

Calidad e innovación socioeducativa en un mundo digital

Quality and socio-educational innovation in a digital world

AZUCENA ESTEBAN ALONSO

CEIP Pablo Saénz. Frómista (Palencia)

azucena.esteban@uva.es

Recibido: 30/11/2023. Aceptado: 17/12/2023.

Cómo citar: Alonso Esteban, Azucena, "Calidad e Innovación socioeducativa en un mundo digital", Tabanque. Revista pedagógica, 35 (2023): 1-13.

Este artículo está sujeto a una [licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial" \(CC-BY-NC\)](#).

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.35.2023.1-13>

Resumen: Estas líneas sirven de marco introductorio a la temática del presente número de Tabanque, a través del que nos adentramos en la tan anhelada y perseguida calidad e innovación educativa. Puesto que ambos aspectos se emplean con frecuencia como elementos que caminan a la par, optamos por englobarlos como un amplio paraguas a partir del que vincular las diversas perspectivas que aportan los autores de los artículos que componen esta entrega.

Así pues, el lector encontrará experiencias prácticas, revisiones y propuestas docentes innovadoras con el fin de proporcionar un abanico de ideas que supongan el punto de partida de nuevos caminos y que promuevan el debate profesional.

Palabras clave: calidad; innovación docente; metodologías activas; nuevas tecnologías; competencia digital.

Abstract: These lines serve as an introductory framework to the theme of this issue of Tabanque, through which we delve into the much desired and pursued teaching quality and innovation. Since both aspects are frequently used as elements that go hand in hand, we chose to include them as a broad umbrella from which to link the different perspectives provided by the authors of the articles that make up this installment.

Thus, the reader will find practical experiences, reviews and innovative teaching proposals in order to provide a range of ideas that represent the starting point for new paths and that promote professional debate.

1. ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE INNOVACIÓN?

El paso previo de cualquier trabajo de investigación o estudio supone un esfuerzo por concretar las bases conceptuales de las que se parte y que han de ser analizadas a la luz de criterios comunes con el fin de avanzar de forma conjunta compartiendo términos, comprendiendo de qué hablamos, qué dificultades se han de solventar, etc. No obstante, aunque nos encontramos ante una tarea habitual la sencillez no representa la característica más significativa de este cometido. De hecho, nada más alejado de la realidad, especialmente cuando nos envuelven marcos conceptuales amplios, con diferentes matices en función del perfil investigador o la línea de estudio.

Así pues, abordamos el concepto de innovación docente a la luz de diferentes motivaciones. En primer lugar, hoy en día los discursos científicos recurren con frecuencia, tal vez demasiada, a este término que abre puertas al diálogo pedagógico, aunque no siempre después de una labor sistemática de reflexión y análisis de lo realizado, así como de los resultados alcanzados. En segundo lugar, pretendemos aproximarnos desde una perspectiva práctica, más allá de un estudio polisémico del ámbito que nos ocupa. Y, finalmente, gracias al presente número de *Tabanque*, nos adentramos a la innovación educativa con la mirada amplia y abierta a diferentes formas y formatos de hacer realidad este concepto.

En esta línea, Leal et al. (2020) opinan que se trata de un término multidimensional y polisémico, llegando a considerarlo como una “idea fuerza” que puede movilizar la acción individual, social y colectiva. Estos autores entienden que el concepto de innovación debe refinarse y compartirse socialmente, resultando más complejo que sus descripciones o modelos, en la línea de la perspectiva que propone el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, al referirse a conceptos similares como el de calidad educativa.

1. 1. La idea de cambio como punto de partida

Si analizamos las definiciones o conceptualizaciones en torno a la innovación docente, la idea de cambio es una de las partes del todo recurrentes ostentando un lugar privilegiado en el seno de este proceso. De hecho, Palacios Núñez et al. (2021: 134) consideran que “la innovación educativa nace como una idea creativa de cambio”. Más aún, no se trata simplemente de cambiar por cambiar, puesto que se ha de partir de una

intencionalidad planificada para responder a una necesidad, mejorar una situación o resolver un problema (Cebrián, 2003; Leal et al., 2020). Por ello, toda innovación supone un cambio, pero no todo cambio implica una práctica innovadora (López Martín, 2019).

