

Ser innovador, exige cambio constructivo en el docente

Ya se ha visto que las grandes reformas ‘de arriba-abajo’ no dan los resultados que cabría esperar de ellas. [...] El logro de la calidad interna del sistema es algo que concierne a la sociedad entera y muy especialmente a los actores principales de la educación, que son los profesores. Muñoz-Repiso, 2000

1. Introducción

El trabajo, partiendo de la hipótesis: “Dadas las circunstancias que se vivencian en el campo educativo, es posible que la innovación docente se dé sólo si hay un cambio personal”, formula algunas interrogantes para luego abordar los ítems: contexto cultural, importancia del profesorado, educación intercultural y complejidad, cambio y nuevos paradigmas, actitud docente e innovación y concluye ratificando la hipótesis.

2. Materiales y Métodos

En el marco de los métodos hermenéutico, interpretativo y exegético se ha realizado el análisis pertinente a fin de demostrar la hipótesis

3. Resultados y Discusión

3.1. Hipótesis: Dadas las circunstancias que se vivencian en el campo educativo, es posible que la innovación docente se dé, sólo si hay un cambio personal constructivo.

3.2. Interrogantes imprescindibles

Muchas preguntas se hace sobre los centros educativos: ¿Están mejorando los centros de formación, día a día, ó se están destruyendo poco a poco?, ¿Por qué hay o no hay fracaso en los centros de formación?, y si estos existen ¿Dónde está el error?, ¿Cómo mejorar la formación?, etc.

¿Por qué queremos cambios en un centro educativo? Para quienes nos interesamos, es evidente que muchos centros educativos actuales siguen siendo los de siempre, es decir, el centro típico y tradicional que debiera cambiar.

En este contexto, ¿Quién actúa de ese modo?, casi todos. Algunos o muchos maestros son como dictadores. Debe hacerse lo que él o ellos digan y punto; y los estudiantes? atemorizados. ¡Eso no debe ocurrir, ni hoy ni nunca!

Pero, ¿Qué significa repensar la ciencia y la tecnología? ¿Qué ciencia y qué tecnología son necesarias para potenciar el desarrollo y apoyar el logro de una solución a los problemas sociales de hoy? Y, ¿cómo hacer para tener, en el 2021, una capacidad científica y tecnológica que sirva como instrumento de desarrollo, cohesión social y ciudadanía? ¿Cómo transformar la heterogeneidad en oportunidades para la cooperación regional? ¿Qué pasos son necesarios para la efectiva creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento?

3.3. Contexto cultural

Las sociedades actuales enfrentan enormes retos para elevar el nivel de educación y salud. El desarrollo científico y tecnológico experimenta un ritmo de crecimiento sin precedentes. Las revoluciones científicas y técnicas han dado paso a nuevas épocas en la historia del desarrollo humano. Desde hace más de 20 años proliferan cambios que se inscriben en la reformulación de contenidos y obedecen a modelos centralizados de reformas.

Según las investigaciones y estudios, las lógicas de cambio plantean problemas relativos a la apropiación del cambio por parte de los docentes y a su sostenibilidad e impacto reducido.

En este contexto, los centros educativos presentan, por lo menos, tres problemas centrales:

- a. Persistencia de un modelo cultural de centros selectivos;
- b. Problemas de fragmentación y anacronismo de las estructuras curriculares y organizativas; y
- c. Cierta escepticismo respecto a la posibilidad de cambioⁱⁱ.

Si pretendemos mejorar la calidad del aprendizaje, la cultura academicista no implica cambio. A partir de la práctica reflexionada nace la propuesta, que nos permitirá perfeccionar nuestras competencias docentes.ⁱⁱⁱ Enfrentamos amplias transformaciones tecnológicas. Entonces, cómo obtener una visión de conjunto? Parece que falta introducir ciertas formas de categorización que permitan un análisis sistemático^{iv}.

