

**REFERENCIA:** Miralles Martínez, Pedro; Maquilón Sánchez, Javier J.; Hernández Pina, Fuensanta; García Correa, Antonio. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP*, 15 (1), 19-26. (Enlace web: <http://www.aufop.com>) - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

---

## PRESENTACIÓN

---

### Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ<sup>1</sup>  
Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ<sup>2</sup>  
Fuensanta HERNÁNDEZ PINA<sup>2</sup>  
Antonio GARCÍA CORREA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales*

<sup>2</sup>*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*

<sup>3</sup>*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Murcia*

Correspondencia:  
Pedro Miralles Martínez  
Javier J. Maquilón Sánchez  
Fuensanta Hernández Pina  
Antonio García Correa

Facultad de Educación  
Campus de Espinardo  
Universidad de Murcia

Email:

[pedromir@um.es](mailto:pedromir@um.es)

[jjmaqui@um.es](mailto:jjmaqui@um.es)

[fhpina@um.es](mailto:fhpina@um.es)

[antogaco@um.es](mailto:antogaco@um.es)

Recibido: 11/02/2012

Aceptado: 03/03/2012

### RESUMEN

La innovación educativa debe ser el principal motor de la investigación didáctica. Hay que potenciar el engarce entre innovación e investigación, ambas deben partir de la práctica y sus problemas.

Por innovación se entiende un proceso de planificación y mejora. La innovación requiere un proceso de cambio voluntario, planificado y creativo. Pero los cambios resultan difíciles y requieren tiempo. Además, las resistencias son múltiples y diversas, ya que la cultura escolar permanece debido a la compleja estructura de la escuela.

Se sugieren algunas propuestas para el desarrollo de la innovación educativa, como plantear la innovación para aprender cómo hacer algo nuevo; la realización de proyectos colectivos contando con el apoyo de los equipos directivos. También se propone la creación de equipos de trabajo estables que sean el sustrato que asegure la difusión de las innovaciones, así como la creación de un clima positivo de intercambio de información y experiencias que facilite la colaboración y el trabajo entre iguales. Se sugiere igualmente que ha de primarse al profesorado que innova e investiga en su aula y que la investigación científica debe estar ligada a la práctica, a la que hay que exigir calidad pero también que no pierda el horizonte de la práctica y la mejora de la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Innovación educativa, Investigación educativa, cambio educativo, mejora de la práctica docente.

## Educative innovation and teaching improvement: path and some ideas

### ABSTRACT

Educative innovation has to be the main field of research on Education. Research on education has to be coalesced with innovation in order to prevent the division between scientific research and teaching. Therefore, both have to be conceived at the same time taking into account teaching and its challenges during the research process

Innovation consists in a process of planning and improvement. Innovation implies a change in school practices: to design and built them. However, changes are difficult to set and need time. Furthermore, schools' organization is difficult to change because its complexity and its resistance to change.

The aim of this paper is to set out the main issues on innovation on education. How to think education and innovation to learn how to do something new on education? We suggest building a collective project with the engagement of the school's staff. Furthermore, we recommend to create working groups and that their results on innovation will be disseminate to the rest of the teachers; as well as, to involve all teachers in building a working atmosphere based on experiences' exchanges and collaboration among peers. We do suggest that those teachers, which innovate in their classrooms, should be promoted to new positions and be encouraged. Therefore, teaching improvement and a better education could be reaching.

**KEY WORDS:** Educational innovation, Educational research, educational change, improvement of teaching practice.

### INTRODUCCIÓN

La innovación educativa es el principal motor de la investigación didáctica. Tanto una como otra no pueden depender sólo de la Universidad, sino que es el profesorado en las aulas quien debe movilizar el desarrollo y la experimentación de proyectos de innovación. Incluso para autores como Stenhouse (1987), la única investigación con valor educativo es aquella que puede contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza. La investigación es educativa si está relacionada con la práctica de la educación.

Partimos de la premisa de que la innovación debe estar ligada a la investigación educativa, que debe partir de la práctica, de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su docencia y el alumnado en su aprendizaje. Está claro que innovación no es investigación, para que la innovación sea considerada investigación debe ir acompañada, al menos, de procedimientos que permitan evaluar objetivamente los resultados y controlar sus efectos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). La innovación es una condición necesaria pero no suficiente para la investigación. Innovar es planificar, diseñar, elaborar, aplicar, reflexionar, etc., pero no es creación de conocimiento científico. Así, González-Gallego (2002:33) propone sustituir el concepto de innovación por el de *experimentación*: “*la antesala y el apoyo de todo proceso investigador*”.