Ampliando esta idea, Fidalgo Blanco et al. (2019) entienden que para considerar un cambio como innovación docente deben reunirse los siguientes criterios:

1. La propia definición de innovación educativa nos lleva a las palabras cambio y mejora.
2. Utilización de las últimas tendencias.
3. Consecución de los indicadores que definen una buena práctica de innovación docente, es decir, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y transferibilidad.
4. Publicación en revistas de impacto.

Otros autores prefieren hablar de manifestaciones, de tal manera que entienden que se ha de diferenciar la innovación pedagógica, es decir, nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes; la innovación metodológica, creando nuevos contenidos o materiales didácticos; y, por último, la innovación tecnológica, es decir, aquella relativa al uso de las TIC (Palacios Núñez et al., 2021).

Dando un paso más, debemos considerar la existencia de diferentes grados o niveles de innovación educativa, de tal forma que podemos hablar de un cambio en los modos de hacer o proceder hasta los procesos innovadores que persiguen una transformación con mayor calado y profundidad. Con esta apreciación simplemente mostramos una realidad, sin intención alguna de ensalzar o restar importancia a los diferentes niveles o a ninguno de los cambios que cada docente pueda introducir en su realidad educativa. Todo lo contrario, desde nuestra punta de vista, resulta esencial cualquier cambio o intento de innovación, por pequeño que pueda parecer. Pequeñas mejoras pueden suponer un gran cambio para sus protagonistas. Sin olvidar, que muchos grandes cambios surgieron de pequeñas ideas o ilusiones que alguien se atrevió a materializar.

La conceptualización de innovación educativa se encuentra vinculada, en gran medida, con la idea que acabamos de exponer. Así, unos autores ponen el acento en una dimensión colectiva tal como hacía, ya hace décadas, Imbernón (1996), apostando por un cambio institucional. Este enfoque nos lleva a hablar de una cultura de innovación como compañera ideal de la calidad educativa, vínculo del que hablaremos más adelante.

1.2. Respuesta o ajuste de las necesidades actuales

La escuela muere si se queda anquilosada. Porque tiene que dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Y la sociedad cambia. Y tiene que responder a las expectativas de los alumnos y de las alumnas. Que también cambian. Y las ciencias evolucionan y se desarrollan. Los saberes pedagógicos se multiplican. El mundo digital lo invade todo.

Santos Guerra (2020:16)

Puesto que al hablar de incorporar innovaciones en el campo educativo resulta habitual volver las miradas al colectivo docente, no podemos dejar de lado la responsabilidad que este adquiere y el reto que supone la asunción continua de nuevos retos y tareas. En esta línea, nos gustaría invitar al lector a reflexionar acerca del alcance de estas palabras:

Es difícil encontrar informe o documento de organismo nacional e internacional dedicado a la profesión docente que no destaque el papel relevante del profesorado como centro neurálgico de ese mismo proceso de mejora de la calidad en el ámbito educativo y la necesidad de repensar las claves de su formación y el desarrollo de su carrera profesional (López Martín, 2019: 84).

Ciertamente, desde hace tiempo se viene reflexionando y repensando el papel docente con el fin de perfilar las competencias que ha de adquirir o desarrollar para ejercer sus funciones de forma óptima. En este sentido, se podría hablar de cuáles son las características de un docente innovador, que dé respuesta o sepa ajustarse a las necesidades actuales. En palabras de Palacios Núñez et al. (2021: 138), los docentes que mantienen una actitud activa y reflexiva de su práctica pedagógica podrán arribar a nuevas formas de enseñar para atender las expectativas que van surgiendo en torno a nuevos aprendizajes relevantes.

Parece lógico afirmar que un docente poco observador o con escasa capacidad de análisis se encuentra condenado a repetir las formas y costumbres que los caminos han ido marcando sin replantearse si el sendero puede ser recorrido de otras miles de formas.

Podríamos determinar que otra de las características de la innovación educativa radica en su carácter integrador. De esta forma, Palacios Núñez et al. (2021: 139) defienden que la tendencia actual es que las innovaciones

educativas se interrelacionen, en lugar de permanecer aisladas, mostrando que:

El reto pedagógico actual radica en orientar el uso de las TIC hacia propósitos formativos [...]. Es decir, si un docente quiere innovar en su práctica con el uso de una herramienta digital, también deberá integrar ello a un procedimiento de evaluación formativa que a su vez se podría ver potenciada con una metodología colaborativa. De esta forma, la innovación educativa tendría mejores resultados formativos en el educando.