Es necesario estudiar el saber docente a partir de las crisis y considerar que fue un error no haber tenido en cuenta las intenciones y experiencia del profesorado para hacer cambios significativos en el aula. A los profesores y profesoras debemos preguntarles qué significa, para ellos, el cambio, según su propia perspectiva y criterios^v.

El papel del docente debe cambiar hacia el de facilitador, guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, y ser creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información^{vi}.

3.4. Importancia del profesorado

La importancia del profesorado es necesaria en el proceso de cambio e innovación. Aquí se determina los logros o fracasos de cualquier reforma o innovación curricular^{vii}. Fullan (1991) señala: "los cambios en educación dependen de lo que piensan y hacen los profesores, algo tan simple y a la vez tan complejo"^{viii}. Tal complejidad hace que las reformas educativas tengan escasa influencia en la vida de aula. El cambio didáctico (Davis, 2003) es un proceso complejo en el que intervienen numerosos factores que lo obstaculizan y dificultan^{ix}. Y Delval (2002) anota: "Cambiar a los profesores es algo extremadamente difícil. Tienen sus hábitos de conducta y de enseñanza bien establecidos. Enseñan como les enseñaron, y cuando se tiene una cierta práctica resulta extremadamente difícil cambiar"^x.

Algunos profesores tienen concepciones y conocimientos prácticos personales muy estables; no admiten cambios radicales; su desarrollo profesional es concebido como una progresión gradual de sus modelos didácticos^{xi}.

Los programas que tienen como base el diseño y desarrollo del currículo y la investigación de la práctica docente, promueven el contraste y la integración de los diferentes saberes^{xii}. Son eficaces para iniciar los cambios didácticos; implican a los profesores en procesos de reflexión sobre su docencia; promueven prácticas colaborativas entre profesores y compromisos hacia la innovación^{xiii}. Pueden: convertirse en una organización productiva y creadora de conocimientos, formar para la vida y capacitar para otros niveles educativos, promover la superación y permitir el acceso a diversos actores sociales constituyendo, en el estudiante, la autodisciplina, responsabilidad, compromiso personal para el uso efectivo, consciente y crítico de las nuevas tecnologías^{xiv}.

Si el cambio pretende tener éxito, los profesores y los grupos deben encontrar el significado de lo que cambia y del modo o cómo hacerlo. Se debe saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor, del estudiante, los padres y la administración para comprender toda la escena y combinar el conocimiento de las situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizativos^{xv}.

3.5. Educación intercultural y complejidad

La educación intercultural plantea desafíos reflexivos a los centros educativos: dejar la tendencia homogeneizadora del currículo, asumir la diversidad y promover un "repensamiento global de la educación (Cañulef, E., 1998), de una nueva concepción del conocer, renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión para lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes"^{xvi}.

Los procesos educativos interculturales debieran orientarse en tres grandes temas: a) Derechos específicos de los grupos étnicos; b) Lucha contra el prejuicio racial; y c) Adecuación, de los sistemas educativos, a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado^{xvii}. Los principios funcionan como hilo conductor para toda intervención que promocióne una nueva forma de entender la diversidad. Según Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001)), son: a) Planteamiento del pluralismo cultural; b) La educación debe favorecer relaciones dialógicas y equitativas entre culturas; y c) Una educación que incentive a descubrir la *diferencia*^{xviii}.

En este contexto, un programa de formación profesional debe considerar el **conocimiento-en-uso**, como elemento integral del currículo.^{xix} La reflexión docente es clave para la formación de profesores y plantea la necesidad de ser conscientes de las decisiones, de reflexionar y analizar las prácticas implementadas^{xx}.

Algunos autores establecen diferentes niveles de reflexión en el profesorado^{xxi}. El pensamiento del profesor está determinado por la interdependencia del contexto general en el que se mueve y actúa, los factores personales, estructurales y culturales donde desarrolla su trabajo^{xxii}. El análisis sobre la reflexión debe trasladarse a la práctica en el aula que redunde en mayor grado de complejidad de su desarrollo/conocimiento profesional. Según Edgar Morin (1983), definir la complejidad, la limitaría a ser compleja; pero, si lo único que es complejo es la realidad misma, entonces, la complejidad puede ser entendida como una condición de autoconocimiento multidisciplinario de la realidad total.

