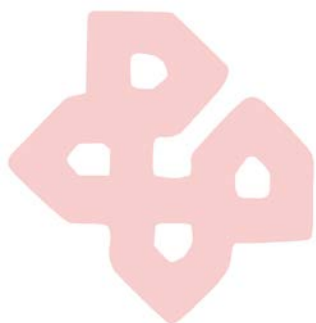




ESTUDIOS SOBRE PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Studies on proposals and experiences of educational innovation



Beatriz Barrero Fernández
Universidad de Granada (Campus de Ceuta)
E-mail: beatrizbarrero@ugr.es
ID Orcid: [0000-0002-7155-4591](https://orcid.org/0000-0002-7155-4591)

EDITORIAL

1. Presentación y justificación del monográfico

Todas las organizaciones -incluida la escuela- están sometidas a presiones continuas y contextos cambiantes a los que hay que dar respuesta. Los cambios, pues, son provocados por las presiones de diverso tipo que recibe de parte del contexto socio-económico, político y cultural en el que se inscribe o por ofrecer respuestas eficientes (tanto desde planteamientos de resistencia o adaptación, como de a los retos que éste le plantea).

Obviamente, existe una amplia gradación de respuestas que van desde la simple negación (desde planteamientos de resistencia), hasta la verdadera innovación (desde otros parámetros más creativos y comprometidos de

Editorial

transformación y mejora), pasando por diversos grados de adaptación y experimentación de respuestas posibles. Estas respuestas pueden ser instadas tanto del exterior (por normativa o propuestas emanantes de propuestas teóricas o de investigación) como por el propio equipo docente.

Los imparables avances científicos han supuesto un giro radical en nuestra forma de ver y conocer el mundo. Ha surgido un nuevo concepto de sociedad mucho más dinámica y cambiante llamada "Sociedad del Conocimiento", en la que se maximizan los aprendizajes para el bien de los individuos (Sahlberg & Boce, 2010), y que requiere un nuevo escenario más tecnológico e interactivo en el que se den condiciones para el "aprendizaje a lo largo de toda la vida" o el desarrollo de "competencias clave"; al tiempo que se incorporen nuevas perspectivas emergentes de conceptos clave hoy para entender el progreso social con son los de "igualdad en equidad", "inclusión educativa" o "éxito para todos y entre todos", de los que dan cuentan algunos trabajos e informes internacionales (OCDE/OIE-UNESCO/UNICEF LACRO, 2016; UNESCO, 2008).

Todo ello complejiza el ejercicio de la profesión y los retos a la escuela, por lo que empiezan a ser imprescindibles e ineludibles los cambios en ella. En este sentido, la nueva estructura social no soporta las cargas asociadas de la "escuela tradicional". Queda claro que ésta necesita un cambio. Que no sólo implica nuevos contenidos, metodologías y formas de articularlos en el currículum; sino una reestructuración y reculturización completa del sistema escolar, que construya centros escolares coherentes con la nueva sociedad en todas las dimensiones de su trabajo (Fullan, 2007).

El tema es tan recurrente como complejo. De una parte, se acumulan evidencias y reflexiones de que el cambio que ha sido impulsado desde propuestas normativas -sin implicación de la comunidad y del profesorado- se ha visto abocado al fracaso, sin terminar de impregnar la práctica cotidiana. Al tiempo que las experiencias de innovación educativa, que han generado el compromiso de la comunidad o en clase, sí tienen resultados en lo cotidiano y cercano. Si bien no termina tampoco de ser sostenible (Hargreaves & Fink, 2002) ni necesariamente está de por sí bien orientado. Hay mucho cambio puntual que no trasciende a la mejora de la escuela y sólo queda en pequeñas y parciales pinceladas que maquillan la realidad. Pero también se acumulan evidencias de propuestas y experiencias que alumbran escenarios y aportan pistas de las que se puede aprender.

En este sentido, desde que Sarason (2003) denunciase porqué fracasan las sucesivas olas de reforma de los sistemas educativos, se ha abierto un amplio debate académico y profesional para ubicar correctamente las fuerzas del cambio (Bolívar, 2005; Escudero, 2006; Fullan 2002, 2004, 2007, 2009).

Como argumenta Hargreaves (2002, p. 189):

"[...] el cambio educativo a menudo ha fracasado debido a que los esfuerzos de cambio individual generalmente están muy mal diseñados. Las metas del cambio pueden ser poco realistas o poco claras. De forma que los profesores no llegan a

Editorial

alcanzar lo que se espera de ellos. Los que llevan a cabo los cambios pueden tener poca credibilidad, sus razones pueden ser políticamente sospechosas; las intenciones relacionadas con la mejora de los alumnos pueden ser también dudosas. Y por último, a veces el cambio también puede parecer demasiado complejo. De forma que sobrecarga a los profesores requiriéndoles trabajar en demasiados frentes a la vez”.