Esta última afirmación, nos lleva a un momento del proceso educativo que no siempre ha sido tratado con la atención que merece. La evaluación, relegada, en muchas ocasiones, al final del camino, ha de ocupar el lugar que se merece dentro de la planificación docente, representando un pilar clave para la innovación y calidad educativa. Si defendemos un cambio en el enfoque metodológico, también ha de aplicarse en la forma de entender y llevar a cabo la evaluación.

1.3. Innovación y difusión

Como bien sabemos, muchos son los docentes que incorporan experiencias innovadoras de forma frecuente, como parte de su inquietud por mejorar su labor. Sin embargo, muchas de estas propuestas no llegan a ver la luz pública. Se gestan y se aplican en un contexto alcanzando resultados positivos que podrían trasladarse a otras comunidades educativas, pero que no van más allá del buen sabor de boca del trabajo bien hecho puesto que se omite una de las últimas fases de todo proceso innovador: compartir y difundir.

Es cierto que, en multitud de foros, entre ellos, algunas redes sociales, se comparten muchas experiencias innovadoras. No obstante, nos referimos a compartir en profundidad, es decir, resulta fundamental explicar todo el proceso, describiendo ampliamente el grupo o contexto en el que se ha implementado la propuesta, las dificultades encontradas, cómo se han solventado y un largo etcétera, no sólo recoger una serie de ideas reflejando qué maravilloso fue el resultado.

Y, en este punto, deseamos hablar de un término que hoy en día parece contar con pocos adeptos: el esfuerzo. Efectivamente, no siempre el mayor esfuerzo reside en desarrollar la experiencia en sí, sino en recoger información de forma sistemática, elaborar los instrumentos o

herramientas de recogida de datos y, debido a la energía que supone, dar forma escrita a lo vivido o investigado. Posiblemente, por eso uno de los debates abiertos en la actualidad reside en la limitada difusión de la propuesta innovadora (Rees et al., 2019).

Otro aspecto para considerar hace referencia al lugar donde se decide realizar la difusión. Como vimos anteriormente, Fidalgo Blanco et al. (2019) entienden como punto esencial de la innovación la divulgación a través de revistas de impacto. Si bien es cierto que puede considerarse un factor de alcance y extensión de la experiencia innovadora, ponemos nuestro foco, más que en el impacto de la revista o publicación en sí, en la difusión en medios que cuenten entre sus lectores el público que deseamos que se contagie y motive a la luz de las innovaciones compartidas. Además, se ha de considerar que no todo el colectivo docente (englobando a todas etapas educativas) tiene a su alcance el publicar en revistas de alto impacto. Y no por ello sus propuestas resultan menos interesantes o innovadoras.

2. RELACIÓN ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA

Tras varias reformas educativas podemos hacernos una idea de algunos aspectos que se vinculan con el mayor o menor éxito en su aterrizaje en las aulas, así como en los resultados que se obtienen. En este sentido, entre estos factores, de forma habitual, se dirige la mirada a la importancia del rol docente para la tan anhelada calidad educativa. Así pues, como expone López Martín (2019: 84):

Es difícil encontrar informe o documento de organismo nacional e internacional dedicado a la profesión docente que no destaque el papel relevante del profesorado como centro neurálgico de ese mismo proceso de mejora de la calidad en el ámbito educativo y la necesidad de repensar las claves de su formación y el desarrollo de su carrera profesional.

Esta valoración nos lleva a hacer hincapié acerca de dos cuestiones. La primera de ellas, vinculada con la necesidad de crear una cultura de innovación, mencionada anteriormente, presente en el currículum de formación del profesorado que integre el germen del espíritu innovador/investigador junto con el dominio de las demás destrezas que pondrán en marcha los futuros docentes.

Esta cultura de innovación se materializa a través de características como la planificación y sistematización, en el marco de una línea de trabajo institucional. En este sentido, resultan interesantes e iluminadoras las palabras de López Martín (2017: 14):

La propuesta aquí planteada es caminar hacia la “cultura de innovación”, como garante de una mejora de la calidad educativa que asegure innovaciones planificadas y reflexivas, contribuya a iluminar la caja negra y ponga en valor el compromiso de las personas con los procesos de transformación socioeducativa. Entendiendo por ello, en definitiva, una actitud proactiva, una sensibilidad especial, enmarcada en la correcta vertebración del entramado formado por las tres dimensiones clásicas de la pedagogía (discurso teórico, norma legal y realidad práctica), orientada a impulsar la adaptación al cambio constante, al diálogo con un futuro renovador que asegure una mejora permanente de la calidad educativa.