La complejidad nos permite desarrollar "principios método/lógicos que configuran una guía para un pensar complejo", y así, encontrar respuestas a los problemas. Morin, en "La cabeza bien puesta" (2002), sostiene que "todos los problemas particulares no pueden plantearse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario". Según Porlán y Rivero (1998) y otros, la complejidad es heredera de aportaciones precedentes en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales, centradas en la progresión de los modelos didácticos personales de los profesores^{xxiii}. La complejidad, para la reflexión y para la práctica en el aula, se da en tres dimensiones: la técnica, la práctica y la crítica^{xxiv}.

Preguntarse sobre el tipo de conocimiento de la enseñanza que poseemos, nos remite al análisis de la investigación llamada científica y formal que da origen a la propuesta de la enseñanza. Se reconoce que el conocimiento de la enseñanza proviene también de la actividad de los prácticos, de sus experiencias y de las reflexiones que las sustentan^{xxv}. Abordar el aprendizaje/enseñanza constructivista, implica recuperar cuanto los estudiantes "traen" consigo al centro de formación, sus conocimientos, intereses, recursos culturales y lingüísticos (Cochran-Smith, 2004). Se requiere una distribución equitativa del poder en el aula, para que el estudiante se convierta en protagonista y autor de su proceso de aprendizaje autogestionado, responsable y conductor, a su propio ritmo^{xxvi}.

3.6. Cambio y Nuevos paradigmas

El proceso de cambio debe generar más y mejores aprendizajes, en todos los estudiantes, impulsando la construcción y desarrollo sostenido de centros educativos con calidad para todos, con ejes como: a) Democratización de las estructuras y procesos escolares; b) Mejoramiento de los proyectos institucionales; c) Aprendizaje personal y organizativo; d) Evaluación y autoevaluación sistemática y permanente^{xxvii}.

Debe propiciarse políticas efectivas que estimulen la responsabilidad directa del profesorado ante las transformaciones y estrategias que promuevan adoptar un modelo de profesional que diseña, aplica y evalúa su propio proyecto curricular, fundamentado y adaptado a su contexto. Ello puede lograrse con: a) La vinculación de la experimentación curricular y de la formación del profesorado; b) La toma de conciencia del profesor sobre sus esquemas; c) El profesor detecte los problemas prácticos y las dificultades personales; d) El trabajo en equipo de los profesores; e) La participación y colaboración de especialistas externos; f) Un marco curricular de referencia; y g) Una metodología para la superación de los problemas.

Tales cambios exigen redefinir los roles del profesor y caracterizar las nuevas habilidades que debe poseer. El cambio de rol remite a la formación del profesorado^{xxviii}. El docente debe incrementar competencias que lo habiliten para dar ayuda que potencie la permanencia del estudiante, aumente su satisfacción y dinamice los logros académicos. Los docentes no pueden escapar a estos cambios; deben tener actitudes positivas hacia los medios informáticos, trabajar colaborativamente y actualizarse permanentemente. Ello es reconocer una adaptación al marco interpretativo de la escuela como realidad cultural^{xxix}.

Paradigma Positivista	Paradigma Fenomenológico	Paradigma Crítico
Modelo Conductista Medios-Fines	Modelo Socio-Cognitivo de Procesos	Modelo Crítico de Intervención Social
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visión mecanicista y objetivada de la realidad. ✓ Énfasis en lo observable, medible y cuantificable. ✓ Visión segmentada de la educación. ✓ Productos y resultados pedagógicos o escolares. Sistemas cerrados. ✓ Énfasis en el conocimiento de contenidos culturales. ✓ Profesor como transmisor de información. ✓ Orientado al control de la realidad y reproducción social. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visión holística de la realidad ✓ Se asume lo implícito de la cultura. ✓ Visión integral de la educación. ✓ Comprensión y flexibilidad de los procesos pedagógicos. ✓ Énfasis en el aprendizaje comprensivo o significativo de la realidad. ✓ Profesor como mediador del aprendizaje y de la cultura social. ✓ Orientado al saber, saber hacer y saber ser. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visión holística y crítica de la realidad. ✓ Énfasis en los procesos dialécticos. ✓ Visión, ideológica y emancipadora de la educación. ✓ Procesos pedagógicos abiertos, reflexivos y críticos permanentes. ✓ Énfasis en la resignificación de la realidad. ✓ Profesor-alumno. ✓ Orientación de transformación y reconstrucción social.

