>
- MEC. (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (2007). *Plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar*. Retrieved from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12296_19
- MECD. (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Retrieved from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=9311_19
- MECD. (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-2015*. (Secretaría General Técnica, Ed.). Retrieved from http://ntic.educacion.es/cee/informe2016/i16cee_informe.pdf
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>
- Mesurado, B. (2009). Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de Psicología*, 25(2), 308–315.
- Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do Positive Psychology Exercises Work? A Replication of Seligman et al. *Journal of Clinical Psychology*, 68(4), 382–389. <https://doi.org/10.1002/jclp.21839>
- Morimoto, Y., Takahashi, M., & Namiki, K. (2015). Using a Character Strengths Program to Increase Self-Formation Consciousness of High School Girls. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 6(3), 181–191. <https://doi.org/10.5926/jjep.63.181>
- Morris, I. (2009). *Teaching Happiness and Well-Being in Schools*. London: Continuum International Publishing Group.

- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In S. J. López & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89–105). New York: Oxford University Press, Inc. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow: Theory and Research. In S. J. López. & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (2^a, pp. 195–206). New York: Oxford University Press, Inc.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. New York: Cambridge University Press.
- OECD. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2009). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Secretary General OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Information Age Publishing. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(99\)00075-6](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(99)00075-6)
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Virtues and Organizations. In K. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship* (pp. 33–47). San Francisco: Berret-Koehler.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Achieving and Sustaining Good Life. *Perspective Psychologie Science*, 4(4), 422–8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01149.x>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well – Being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11–19. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). Evaluation as Illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. In D. Hamilton (Ed.), *Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation*. London: MacMillan.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1998). Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In R. Murphy & H. Torrance (Eds.), *Evaluation of education: issues and methods*. London: Paul Chapman publishing Ltd.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the merging constructu of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A*

- Handbook and Classification. American Journal of Psychiatry*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.4.820-a>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson Educación.
- Proyer, R., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths- vs. A lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*, 6(MAR), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00456>
- Proyer, R. T., Gander, F., & Tandler, N. (2017). Strength-based interventions : Their importance in application to the gifted Strength-based interventions : Their importance in application to the gifted René T . Proyer University of Zurich , Switzerland Fabian Gander University of Zurich , Switzerland N. *Gifted Education International*, 33(2), 118–130. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0261429416640334>
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D., & Kazemi, F. (2013). Assessment of Character Strengths in Children and Adolescents. In C. Proctor & A. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children 81 and Adolescents: A Positive Psychology Perspective* (pp. 81–115). Springer Science+Business Media Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6398-2>
- Rath, T., & Harter, J. (2009). *Well-Being. The five essential elements*. Washington DC: Gallup Inc.
- Rebollo-Catalán, M. A. (1993). Modelos de evaluación: concepto y tipos. In M. P. Colás & M. A. Rebollo-Catalán (Eds.), *Evaluación de Prorgamas* (pp. 33–54). Sevilla: Kronos.
- Reis, H. T., Smith, S. M., Carmichael, C. L., Caprariello, P. A., Tsai, F. F., Rodrigues, A., & Maniaci, M. R. (2010). Are you happy for me? How sharing positive events with others provides personal and interpersonal benefits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(2), 311–329. <https://doi.org/10.1037/a0018344>
- Ricard, M. (2011). *En defensa de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Rodriguez-Sosa, J. (2005). *La investigación acción educativa*. Lima: Doxa.
- Rogers, C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.44.3.265>
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Yhousand Oaks: Sage.
- Rogers, C. (2007). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Psychotherapy. Theory, Research, Practice, Training*, 44(6), 240–247.
- Rosa-Martinez, E. , & Martinez-Rubio, D. (2016). El impacto de los emoticonos en la actividad cerebral. *Ciencia Cognitiva*, 10(2), 53–55.