La segunda cuestión, vislumbrada en las afirmaciones de este autor, hace referencia a la figura del docente como investigador de su propia práctica, como un profesional comprometido con la autorreflexión y análisis sistemático. No es la primera vez que aludimos a la Investigación-Acción (I-A) como una interesante línea de trabajo para la mejora continua y como camino para la calidad educativa. Nos mostramos claramente a favor de esta vía puesto que la innovación docente, aunque ciertamente implica un cambio, ha de concebirse como una trayectoria de fondo, no como un momento puntual. En este sentido, compartimos la reflexión de López Martín (2019: 84) al manifestar que “la innovación de ningún modo puede entenderse como una actividad meramente puntual, sino que debe ser considerada como un proceso continuo, con sus impulsos y retrocesos, orientado hacia la alteración de la realidad vigente”.

Sin embargo, con ello no queremos decir que deba tratarse de un cambio a gran escala y que una transformación de menor envergadura no pueda considerarse un acto innovador. Muchos autores abogan por una innovación a nivel institucional, debiendo construir un proyecto común de centro. Ciertamente, si el enfoque es compartido por todo el profesorado el cambio será mayor y la innovación educativa tendrá mayor calado. No obstante, consideramos que no siempre es factible desarrollar una transformación grupal, al menos, en un primer momento, no debiendo menospreciarse el alcance que puede tener una innovación menor, como motor de cambio que insufla ánimos, fuerza y un punto de partida al resto

del colectivo. Al fin y al cabo, por algún sitio se ha de empezar. No olvidemos que muchas transformaciones se han producido de abajo hacia arriba y no al revés.

Nos referimos, por tanto, a la necesidad de embarcarse en procesos de mejora de la propia actuación, como una parte inherente a la función docente, como una constante en el quehacer profesional. Y, es por ello, y gracias a las bondades de la I-A, que la implementación de los ciclos de estudio y análisis pueden contribuir a una mejora de la calidad educativa, basada en evidencias constatadas más que en opiniones, subjetividades o creencias.

3. INNOVACIÓN DOCENTE, CALIDAD EDUCATIVA Y METODOLOGÍA

Todavía algunas voces insisten en señalar que en Educación ya está todo inventado y que se ponen nombres nuevos a metodologías antiguas y formas de hacer tradicionales. Podemos ver en algunas redes sociales cómo determinadas intervenciones hacen alusión a un etiquetado nuevo para hacer referencia a “lo que se ha hecho toda la vida”. Así, estas voces atestiguan que el trabajo cooperativo, son los trabajos en grupo de siempre, la clase invertida o Flipped Classroom no es más que los estudiantes hagan tareas y ejercicios en casa...

Bien es cierto que muchas de las propuestas que llegan como una moda a nuestros días no suponen un descubrimiento actual como en el caso del denominado Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), puesto que las maestras de la II República ya realizaban proyectos con sus estudiantes. También es cierto que, en otros casos, se han modificado con mayor o menor profundidad las líneas de actuación básicas. No obstante, resulta innegable que se ha producido un cambio significativo respecto al eje central sobre el que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez y López, 2015: 6). Ahora más que nunca resuenan las prácticas centradas en el estudiante, apostando por un rol activo como motor de un aprendizaje real, conectado con las características del mundo actual y con las necesarias competencias que habrá de poner en juego cuando acceda al mundo laboral (Villarroel y Bruna, 2019).

En consecuencia, nos encontramos ante un momento en el que se está produciendo un traspaso de poderes, un cambio de roles que nos lleva a poner, como venimos diciendo, el acento en el alumnado. Esto nos lleva a cambiar la mirada del rol docente, convertido en un guía que ha de “ayudar

a los alumnos al desarrollo de su propio potencial formativo y de aprendizaje” (Tejedor, 2018: 5)

Esta tarea se materializa en la activación de la mente del estudiante, proporcionar andamiajes para conectar los diversos aprendizajes, despertar todas sus capacidades, plantear situaciones en las que los estudiantes deban poner en juego su capacidad de resolver problemas y pensar críticamente, entre otras funciones (Esteban Alonso, 2022). Seamos realistas, este cometido, no resulta nada sencillo y requiere un nuevo posicionamiento, formación y profunda reflexión por parte del docente:

La virtud reside en buscar el momento preciso para cada una de las vías de enseñanza-aprendizaje, lograr un equilibrio, incardinar enfoques con el fin de que los estudiantes obtengan la mejor preparación [...]. Debemos, por tanto, ser conocedores de las bondades de cada una de las estrategias y enfoques metodológicos (Esteban Alonso, 2022:2273).