Paradigmas y Orientaciones en Educación

Los roles del docente dependen del paradigma dentro del cual realiza su actividad. De ahí que el aforismo “pensar fuera de la caja” alcanza una amplia dimensión, que incluye muchos atributos. Martin Kihn sostiene que “pensar fuera de la caja” requiere de una apertura a nuevas formas de ver el mundo y una voluntad de explorar”. Los pensadores fuera de la caja saben que las nuevas ideas necesitan cuidado y apoyo.^{xxx}

3.7. Actitud docente e innovación

Del docente se exige compromiso para guiar el proceso de aprendizaje. Ser orientador que motive, coordine y fomente trabajar en equipo; un gestor de la formación; tener actitud atenta y responsable para analizar todas las posibilidades que el medio le brinde y hacer atractivo, adecuado y exitoso el proceso de aprendizaje. Su papel no es “enseñar” unos conocimientos con vigencia limitada, sino, orientar a los estudiantes a “aprender a aprender” en forma autónoma y promover su desarrollo cognitivo y personal, mediante actividades críticas y aplicativas.

Ante la diversidad de los estudiantes y de las situaciones, el docente ha de aprovechar los recursos disponibles del ciberespacio, personalizar la acción docente en colaboración con otros docentes, superar el tradicional aislamiento, reflexionar sobre la propia acción didáctica y buscar la mejora progresiva. Según Austin y Reynolds (1990), los presupuestos de la visión del cambio educativo son: a) El cambio es una construcción social y cultural con alto grado de apropiación del proceso; b) Afecta a toda la organización e incluso al contexto que la rodea; c) Para ser un verdadero cambio se ha de constituir un esfuerzo sistemático y sostenido y asumir roles de liderazgo; d) Requiere una cierta tecnología, procesos de

diagnóstico, planificación, desarrollo sistemático y evaluación, así como una fundamentación reflexiva sobre qué cambiar, por qué y para qué hacerlo^{xxxi}.

Moreno Bayardo (1995) utiliza el término innovación para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, etc., utilizados con anterioridad. La innovación significa introducir algo nuevo que produzca mejora. Pero, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación. La innovación es algo planeado, deliberado, sistematizado y obra de nuestro deseo de cambio^{xxxii}. Es un proceso asociado a hechos ocurridos en el tiempo, que involucra a personas e instituciones en diversos planos, implica transformaciones en la práctica y está referido a la solución de problemas^{xxxiii}.

El paradigma crítico-social ofrece algunos principios que guían la innovación. Moreno Santacoloma, M. del C. (1996) considera cinco principios sobre la innovación pedagógica crítica: a) Está articulada por la investigación interdisciplinaria; b) Tiene como principal destinatario a los estudiantes; c) Es el espacio natural que permite la confrontación de ideas; d) Para desarrollarse requiere de espacios de autonomía que estén más allá de los que otorga la normativa escolar; e) Se legitima desde y para la práctica docente^{xxxiv}.

Los procesos de innovación consistentes en la incorporación de nuevos materiales, inclusión de nuevas metodologías y prácticas docentes han introducido mejoras en los procesos de aprendizaje/enseñanza^{xxxv}.

Consecuentemente, ratificamos nuestra hipótesis: Dadas las circunstancias que se vivencian en el campo educativo, es posible que la innovación docente se dé, sólo si hay un cambio personal constructivo.