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001a). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 11(4.2), 1–18. <https://doi.org/Article>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001b). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(July 2000), 8–22. <https://doi.org/10.1145/1518701.1518791>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials : A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–66.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry: An International Journal for Advancement of Psychology Theory*, 9(1), 1–28. <https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2000). Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 30–44.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santos, D. A. (2008). Investigación acción, educación y discurso: sobre la narración de historias. In *Investigación acción y educación en contextos de pobreza* (pp. 37–53).
- Sarason, S. (1971). *The culture of the school an the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Scharmer, O. (2015). *Teoría U. Liderar desde el futuro a medida que emerge*. Barcelona: Elefthería S.L.

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. A., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: a Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schindler, J. (2010). *Transformative Classroom Management. Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*.
- Seligman, M. E. P. (2007). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E. P. (2011a). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: NY Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011b). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta Bolsillo.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 359(1449), 1379–81. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1513>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Semple, R. J. (2010). Does Mindfulness Meditation Enhance Attention? A Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 1(2), 121–130. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0017-2>
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2009). A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216–217.
- Sheroff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In & M. F. R. Gilman, E. Huebner (Ed.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (pp. 131–145). New York: Taylor & Francis.
- Sheroff, D., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891–903.
- Shogren, K. a., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L.

- (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1080/17439760500373174>
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Teramoto, J. (Eds.). (2011). *Positive Psychology. The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stepanov, S., & Semenov, I. . (1985). Reflection psychology: problems and researches. *Questions on Psychology*, 3(29–36).
- Stevens, R., Petermans, A., Stevens, R., Petermans, A., & Vanrie, J. (2014). Converting happiness theory into architectural design missions. Designing for subjective well- being in residential care centers. In *Proceedings of the 6th Annual Architectural Research Syposium in Finland 2014*. Retrieved from <https://journal.fi/atut/index>
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation & Decision Making*. Itasca: Peacock Publishers.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Archidona: Aljibe.
- Tejedor, F. J. (1995). La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 47(2), 177–194.
- The Journal of Positive Psychology. (2005). Taylor & Francis. Routledge. Retrieved from https://www.researchgate.net/journal/1743-9760_The_Journal_of_Positive_Psychology
- Torre de la, S. (1997). *Innovación educativa. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2001). Positive Emotions and Emotional Intelligence, 1–34.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–33. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–90.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Unesco. (2000). *The Dakar framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*.
- Unesco. Position Paper on Education Post-2015 (2014).

- Unesco. (1982). Terminología de la Administración de la Educación.
- UPCommons. (2008). Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. (C. Vázquez & G. Hervás, Eds.). Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud*, 5(1), 15–28.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/BF00292648>
- Veenhoven, R. (1997). Advances in understanding happiness. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 18, 29–74.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. *The Journal Of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8>
- VV.AA. (2001). *El legado pedagógico para la escuela del siglo XXI*. (J. Trilla, Ed.). Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2011). *Applied Positive Psychology*. (S. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura, Eds.). New York: Routledge.
- VV.AA. (2017). *El próximo paso. La vida exponencial*. Retrieved from www.bbvaopenmind.com
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–91.
- Waterman, A. S. (Ed.). (2013). Eudaimonic well-being and health: mapping consequences of self-realization. In *The best within us: positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 77–98). Washington DC: American Psychological Association.
- Watkins, K., Marsick, V., & Faller, P. (2012). Transformative learning in the workplace. In E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 373–387). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374–385. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 159–183.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

- Wilkinson, J., Kemmis, S., Hardy, I., & Edwards-Groves, C. (2010). Leading and learning: developing ecologies of educational practice. In *Syposium: Ecologies of Practice*. Wagga Wagga: Charles Sturt University, School of Education.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1994). The role of evaluation in English Language Teaching project design. *English Language Teaching*, 48(1), 22–27.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Zufiaurre, B. (1994). *Diseño, Desarrollo e Innovación de Curriculum*. Universidad Pública de Navarra.
- Zufiaurre, B. (2007). *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 35 años de cambios en España*. Barcelona: Octaedro.
- Zufiaurre, B., & Albertín, A. (2010). *Trabajar competencias integradas*. Madrid: CCS.