La investigación educativa debe ser útil y práctica, debe repercutir en la mejora del aprendizaje del alumnado. Es reconocida la escasa transferencia a la práctica docente de la investigación educativa. La investigación que hacen los maestros difiere de la que se hace en la Universidad. Los académicos deben apoyar al profesorado para lograr cambios en sus aulas. Muñoz-Repiso (2004) considera que ésta ha avanzado muchísimo pero su difusión y su conexión con la práctica han sido poco abordadas. Hay que fomentar y potenciar el engarce entre la innovación educativa y la investigación didáctica, de manera estrecha, para prevenir la separación entre la actividad científica y su difusión en el aula (Souto, 1999a), ya que la aplicación práctica tanto de las investigaciones como de las innovaciones educativas resulta

escasa y deja mucho que desear. Coincidimos con Souto (1999b) en que muchas de las innovaciones que frecuentemente se proponen no han sido contrastadas con experiencias de aula, no pasan de ser buenas intenciones.

Por innovación docente se entiende un proceso de planificación y mejora. No es una acción puntual. La innovación conlleva un cambio en la forma en que hacemos las cosas, para que se produzca debe haber voluntad de cambio y, por supuesto, creatividad. El cambio en educación siempre es buscado y planificado. Hay que diferenciar innovación de cambio (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006):

- Innovar significa una *transformación significativa* y un cambio en nuestras concepciones.
- Innovar no es un *fin*, es un medio para mejorar la calidad y conseguir los fines fijados.
- Innovar no implica necesariamente una *invención*. Hay que apoyarse a la vez en lo habitual y en lo nuevo.
- Innovar conlleva una *intencionalidad* reflexionada.

Hemos de recordar, por ejemplo, para el caso de las TIC, que en la utilización de recursos novedosos hay que tener en cuenta la consecución de los objetivos que se han planificado y que esos recursos produzcan mejoras, "*cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades*" (Salinas, 2004:36).

¿Por qué no se desarrollan y generalizan en la práctica la mayoría de las innovaciones que se diseñan, incluso, en ocasiones, por parte de sus propios docentes?

La respuesta está en lo que se califica como *cultura escolar* o *gramática de la escuela* (Viñao, 2001). Ambos conceptos engloban teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas que se caracterizan por los rasgos de continuidad, estabilidad, sedimentación y limitada autonomía. En síntesis, la cultura escolar permanece y es duradera. Existe una brecha entre las concepciones del profesorado y su práctica, ésta no es fácil que responda a lo que el profesorado piensa, desea o pretende hacer. El denominado *código disciplinar* del profesorado es muy resistente al cambio. Este código es el conjunto de ideas, valores, prácticas y formas rutinarias, que de forma explícita o implícita, guían la labor docente y profesional del profesorado. Es la tradición instituida (Valls, 2004). La escuela no sólo reproduce y transmite la cultura en el alumnado, también remeda una determinada cultura profesional en el profesorado. Es difícil cambiar las prácticas incluso en centros "innovadores" que desarrollan proyectos formales e intencionales de cambio (López, 2010).

Carbonell (2001) enuncia una serie de factores que obstaculizan la innovación educativa:

- Las resistencias y rutinas del profesorado. Es difícil cambiar, y más de forma individual: cuando las innovaciones no parten de un grupo las dificultades suponen un freno aún mayor.
- El individualismo y el corporativismo interno.
- El pesimismo y el malestar docente.
- Los efectos perversos de las reformas institucionales.
- Las paradojas del doble currículo.
- La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica.
- Divorcio entre investigación universitaria y la práctica escolar.

Por estas premisas consideramos que los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son múltiples y diversas, además, la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados en nada favorecen la innovación.

A la par, aún resulta más difícil conseguir la renovación individual, especialmente, cuando las innovaciones no parten del convencimiento de un grupo, equipo, colectivo o red, las dificultades suponen un freno aún mayor (Gather, 2004), ya que “*para innovar es preciso contar con la existencia de una red social que sea capaz de llevar a la práctica del aula las innovaciones*” (Martínez, Souto y Beltrán, 2005:35). La innovación profesional no necesita tanto de estructuras formales, verticales y jerárquicas como de redes informales, horizontales y colaborativas.

En definitiva, la cultura escolar permanece debido a esta compleja estructura escolar. Por tanto, los cambios en educación implican dificultades y precisan tiempo para superarlas.