Parece que tras años de reforma tras reforma ha llegado el momento de que los cambios surjan desde abajo. Donde los propios protagonistas sean los arquitectos de su realidad. Una de las vías de acceso a esa nueva escuela procede de las prácticas educativas innovadoras. Ha llegado el momento -como defiende Pascual y Navío en este mismo número- de que la innovación educativa provenga de los propios centros escolares, y no tanto de programas ministeriales. Eso sí, sin perder el norte de los grandes marcos de mejora educativa que marca el conocimiento pedagógico actual, y de forma articulada con el sistema educativo en el que se desarrollan las experiencias concretas de innovación y mejora.

Pero, no todo cambio o innovación, por el hecho de serlo es bueno en sí mismo, pues se puede cambiar para mal, o sencillamente, para que todo -en el fondo- quede igual. De este modo, debemos ser conscientes de que los cambios valiosos, los que merecen la pena de ser mostrados e impulsados, deben ser aquellos que produzcan acercamientos a la mejora. Que, por compleja, necesita pasos, evidencias, pistas, indicadores, contextos, etc. que nos acerquen más a esa necesaria transformación escolar.

“Hablabremos de mejora cuando el cambio promovido incorpora unas respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades que se hayan establecido” (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011, pp. 31-32).

Dentro de esta perspectiva de cambio e innovación para la mejora, se va componiendo un marco crítico de referencia para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación (Domingo, 2013), además de disponer de un conjunto de indicadores, estrategias y dimensiones sobre las que articular y diseñar propuestas de innovación, y que sirvan como dinamizador o foco para orientar los procesos de mejora.

Se necesita de una completa reculturación de la escuela y se cuenta con múltiples experiencias educativas a favor de ofrecer respuesta educativa a las demandas sociales. Para ello, no basta con reestructurar las instituciones y hacerlas más innovadoras. Hay que entrar en el cambio de hábitos y creencias (Fullan, 2007). Romper los viejos paradigmas por nuevas formas de mirar, de hacer y de sentir la educación.

La innovación necesita innovadores. Necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y se comprometan con un proyecto que introduzca un cambio en sus prácticas habituales. Convertirse en docente innovador implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales, adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales (Perrenoud, 2004) y nuevos escenarios más cooperativos y comunitarios

que coadyuven a plantear y llevar a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos.

Nos enfrentamos a nuevos retos y nuevas posibilidades. Con la libertad de germinar prácticas hasta ahora desconocidas. Se dispone de la flexibilidad necesaria para organizar prácticas profesionales e institucionales de forma más creativa, articulada y consistente. Es el momento de romper los moldes y salir de la zona de confort. Puede que los resultados no se vean de manera inminente, pero en el futuro necesita de impulsores de mejora educativa.

Pero las propuestas de mejora y las experiencias de innovación necesitan de evidencias que sustenten su pertinencia, e ilustren vías de reflexión académica y profesional. En este sentido, este monográfico, fiel al principio de mejora basada en evidencias (Murillo, 2011), reúne un amplio número de estudios de propuestas y experiencias de innovación que pueden ser un acertado botón de muestra de lo que puede estar ocurriendo en nuestro contexto. Datos, de otra parte, que necesitan del complementos de comprensiones más institucionales, para lo sería recomendable recurrir a trabajos publicados en esta misma revista con anterioridad¹.

2. Estructura del monográfico

Los artículos que conforman este monográfico responden a estudios relativos a propuestas y experiencias de innovación y mejora desarrolladas en diferentes contextos y realidades con distintos ejes de contenido. Provocando en el lector la reflexión y el cuestionamiento de hacia dónde va la educación, lo que permite conocer diversas realidades y acciones encaminadas a la mejora educativa. Por lo que invitamos a su lectura.

Son diversas las temáticas que se abordan a lo largo del número. Encontramos artículos referidos a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estudios vinculados al género. Al pensamiento crítico y su desarrollo. A la discapacidad y; a la evaluación o el análisis de realidades escolares. Todos y cada uno de ellos nos ofrecen la oportunidad de ver otras formas de hacer, otros caminos que tomar y otros nortes a los que seguir.