Ciertamente, en este cambio de rol docente se ha de incorporar la creación de un ambiente de aula que invite al pensamiento. La voz del profesor como única y válida fuente de conocimiento ha de dejar paso a la incorporación de la Cultura del Pensamiento, en la que este se hace visible persiguiendo que los procesos mentales se desarrollen con mayor eficacia. Este recorrido no supone una tarea añadida, sino que se ha de buscar la “infusión” de los contenidos, tal y como propone Swartz (2018). En esta línea, como hemos defendido en anteriores ocasiones, no se trata de demonizar las metodologías más tradicionales. Tampoco de adoptar las metodologías activas u otras propuestas actuales como garantía directa de buenos resultados. El equilibrio, como casi siempre, es la virtud más perseguida y difícil de encontrar. Debemos, por tanto, contar con un dominio profundo de diversas apuestas metodológicas, aplicando en cada ocasión aquella que resulte más idónea (Esteban Alonso, 2022).

Y, para completar el camino, no podemos olvidarnos del papel protagonista que desempeñan las nuevas tecnologías. Resulta evidente su presencia y trascendencia en nuestras aulas, independientemente de la etapa del sistema educativo. Las innovaciones basadas en aplicaciones, herramientas o recursos TIC no sólo resultan cada vez más frecuentes, sino que también trascienden el aula alcanzando progresivamente un nivel institucional.

El alcance de la permanencia digital ha contribuido a dirigir el foco de atención a la formación y competencia docente, de tal forma que se ha

establecido un marco de acreditación para el profesorado, tal y como se refleja en el presente número de Tabanque.

4.¿DE QUÉ VAMOS A DISFRUTAR EN EL PRESENTE MONOGRÁFICO?

A lo largo de las siguientes páginas se ha procurado proporcionar una variedad de temáticas y perfiles docentes con el objetivo de ampliar las perspectivas ante una temática tan compleja y extensa como la calidad e innovación en el ámbito que nos ocupa.

Por ello, en un primer momento, disfrutaremos de dos aportaciones relacionadas con el marco digital que envuelve la profesión docente para pasar, en segundo lugar, a disfrutar de algunas experiencias innovadoras a nivel de aula. En un tercer momento, se comparten experiencias e investigaciones inclusivas.

Así pues, comenzamos este número de tabanque con la propuesta de Ana Alonso Pobes, adentrándonos en el funcionamiento del proceso de acreditación de la Competencia Digital Docente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España), contemplando, por un lado, cómo se certifica a los centros educativos según su grado de implementación de la tecnología y, por otro, el nivel de Competencia Digital de cada docente de manera individual. Además de estudiarse de manera teórica, basándose en literatura y normativa al respecto, se complementa el estudio con la percepción de un grupo de expertos en la materia, recogida a través de una encuesta y de un grupo focal, lo que enriquece la perspectiva ofrecida por los teóricos sobre Competencia Digital Docente.

A continuación, el grupo ARA, formado por Azucena Esteban Alonso, Rosa M^a Gil Perfecto y Ana Alonso Pobes nos presenta un recorrido por el Mobile Learning, analizando los diferentes modelos de implementación a través de la revisión de la literatura existente.

Javier de la Cruz nos invita a adentrarnos en el mundo de las metodologías activas gracias a una experiencia desarrollada en la etapa secundaria. Esta propuesta muestra de forma detallada cómo aprovechar las potencialidades del principio de ludificación, creando un entorno gamificado a partir de la denominada clase invertida (Flipped Classroom).

A lo largo del cuarto artículo, Enrique Pérez Benito presenta el Proyecto Brújula 2.0, una propuesta curricular que apuesta por la innovación y renovación de la enseñanza a través de las nuevas tecnologías. Se trata de un programa de la Consejería de Educación,

Universidades, Cultura y Deportes (CEUCD) del Gobierno de Canarias, desarrollado desde el Área de Tecnología Educativa (ATE).