Las innovaciones sólo se ven favorecidas, en el docente, cuando la cultura académica presente un fuerte componente colaborativo, propiciando el ethos que manifieste una alta vinculación y cooperación entre los diferentes agentes educativos, una profunda identidad de éstos con la institución y una alta valoración de su tarea formadora.

4. Referencias bibliográficas

- ⁱ Fernández Sánchez, J. M., **La innovación como cambio en la escuela**, 2005, <http://www.efdeportes.com/efd81/innova.htm>
- ⁱⁱ Romero, C. A., **El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires**, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 1, http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55110109/55110109_1.html
- ⁱⁱⁱ Fernández Muñoz, R. **El cambio educativo desde la profesionalización del docente: hacia la configuración de un modelo de profesor investigador**, <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Publicaciones2.htm>
- ^{iv} Pérez, C., **Las Nuevas Tecnologías: Una visión de conjunto**, 2002, <http://www.carlotaperez.org/Articulos/1-lasnuevastecnologiasunavision.htm>
- ^v Giambelluca, V. y Wagner, M. B., **Reforma, cambio y mejora educativa entender la “historia desde abajo”, rescatando la voz de los que han vivido**, <http://www.fba.unlp.edu.ar/news/SCYTEC/PDF/GIAMBELLUCA.pdf>
- ^{vi} Citado por Sarmiento Santana, M., **El profesor preparándose para innovar**, Revista Iberoamericana de educación matemática. Facultad de humanidades y educación. Universidad de los Andes. Mérida – Venezuela, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20270/1/articulo20.htm>
- ^{vii} Citados por Mellado Jiménez, V., **¿Por qué a los profesores de ciencias nos cuesta tanto cambiar nuestras concepciones y modelos didácticos?**, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 40, Abril 2001, pp. 17 – 30, <http://www.doredin.mec.es/documentos/014200130489.pdf>
- ^{viii} Citado por Vázquez Bernal, B., Jiménez Pérez, R., Mellado Jiménez, V., Martos Carrasco, M. y Taboada Leñero, C., **Evolución de la reflexión y práctica de aula en la resolución de problemas. El caso de dos profesoras de ciencias de secundaria**, http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCYQFjAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.bartolomevazquezbernal.webnode.es%2F200000021-070fc07687%2FCampo%2520Abierto%2520_Evoluci%25C3%25B3nRP.pdf&ei=EM8XULn4MqHi0QHH1YHIBA&usq=AFQjCNHiflz9yMDOC8hC8PKDUK7UHj1TTA
- ^{ix} Citado por Mellado Jiménez, V., **Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia, Investigación didáctica**, 2003, http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Que_Ciencia_Ensenar_IEC/IEC_043.pdf
- ^x Citado por Mellado Jiménez, V., **¿Podemos los profesores de ciencias cambiar nuestras concepciones y prácticas docentes?**, VI Jornadas nacionales y I Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, 2004, <http://www.eweb.unex.es/eweb/dcem/com04baires.pdf>