En un primer eje de contenido se sitúa el artículo de Pascual y Navio-Gómez quienes ofrecen una panorámica de la innovación desde el punto de vista teórico. Interesados en conocer cómo comprenden los docentes Chilenos el concepto de innovación educativa realizan un estudio cualitativo a partir de entrevistas, usando la metodología inductiva (Gaser y Strauss, 1967) y deductiva. El artículo apuesta por que los docentes sean los principales promotores de las propuestas innovadoras,

¹ Confrontar el siguiente monográfico: "La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella", coordinado por López Yáñez (2010) y disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>

Editorial

necesitadas de ambientes y espacios que faciliten el que estos se comprometan con nuevas formas de hacer.

En segundo lugar, se concentran los trabajos referidos al ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De este modo Beneyto-Seoane y Collet-Sabé analizan cómo lo docentes incorporan las TIC en sus aulas. El trabajo se cuestiona sobre cuáles son los mejores planteamientos teóricos y metodológicos que fomenten las competencias digitales y audiovisuales, necesarias e imprescindibles para una ciudadanía activa. Es interesante como abordan el tema a partir de dos cuestiones claves: 1) Por qué el profesorado fuera de la escuela manifiesta un gran interés en el desarrollo de su competencia mediática y luego esta no se ve reforzada en su alumnado; 2) Qué formación es la más adecuada para los futuros maestros como inminentes promotores de prácticas mediáticas en sus aulas. Las conclusiones muestran que las actitudes de los docentes hacia la incorporación de tecnologías en su práctica docente no son del todo positivas y menos cuando su uso se le es impuesto. Todo apunta a que habría que plantearse mejores propuestas de formación, encaminadas a la sensibilización en el uso de las TIC.

Muy relacionado con este trabajo González Martínez, Esteve-Mon, Larraz, Espuny y Gisbert Cervera abordan similar perspectiva pero desde el punto de vista del alumnado. Su trabajo evalúa la competencia TIC a través de una herramienta llamada INCOTIC. INCOTIC es instrumento de autopercepción de la competencia digital que ofrece información sobre el uso tecnológico personal y académico y las actitudes y expectativas de los estudiantes universitarios hacia las TIC (Gisbert et al., 2011). El trabajo trata de comprobar si INCOTIC es efectivo para establecer el nivel de competencias digital del alumnado universitario.

En la misma línea Cabero-Almenara, Pérez Díez de los Ríos y Llorente-Cejudo, nos muestra la evaluación de un modelo de conocimiento: TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge' — 'Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido o Disciplinario). El trabajo cuenta con una muestra de más de mil docentes latinoamericanos. Que han participado en poner en práctica el modelo TPACK y verificar la eficacia del mismo.

“Este tipo de estudios están aportando bases no solo para comprender como los docentes construyen sus modelos conceptuales para la utilización educativa de las TIC en contextos de formación, sino también para sugerir propuestas para la formación y perfeccionamiento del docente en las TIC” (Cabero-Almenara; Pérez Díez de los Ríos y Llorente-Cejudo, 2018, pp. 352).

Otro de los artículos vinculados a las TIC (Fombona Cadavieco; Vázquez-Cano y Del Valle) revela el potencial de los dispositivos digitales móviles en contextos escolares. Según los autores, la comunidad científica tiene el deber de orientar sus esfuerzos en aconsejar a a la sociedad sobre cómo gestionar de una forma autónoma estos recursos, para hacerlos más útiles y convertirlos en conocimiento (Liaw, Hatala y Huang, 2010). El trabajo parte de cinco universidades nacionales e internacionales, interesadas en analizar más de 500 aplicaciones móviles y clarificar la funcionalidad

Editorial

de su software y la eficacia en su uso. Empleando la geolocalización y la realidad aumentada como herramienta didáctica.

Como último trabajo, a caballo entre dos temáticas presentes en el monográfico, las TIC y los estudios de género, Calatayud López y Gutiérrez Esteban, realizan un estudio exploratorio sobre la competencia digital. Cuyo objetivo ha sido conocer el nivel de inclusión digital del profesorado y comparar su influencia según el género. Además, también se interesan por detectar cuáles son los elementos que integran su Entorno Personal de Aprendizaje. Los datos confirman que las mujeres tiene una inclusión digital profesional y personal mucho menos desarrollada que los hombres, en lo que respecta a su uso didáctico en el aula. Pudiendo achacarse a causas relacionadas con los roles que desempeñan ambos géneros a nivel social.

Entrados en la temática del género Guzmán Sánchez y Jiménez Cortés indagan sobre qué piensa el alumnado de las prácticas educativas relacionadas con la igualdad y a favor de la erradicación de la violencia de género. Su trabajo examina la percepción que tienen los alumnos sobre el machismo y si existen diferencias significativas en función de varias variables como son el género, la edad o el tamaño de los municipios donde residen.