La siguiente aportación viene de la mano de M^a del Carmen Carbajo Vélez y nos lleva a descubrir algunas de las aplicaciones informáticas vinculadas con el trabajo en el aula con alumnos con necesidades educativas especiales, incorporando aplicaciones de causa-efecto, de discriminación auditiva, de atención-memoria, de grafomotricidad, de lenguaje, así como apps basadas en la metodología Teachh.

Prosiguiendo con la innovación y atención inclusiva, Dulce Nohemi Martínez Leija presenta una investigación acerca de los efectos de la intervención en Sala Snoezelen con un diseño cuasi-experimental cuantitativo, implementando pretest y posttest gracias al inventario de Desarrollo Batelle. Las variables en las que se incide se relacionan con aspectos de sociabilidad, atención, motricidad y comunicación.

Finalmente, cabe destacar la investigación desarrollada por Luis Enrique Antolín Martín destinada a conocer la situación de las personas migrantes, refugiadas y/o solicitantes de asilo de la zona de Carrión de los Condes. Este estudio presenta un diseño exploratorio secuencial en la modalidad derivativa, centrándose en tres líneas de análisis: ámbito personal, social y educativo.

En definitiva, compartimos todos y cada uno de los artículos de este monográfico con ilusión y con la esperanza de servir de punto de análisis y reflexión en torno a dos de las palabras más empleadas en los últimos tiempos en educación: calidad e innovación. Al mismo tiempo, deseamos manifestar nuestro agradecimiento a los autores de las contribuciones mencionadas por compartir el fruto de su esfuerzo y dedicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Pérez, P.R. y López Aguilar, D. (2015), “Estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias genéricas en la enseñanza universitaria: una perspectiva formativa, curricular e interdisciplinar”, en María José Rubio Hurtado. y Mercedes Torrado Fonseca (coords). *Desarrollo competencial en el EEES: experiencias de investigación e innovación educativa*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 5-14, en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65797> (20/06/23).
- Cebrián, M. (Coord.) (2003), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Madrid, Narcea.
- Esteban Alonso, A. (2022), “Propuesta de innovación docente a través de Investigación-Acción (I/A) como vía para mejorar la calidad en la Educación Superior”, en David Cobos Sanchiz *et al.*, (eds.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*, Madrid, Dykinson, pp. 2272-2281.
- Fidalgo Blanco, Á., Sein Achaluce, M.L y García Peñalvo, F.J. (2019), *¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura?*, Conferencia Jornadas Innovación docente, Universidad del País Vasco, Bilbao, en <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/1707> (21/02/23).
- Imbernón, F. (1996), *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Leal Fonseca, D.E., Rojas de Francisco, L.I., Ortiz Pradilla, T. y Monroy Osorio, J.C. (2020), “Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras”, *Educación Escolar*, 23(3), pp. 427-443, en <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4> (22/02/23).
- López Martín, R. (2017), “Hacia una innovación docente de la calidad en la educación superior. Claves para la reflexión”, *Foro Educativo*, 28, pp. 11-28, en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429501.pdf> (18/02/23).

- López Martín, R. (2019), “La innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro”, *Revista científico profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, pp. 83-94, en <https://hdl.handle.net/10550/73781> (19/02/23).
- Palacios Núñez, M., Toribio López, A. y Deroncele Acosta, A. (2021), “Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura”, *Revista Universidad y Sociedad*, 13 (5), pp. 134-145, en <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219> (22/02/23).
- Rees, D. G., Gerber, E. M., Carlson, S. E., & Easterday, M. W. (2019), Opportunities for educational innovations in authentic project-based learning: understanding instructor perceived challenges to design for adoption, *Educational Technology Research and Development*, 67(4), pp. 953-982.
- Santos Guerra, M. Á. (2020), “Innovar o morir”, en M^a José Marrodán Gironés y Ana Ponce de León Elizondo (coords.), *La orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal*, La Rioja, Universidad de la Rioja, pp. 15-33.
- Swartz, R. (2018), *Pensar para aprender. Como transformar el aprendizaje en el aula*, Madrid, SM.
- Tejedor Tejedor, F. (2018), “La evaluación del profesorado universitario como estrategias de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria”, *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-9, en <https://doi.org/10.1344/rejd2018.17.1> (23/02/23).
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2019), “¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior”, *Calidad en la Educación*, 50, en <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729> (21/02/23).