- ^{xi} Vázquez Bernal, B.; Jiménez Pérez, R.; Vicente Mellado Jiménez, V.; Martos Carrasco, M. y Taboada Leñero, C., **Evolución de la reflexión y práctica de aula en la resolución de problemas. El caso de dos profesoras de ciencias de secundaria**, 2006, <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920073000035.pdf>
- ^{xii} Sánchez Blanco, G. y Valcárcel Pérez, M. V., **¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación**, 2000, <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v18n3p423.pdf>
- ^{xiii} Cfr. Ibid
- ^{xiv} Sarmiento Santana, M. S., **Las Nuevas Tecnologías en los Procesos de Formación Permanente del Docente: Una Experiencia realizada en Trujillo**, ÁGORA -Trujillo.Venezuela. ISSN 1316-7790-ANO 10- N° 20-JULIO -DICIEMBRE-2007, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30351/1/articulo4.pdf>
- ^{xv} Fullan M., **El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje**, Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), 2002, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>
- ^{xvi} Citado por Poblete Melis, R., **Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración**, <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5519/rpm1de1.pdf?sequence=1>
- ^{xvii} Poblete Melis, R., **Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación**, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- ^{xviii} Citado por Poblete Melis, R., **Educación intercultural en la escuela de hoy: reforma y desafíos para su implementación**, Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 2009 – Vol. 3 Num. 2, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.htm.html>
- ^{xix} Barnett, R., **¿En dónde están ahora todos los prácticos reflexivos?**, 1992, http://www.fceja.unr.edu.ar/inicio/images/PDF/Biblioteca/Ensenanzas/en_donde_estan.pdf
- ^{xx} Guerra Zamora, P., **Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes**, Estudios pedagógicos, Estud. pedagóg. v.35 n.2 Valdivia 2009, http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200014&script=sci_arttext
- ^{xxi} Vázquez Bernal, B.; Jiménez Pérez, R.; Mellado Jiménez, V. y Taboada Leñero, C., **Análisis de las secuencias de actividades: reflexión e intervención en el aula de Ciencias. El caso de una profesora de secundaria**, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, N°3, 649-672 (2007), http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N3.pdf
- ^{xxii} Citados por Mellado Jiménez, V.; Vázquez-Bernal, B.; Jiménez-Pérez, R. y Wamba Aguado, A., 2011, **Ciencia, ideología y reflexión: una visión del desarrollo profesional. Estudio de un caso**, Nuances: estudios sobre Educação. Ano XVII, v. 19, n. 20, p. 31-56, mai./ago. 2011, <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/979/980>
- ^{xxiii} Vázquez Bernal, B.; Jiménez Pérez, R. y Mellado Jiménez, V., **El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como Integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad** Revista *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, septiembre, año/vol. 4, número 003. Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA. Cádiz, España, 2007, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/920/92040302.pdf>
- ^{xxiv} Cfr. Ibid.
- ^{xxv} González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J., **El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente**, Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35403.pdf?documentId=0901e72b811e1d2b>
- ^{xxvi} Citado por Krichesky, G. J.; Martínez-Garrido, C.; Martínez Peiret, A. M.; García Barrera, A.; Castro Zapata, A. y González Bustamante, A., **Hacia un programa de formación docente para la justicia social**, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2011) - Volumen 9, Número 4, <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art3.pdf>
- ^{xxvii} Romero, C.A., **El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de Democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de buenos aires**, REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 1, http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CFQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo%3D638735&ei=PmEWUMSuKYyo8QS p14GwDw&usq=AFQjCNG2eviRRGK4-pvMLvwFmNwqQUdfBA
- ^{xxviii} Citados por Sarmiento Santana, M., **El profesor preparándose para innovar**, Revista Iberoamericana de Educación matemática. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20270/1/articulo20.htm>
- ^{xxix} Fernández Cruz, M., **El cambio educativo**, Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), 2002, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ed.pdf>
- ^{xxx} Citado en Investigación, Asesorías y Negocios, HC Global Croup, 2010, **Creatividad e Innovación, cómo romper paradigmas**, <http://hcglobalgroup.blogspot.com/2010/03/creatividad-innovacion-y-por-que-romper.html>
- ^{xxxi} Citados por López Yáñez, J.; Mayor Ruiz, C.; Murillo Estepa, P. y Sánchez Moreno, M., **La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario**, <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/julian/23.pdf>
- ^{xxxii} Moreno Bayardo, M. G., 1995, **Investigación e innovación educativa**, Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bavardo7.htm>
- ^{xxxiii} Calderón Vázquez, F. J., **Una perspectiva social de la innovación**, Contribuciones a las ciencias sociales, 2008, <http://www.eumed.net/rev/cccs/02/fjcv.pdf>
- ^{xxxiv} Citada por Ríos Muñoz, D. y Reinoso Hernández, J., **Proyectos de innovación educativa**. Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del Alumno, 2008, [http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod Innov \(1\).pdf](http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod Innov (1).pdf)
- ^{xxxv} Cornet Calveras, A., **Nuevos planteamientos didácticos: ¿Al innovar en docencia, mejoramos el aprendizaje?**, http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132005000400005&script=sci_arttext