En el tercer eje temático se concentran la mayor parte de los artículos del monográfico. Referidos estos a investigaciones y trabajos que analizan y evalúan diversas cuestiones.

Empezamos por el trabajo de Cano García; Pons Seguí y Luch Molins. Quienes nos presenta un crisol de experiencias innovadoras referidas a la evaluación de aprendizajes en el ámbito universitario. Estas experiencias son recuperadas tras una indagación en actas de congresos, jornadas o encuentros de innovación docentes celebrados en España. Con la finalidad de presentar un esquema sobre en qué aspectos de la evaluación se está innovando y a qué ámbitos de conocimiento pertenece la innovación en España. Según agentes educativos; el origen del que parten; el tipo de asignatura; el áreas de conocimiento; y las estrategias de recogida de información.

En relación a las competencias, encontramos dos artículos que abordan el tema desde una visión distinta. De un lado Bilbao Martínez y Villa Sánchez consideran que la competencia evaluativa es imprescindible para una buena calidad docente. En su estudio recuperan las opiniones de 700 estudiantes de grado de dos universidades privadas españolas. A través del trabajo pretenden conocer qué opinan los estudiantes sobre la competencia evaluativa del profesorado. De otro lado, López López y Cora Izquierdo se interesan por indagar cuál es la percepción de los futuros profesionales de enfermería sobre el nivel de desarrollo de competencias adquiridas estas a lo largo de su formación inicial. Alumnos y profesores coinciden en identificar diferencias entre la formación adquirida y la formación deseada. A lo largo del artículo se pueden conocer las opiniones de los estudiantes, de los docentes y la comparación entre ambas.

Editorial

Dentro de este tercer eje encontramos tres artículos relacionados con la comunicación verbal y escrita. Rienda Polo y Espinoza Guzmán, apuestan por la enseñanza de la lectura comprensiva a través de los mensajes publicitarios. Consideran que es innovador partir del texto publicitario para aprender a leer. Son conscientes de que la publicidad contiene riqueza en elementos y mecanismos que se pueden usar de manera pedagógica en el fomento de la comprensión lectora. Recuperando sus propias palabras:

“Sin docentes alfabetizados mediáticamente y con capacidades reflexivas y pedagógicas para enfrentar la educación en la óptica de la lectura crítica de medios, resulta evidente que los niños crecen con una enorme desventaja para poder desenvolverse adecuadamente en un mundo competitivo y altamente mediado por el consumo”.

De otro lado Álvarez-Álvarez y San Fabián Maroto, interesados en potenciar la voz del alumnado en el aula, realizan una propuesta práctica en la que aplican un modelo dialógico en la etapa de primaria. La enseñanza dialógica empodera al estudiante para aprender a lo largo de la vida y para la ciudadanía activa (Alexander, 2008). Esta requiere de una organización, de unas bases normativas y reflexivas. Ha llegado el momento de que el alumno escuche más voces y opiniones que la de su propio maestro. Posibilitar esta riqueza auditiva contribuye a su desarrollo (Mustakova, 2010). Y sobre todo ello nos aportan su trabajo estos dos autores.

Referido también a la comunicación oral, Malagón Moreno y González López, se centran en el impacto de las tertulias dialógicas. El estudio que presentan versa sobre la creación de una herramienta capaz de medir el impacto de las tertulias dialógicas en centros Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Álvarez, 2016) y ver su influencia académica y social en la vida de los alumnos. Estudios similares demuestran la eficacia de la implementación de las tertulias dialógicas para la mejora del rendimiento, la potenciación de la cohesión social y la reducción de las desigualdades (Aguilera, Prados y Gómez del Castillo, 2015).

Vinculado a las relaciones de la comunidad Grané Feliu y Argelagués Besson presentan un Modelo de Educación Comunitaria para la Mejora de las Relaciones Familia, Escuela y Comunidades (MECFEC). El artículo corresponde a la última fase de un proyecto de investigación-acción aún mayor. En el que se intenta promover procesos de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad. La educación comunitaria parece ser un ingrediente principal en el éxito educativo. En su estudio se desarrollan más de 150 actividades vinculadas a las familias y a la comunidad. Algunas de ellas tuvieron mucha influencia frente a otras que no fueron nada representativas.

Cerrando este tercer eje aunamos dos estudios de prácticas educativas. De un lado, Suarez-Manzano; Ruiz-Ariza; López-Serrano y Martínez López presentan un estudio que analiza el efecto de la práctica de actividad física en los tiempos de descanso. Consideran que se puede mejorar la atención en clase usando este tipo de

Editorial

descansos activos. Realizan una recopilación de investigaciones relacionadas con la práctica de la actividad física a lo largo de 17 años.