Ante esta situación planteamos algunas propuestas para el desarrollo de la innovación educativa:

- a) Innovar supone aprender cómo hacer algo nuevo, por tanto, la *formación del profesorado* es fundamental, tanto la inicial como la permanente, sin formación no puede existir innovación y a la inversa. No podemos negar que la incompleta formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria (diplomaturas) y la más escasa aún preparación para ejercer como investigadores del aprendizaje de su propio alumnado y de su práctica docente ha disminuido las posibilidades de cambiar las normas y los rituales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Souto, 1999b). Con los nuevos títulos de grado se está subsanando en parte estas carencias. Además, hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente y en la experimentación de propuestas innovadoras. En este sentido las modalidades más adecuadas son la formación en centros, los grupos de trabajo y los proyectos de innovación e investigación educativa. La innovación educativa debe entenderse como uno de los principales instrumentos para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el desarrollo profesional del profesorado.
- b) Para eludir algunos de los problemas expuestos y el voluntarismo, los proyectos de formación e innovación deben ser *colectivos*, deben contar con el apoyo, o al menos la presencia, de los equipos directivos, ya que afrontar proyectos de innovación no puede ser un trabajo individual y voluntarista, y se necesita un *liderazgo pedagógico* y un respaldo organizativo. Se debe ir hacia una cultura profesional basada en la *colaboración*.
- c) También se considera como muy positiva la *constitución de equipos estables*. Se hace necesaria la creación de equipos de trabajo con una cierta trayectoria que sean el sustrato que asegure la difusión de las innovaciones (Souto, 1999b). Con el mismo objetivo, se debe apoyar la continuidad de las experiencias y proyectos, principalmente porque los cambios son arduos y necesitan tiempo y también dinero. Igual que la cultura escolar, la innovación supone un proceso de larga duración. Por tanto, son necesarios períodos de tiempo suficientes para la reflexión, la planificación y el desarrollo práctico de las innovaciones.
- d) Hay que mejorar los procesos de *comunicación entre el profesorado* en los centros, crear un clima positivo de intercambio de información y experiencias que facilite el trabajo entre iguales. Una escasa comunicación dentro del centro es una limitación a la formación y a la innovación. Según Imbernón (1994), una innovación en los centros está fuertemente unida con la capacidad de interacción entre el profesorado. Por tanto, hay que incrementar el diálogo, la cooperación y el intercambio de experiencias, con la finalidad de incorporar a los colegios el rico patrimonio docente de experiencias e ideas de sus componentes; en ocasiones los propios recursos humanos de un centro o de un ciclo pueden tener la respuesta a los problemas, sin necesidad de contar con expertos o asesores externos.
- e) Habría que potenciar las convocatorias de las distintas administraciones para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa, así como la *cooperación entre las universidades y los centros docentes*. También fomentar la *difusión* de las experiencias mediante su publicación; la escritura es algo que el profesorado debe desarrollar en mayor medida; mientras no se invente otra forma es la que más favorece el análisis y la reflexión. El uso de las TIC es una gran ayuda, por ejemplo, con la aparición de los *blogs* de profesores o *edublogs* que están aflorando desde hace unos años. Otro ejemplo es el portal *INNOVA*, creado

por el Ministerio de Educación y la Universidad de Salamanca. Este portal pretende ser un lugar de encuentro y de referencia para las iniciativas de innovación educativa, el intercambio de experiencias y la cooperación entre los actores de la educación. Se ponen a disposición del profesorado todas las herramientas tecnológicas: documentación, mensajería, listas de correo, avisos, foros, chats, agendas compartidas o encuestas. En él se agrupan convocatorias de interés, se puede solicitar la creación de un sitio en el portal, etc. Se trata de aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información para mejorar la comunicación entre el profesorado.

- f) Innovación y *desarrollo profesional del profesorado* deben ir en la misma dirección. Aunque el profesorado que innova ya tiene una gratificación en su alumnado y en su propia labor docente, las administraciones educativas deben incentivar a los profesores innovadores mediante su valoración en una trayectoria profesional de tipo horizontal y vertical que en la actualidad no existe. En definitiva, hay que primar al profesorado que innova e investiga en su aula.
- g) La investigación científica debe estar *ligada a la práctica*, incluida la académica, a la que hay que exigir calidad pero también que no pierda el horizonte de la práctica y la mejora de la educación.

Estas y otras reflexiones son las que aportan los doce artículos que configuran el presente monográfico cuyos autores participan en experiencias de investigación e innovación en los niveles iniciales de la educación en múltiples contextos nacionales e internacionales.

En el primero de los artículos, cuyos autores son María Consuelo Sáiz, Miguel Ángel Carbonero y José María Román, presentan un ejemplo de utilización de la investigación como formación en el aula, de profesores de educación infantil. Recientes investigaciones en psicología del desarrollo de la primera infancia relacionan la adquisición de las habilidades protomentalistas con el desarrollo de habilidades de interacción con objetos y personas. Los resultados de este estudio - realizado con 13 niños de 15 a 38 meses- indican una asociación significativa de las habilidades de referencia social (manifestación, identificación y reconocimiento de emociones) con la patología (retraso madurativo, síndrome de West, discapacidad psicomotora, TGD, Retrasos del lenguaje). Así mismo los datos indican correlaciones significativas entre desarrollo cognitivo y desarrollo del juego simbólico, así como entre las distintas áreas de desarrollo (psicomotora, cognitiva, lenguaje y socialización).

El segundo artículo, cuyo título es "*El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de educación primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos*", analiza los exámenes realizados por los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria sobre los contenidos de ciencias sociales. En este artículo se centran en los conocimientos de historia y geografía y en las operaciones cognitivas necesarias para responder a las preguntas de los controles. Esta investigación se ha realizado sobre 69 exámenes y 745 preguntas recogidas en cinco colegios de la Región de Murcia. El estudio de estos instrumentos de evaluación del alumnado nos ha permitido establecer diferentes cruces de información entre las capacidades, los contenidos y el formato de examen.

El siguiente artículo, realizado por la profesora Guadalupe Ruiz Cuéllar, del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México), plantea las principales acciones de formación continua que se desarrollan en México para apoyar la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel de educación primaria. Aborda los retos que una reforma curricular como esta supone y da cuenta de la necesidad de investigar el efecto o aporte de las experiencias en curso, y de la necesidad de abordar la formación de los maestros en servicio, como un tema de desarrollo profesional en sentido amplio.

En el cuarto de los trabajos, cuyo título es "*Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores*", del profesor Salvador Peiró i

Gregòri de la Universidad de Alicante, plantea que educar en valores es un medio para lograr la madurez (autocontrol) de los alumnos. Afirma que es una tarea inacabada y requiere de avanzar en la teoría de la educación, es decir: innovar. Para explicar y definir esta premisa, se abordan los siguientes aspectos. Primero, situarnos en el contexto sociocultural de la innovación educativa. Luego, indagar sobre el modelo pertinente para innovar en formación de docentes respecto a capacitarles para abordar en sus tareas profesionales los valores educativos. Como se trata de ofrecer una experiencia, se ofrecen los criterios que fundamentan su modelo con un estilo innovador.

El profesor Pedro Miralles Martínez, de la Universidad de Murcia y la profesora Pilar Rivero Gracia de la Universidad de Zaragoza presentan un trabajo en el que defienden la enseñanza de la historia en edades tempranas, tanto en cuestiones relacionadas con el aprendizaje del tiempo, que ya se observan en el currículo actual, como de contenidos históricos y de procedimientos para iniciarse en la investigación histórica. A partir de experiencias experimentales con resultados positivos, establecen una serie de propuestas de innovación adecuadas para la inclusión de la historia como contenido en Educación Infantil, prestando especial atención al trabajo por proyectos.

En sexto artículo *“Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad”* de las profesoras Isabel Barca y Glória Solé de la Universidad de Do Minho (Portugal) presentan el proyecto K-Basic sobre resultados de aprendizaje para el escolarización llevado a cabo recientemente en Portugal. Este proyecto tiene la intención de producir un conjunto de resultados de aprendizaje de cada materia o área curricular. Su objetivo prioritario ha sido proporcionar un conjunto de herramientas útiles para el proceso de enseñanza, promoviendo así los logros de los estudiantes. En este marco, este artículo analiza algunos de los “Resultados de Aprendizaje Histórico” para los K-Cycle (3-10 años de edad), considerada como significativa a la luz del pensamiento histórico y la conciencia.

El artículo titulado *“El profesorado de educación primaria ante las TIC: realidad y retos”*, presenta a partir de diversos estudios de caso una aproximación a la utilización por parte del profesorado de Infantil y Primaria en diversos centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia de las tecnologías de la información y la comunicación. Los resultados señalan que pese a la alta valoración por el profesorado de las TIC como herramienta didáctica en el aula y la progresiva dotación de recursos tecnológicos en los centros educativos en los últimos diez años, la utilización de las TIC por el profesorado aún es escasa. Los motivos principales señalados son las dificultades para la formación en el uso de las tecnologías y el excesivo tiempo que conlleva la preparación de materiales didácticos.

En el octavo artículo, presentado por los profesores Jesús Estepa Giménez y Gabriel Travé González, ambos de la Universidad de Huelva, plantean cómo investigan e innovan en la formación inicial de maestros a través del proyecto curricular *Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Se analizan los aspectos relacionados con el *para qué, qué y cómo* enseñar de la propuesta curricular tomando el ejemplo de *Investigando las sociedades actuales e históricas*. De la experimentación con este ámbito de Investigación escolar se presentan algunas producciones de los estudiantes para maestro, en las que se enfrentan a estas tres problemáticas a través del diseño de unidades didácticas que van elaborando, a modo de portfolio, en las carpetas de investigación de grupo.

El trabajo realizado por la profesora Ana M. Colmenares de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), con el título: *“Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora”*, presenta una experiencia investigadora relacionada con la evaluación formadora. La metodología usada ha sido la investigación acción participativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas han sido las entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de testimonios, grupos de discusión y reflexión; los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo, registros descriptivos, registros de grupos de discusión y de

autorreflexión. La ruta investigadora la orientó hacia la consolidación de una nueva visión de la evaluación de los aprendizajes y a la concreción de estrategias de evaluación y procesos de participación congruentes con los entornos virtuales.

El décimo artículo, que lleva por título *“La atención a la diversidad: la educación inclusiva”*, ha sido realizado por un grupo interdepartamental de profesores y profesoras de la Universidad de Murcia (España) y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. En este artículo los autores plantean los aspectos teóricos relacionados con el reto de construir una escuela inclusiva cuya característica fundamental sea la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos. Este tema es un reto educativo y social, un complejo planteamiento que requiere del trabajo de muchos, pero con el amparo de las instituciones educativas y políticas y una legislación que aborde la realidad del problema y que no pretenda poner “paños calientes” a un problema que día a día sigue sin solución. Como conclusión, plantean que la necesidad urgente de sobrepasar el marco de lo educativo para que las escuelas tengan el apoyo sociopolítico necesario y realizar políticas de inclusión es la meta, una sociedad para todos.

El siguiente artículo lleva por título: *“La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria”*, realizado por Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero (ambos de la Universidad de A Coruña) y Marcos Fernando Ziemer (Universidad Luterana de Brasil). Estos autores afirman que la mejora de la calidad de la educación constituye uno de los pilares de la Ley orgánica de educación que debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios al alumnado que lo requiera y al centro en que está escolarizado, con una permanente vocación de mejora. En su artículo, después de realizar un desarrollo de la temática de la mejora escolar en contextos de diversidad, se justifica la importancia que tiene en la actualidad el desarrollo de sistemas de autoevaluación en los centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

El artículo realizado por Azucena Ochoa Cervantes, profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro (México) y por Salvador Peiró i Gregori, profesor de la Universidad de Alicante (España) es el duodécimo de los artículos de este monográfico. Este comienza contextualizando teóricamente la educación en valores para docentes, con el fin de delimitar los criterios para enjuiciar el tema. A continuación analizan el modelo mexicano de formación inicial del magisterio y enumeran las ocho competencias a desarrollar durante los seis grados de la educación primaria. Afirman en las conclusiones que dichas competencias con claves para plantear las exigencias para formar a docentes, incluyendo las oportunas discusiones entre los dos apartados teóricos iniciales.

Este monográfico concluye con el artículo realizado por las doctoras Cristina Stringher y Manuela Gallerani. En su trabajo se desarrolla el tema de la formación del profesorado y coordinadores de los servicios para la infancia en Italia, a través de dos partes principales: en la primera, después de la introducción al tema de la calidad en esas instituciones, se presentan los perfiles actuales de los educadores de guarderías (asili nido), educadores de escuela de la infancia y de los coordinadores de servicios 0-6; en la segunda parte, se presentan dos experiencias ejemplares de formación inicial conducidas en la Universidades de Bolonia y de Roma Tre a partir de los nudos críticos emergentes en los perfiles analizados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

- CARBONELL, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas (pp. 604-619). En J. Gimeno (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002). Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 7-63.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1).
- LUIS, A. (2002). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 221-246.
- MARTÍNEZ, N., SOUTO, S. M. y BELTRÁN, J. (2005). Los problemas docentes en historia de bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 19, 33-55.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 8-14.
- PALOMO, R., RUIZ, J. Y SÁNCHEZ, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- SOUTO, X. M. (1999a). De la teoría a la práctica: los contenidos y las unidades didácticas en un proyecto curricular. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20, 91-105.
- SOUTO, X. M. (1999b). Los proyectos de innovación didáctica: el caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la geografía e historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13, 55-80.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VALLS, R. (2004). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales, en J. A. Gómez y E. Nicolás (eds.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, 141-154.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 25-46.