Por otra parte, Soto Rosales y Travé González, se interesan por estudiar la relación entre las tipologías docentes y los materiales que se usan en las prácticas de aula. Sus objetivos se dirigen a: 1) Analizar e interpretar las concepciones y prácticas docentes acerca de la utilización del libro de texto y de los materiales de elaboración propia. 2) Establecer tipologías del profesorado en función de sus ideas y prácticas docentes. 3) Identificar descriptores que cohesionan con las distintas tipologías docentes. Parece ser que cada vez más son los docentes que se cuestionan sobre la efectividad de los libros de texto y la potencialidad de la elaboración de materiales y el uso de las TIC. El trabajo presenta unos análisis de clúster muy interesantes sobre tipologías docentes.

El cuarto eje temático reúne los artículos referidos a diversas experiencias innovadoras realizadas en contextos educativos. Comenzamos presentando el trabajo de Uskola; Madariaga; Arribillaga; Maguregi y Fernández. Quienes plantean una experiencia desde la metodología del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). A partir del diseño y aplicación de una TIM (Tarea Interdisciplinar de Módulo). Recuperando la experiencia de cuatro docentes encargados en tutorizar a diferentes grupos heterogéneos. El estudio se basa en recopilar la influencia del tutor facilitador y las opiniones del alumnado en la fase de preparación de la TIM.

Como segunda práctica innovadora Alonso Rodríguez y Chiappe aportan una experiencia de Investigación Escolar Abierta (IEA). Interesados en ver qué efecto puede tener en el desarrollo de la meta-cognición en alumnos de primaria. Según argumentan la Investigación Escolar Abierta supone una puesta en escena de estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas tanto en el juego como en la indagación.

Ochoviet Filgueiras y Rodríguez Larzábal se suman a los artículos relativos a experiencias innovadoras. En este caso las autoras muestran una experiencia que quiere contribuir a la mejora de las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado de matemáticas en Uruguay. El estudio parte del diseño de un taller que al que se somete un grupo de profesores con intención de que estos valoren si consideran que las actividades son o no innovadoras. El proceso seguido da cuenta de que el profesorado tras el análisis de las actividades novedosas ha adquirido nuevos aprendizajes (conocimientos didácticos del contenido).

Otra temática presente en el monográfico está referida al pensamiento crítico. Albertos Gómez y De la Herrán Gascón diseñan, implementa y evalúan un programa para el desarrollo del pensamiento crítico. Lo aplican a un grupo de adolescentes de bachillerato. De otro lado, Ossa Cornejo; Lepe Martínez; Díaz Mujica; Merino Escobar y Larraín Sutil, realizan un estudio en base a una recolección de programas que promocionan el pensamiento crítico relacionados con España y Latinoamérica. Ambos trabajos arrojan afirmaciones importantes con respecto a lo necesario que es la promoción del pensamiento crítico en estos tiempos.

Cerramos esta presentación con dos trabajos vinculados al concepto de resiliencia. Definida como la capacidad que tiene el individuo de hacer frente a las adversidades de la vida y salir victorioso. Por una parte el trabajo de Segers; Bravo y Villafuerte se interesa en conocer la relación entre el afrontamiento y el apoyo social de personas con discapacidad en Ecuador en relación con la resiliencia. De otro lado, Meléndez Grijalva; Carrera Hernández y Barrera Valdivia. Indagan en la percepción que tienen los profesores sobre las posibilidades de logro del alumnado que sufre situaciones de adversas. Investigan sobre la relación que puede existir entre los logros educativos y las percepciones que tengan los docentes en relación a los alumnos en situación de pobreza.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A., Prados, M.M. y Gómez del Castillo, M.T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 249-267.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 92, 859-888.
- Cabero-Almenara, J; Pérez Díez de los Ríos, J.L y Llorente-Cejudo, C. (2018) Modelo de ecuaciones estructurales y validación del modelo de formación TPACK: estudio empírico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 351-374.
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9-28.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Flecha García, R. y Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13), 1-19
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10 (2), 101-113.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.

Editorial

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grunded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3: 189-214.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Liaw, S., Hatala, M. y Huang, H. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers y Education*, 54(2), 446-454.
- López-Yáñez, J. (Ed.) (2010). Monográfico sobre "La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1). Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(3), 1-12.
- Mustakova, E. (2010). Education for critical moral conscientiousness. *Journal of Moral Education*, 33 (3), 245-269.
- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graò.
- Sahlberg, P., & Boce, E. (2010). Are teachers teaching for a knowledge society? *Teachers and Teaching*, 16(1), 31-48.
- Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf>