

La innovación educativa desde una perspectiva transformadora y de compromiso social

Innovation in Education: A Transformative and Socially-Committed Approach

Autores:

Laura Farré-Riera

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León, España

Núria Simó-Gil

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

Autor de correspondencia:

Laura Farré-Riera

laura.farre@uvic.cat

- **Recibido:** 20 - Febrero - 2025
- **Aprobado:** 15 - Agosto - 2025
- **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

How to cite this article: Farré-Riera, L., Díez-Gutiérrez, E.J. y Núria Simó-Gil (2025). La innovación educativa desde una perspectiva transformadora y de compromiso social. *Maskana*, 16(2), 79-95. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.05>

La innovación educativa desde una perspectiva transformadora y de compromiso social

Innovation in Education: A Transformative and Socially-Committed Approach

Resumen

Este artículo identifica cómo se entiende la innovación en distintas experiencias educativas y si se corresponde con una visión de transformación y compromiso social de los centros, o si utilizan el término para justificar novedades asociadas a las prácticas. Para ello, se presenta una revisión sistemática de la literatura (SLR) de 99 artículos publicados en acceso abierto (2011 – 2022) en Scopus, Dialnet, Web of Science y Scielo. Mediante un análisis de contenido inductivo, los artículos se han organizado en torno a cuatro perspectivas de la innovación educativa: tecnodigital, tecnodidáctica, de aula y centro, y crítica. El análisis plantea que el alcance de las mejoras educativas en los centros se relaciona con el enfoque de la innovación planteado en cada artículo. Se concluye que la visión transformadora de la innovación en los centros es la minoritaria y se relaciona con propuestas de mejora colectiva que implican la participación, la implicación democrática y la reflexión conjunta de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: innovación educativa, mejora educativa, transformación social, justicia social, estudio bibliográfico.

Abstract

This study examines how the concept of educational innovation is understood in different academic contexts, exploring whether it aligns with a transformative and socially-committed approach for schools or is merely used to justify various types of novel practices. A systematic literature review (SLR) was conducted, analyzing 99 open-access articles published between 2011 and 2022 in Scopus, Dialnet, Web of Science, and Scielo. Through an inductive content analysis, the articles have been organized around four perspectives of educational innovation: techno-digital, techno-didactic, classroom and center innovation, and critical. The conducted analysis suggests that the extent of educational improvements in schools is directly related to the approach to innovation underlying this study. Our findings highlight the fact that transformative innovation remains a minority and is primarily linked to collective improvement proposals that foster participation, democratic engagement, and collaborative reflection among all stakeholders in the educational community.

Keywords: educational innovation, educational improvement, social transformation, social justice, literature review.

1. Introducción

El presente artículo analiza la construcción de los discursos sobre la innovación en las prácticas educativas de los centros de educación obligatoria a través de una revisión sistemática de la literatura científica. Este artículo forma parte de los resultados obtenidos en el Proyecto Nacional I+D “Resituando la Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva crítica” (PID2019-108138RB-C21/C22) con el que hemos contribuido a caracterizar el término renovación pedagógica (Beneyto-Seoane et al., 2023; De Castro et al., 2024; Díez-Gutiérrez et al., 2023; Feu et al., 2024). Durante el desarrollo del proyecto ha emergido la relevancia de conceptualizar el término innovación educativa, dada la proximidad conceptual de ambos términos.

Definir el término innovación educativa es complejo porque es un término sobreutilizado, en el que se depositan muchas esperanzas de cambio y mejora en los centros educativos (González-Monteagudo, 2020) sin debatir el sentido educativo de dichos cambios y mejoras (Hargreaves y Fink, 2006). Partimos de la concepción de innovación educativa como la incorporación sistemática y con cierto grado de planificación de prácticas y experiencias transformadoras de dinámicas, culturas, concepciones y modelos educativos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los centros escolares y el propio sistema educativo y social desde parámetros de equidad, inclusividad, justicia social y bien común (Carbonell, 2015). Tal y como plantea Meirieu (2019), “si realmente queremos innovaciones que ayuden a progresar las escuelas, la institución debe asumir responsabilidades. Es necesario que se posicione claramente sobre sus objetivos y que no se contente en transformar en tótems sus herramientas” (p. 32).

González-Sanmamed et al. (2022) plantean cuatro dimensiones de la innovación que se interrelacionan en la acción y desarrollo de los procesos de innovación educativa. Estas son: la dimensión teórica que establece distintas

perspectivas desde las que se fundamenta la innovación educativa; la sociopolítica que plantea que los procesos de innovación se construyen desde los contextos políticos, socioeconómicos e ideológicos que los legitiman; la estratégica que propone que en la medida en que la innovación sea más compleja afectará a toda la organización del centro y, por último, la subjetiva que tiene en cuenta que la innovación depende de las interpretaciones que harán las personas que la van a llevar a cabo. Dichas dimensiones están presentes en las innovaciones. Por ello, los procesos de cambio son complejos y de difícil perdurabilidad en las organizaciones educativas.

Durante las últimas décadas el auge de propuestas pedagógicas supuestamente innovadoras ha sido constante (Giachi, 2023), frecuentemente asociado a la incorporación de tecnologías o metodologías activas. Sin embargo, muchas de estas propuestas no cuestionan las estructuras escolares ni abordan las desigualdades sociales que persisten en los centros educativos (Escudero, 2024). Como afirma García-Pérez (2018), en muchas de ellas su base científica se fundamenta en estudios concretos, descontextualizados y bastante selectivos que no tienen en cuenta la vida educativa de centros y aulas ni tampoco la diversidad de estilos de aprendizaje. Y a este auge se han apuntado en los últimos años fundaciones de grupos bancarios y otras entidades privadas de tipo empresarial (Cañadell, 2017) con el propósito de impulsar el éxito educativo. En estos discursos se evidencia la relación creciente del término innovación con el de resultados y, por derivación, con el de rendición de cuentas. Es decir, la productividad deviene protagonista vinculándose a conceptos de eficacia o eficiencia en un entorno competitivo donde el producto innovador es lo que “se vende” como solución a problemas educativos complejos (Rivas et al., 2019).

Ante este escenario, se hace necesario analizar críticamente qué tipo de innovación se promueve y con qué objetivos (Escudero, 2024). Este

estudio propone diferenciar las experiencias innovadoras que no solo aportan novedad, sino que impulsan cambios estructurales desde una perspectiva inclusiva, crítica y de participación democrática de toda la comunidad educativa. Es decir, se pretende identificar en las prácticas educativas que se plantean como innovadoras, si esta innovación se orienta a la transformación educativa y al compromiso social, y si es entendida como una herramienta para que el alumnado pueda comprender el mundo que les rodea y participar en acciones colectivas como protagonistas capaces de cuestionar, reflexionar y aportar soluciones a los desafíos de su entorno (Leach et al., 2024). Es fundamental desarrollar

en el alumnado una mirada crítica y asumir un rol activo en la sociedad (Capello et al., 2024; Collet et al., 2022). Así, el compromiso social se convierte en un eje central, impulsando proyectos que respondan a necesidades reales de la comunidad y que fortalezcan valores como la solidaridad y la justicia.

Por todo ello, la pregunta que guía este trabajo es: ¿Qué innovaciones educativas, entre las experiencias analizadas, promueven la inclusión, la participación democrática y la justicia social en los centros desde una perspectiva transformadora y de compromiso social?

2. Materiales y métodos

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura (Systematic Literature Review - SLR) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: la innovación educativa en el ámbito español, según la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) para una revisión sistemática (Grant y Booth, 2009; Marcos-Pablos y García-Peñalvo, 2018; Page et al., 2021; Petticrew y Roberts, 2006) con el fin de evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015). Se han analizado de manera detallada y crítica artículos científicos revisados por pares, basados tanto en metodologías cuantitativas y/o cualitativas,

así como artículos de revisión bibliográfica o ensayos. El método de recopilación de fuentes ha sido el rastreo en bases de datos a partir del término de búsqueda “innovación educativa” en español y en inglés (Tabla 1).

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos de referencia (Scopus, Dialnet, Web of Science y Scielo) de todas las publicaciones entre enero de 2011 y diciembre de 2022, utilizando operadores booleanos, revisando las publicaciones emergentes, leyendo y analizando los contenidos de los artículos con el fin de llevar a cabo un mapeo del estado de la cuestión.

Tabla1: Procedimiento de búsqueda en bases de datos
Fuente: Elaboración propia (2025)

Base de datos	Palabras clave	Operadores Booleanos	Resultados de búsqueda
SCOPUS	“educational innovation”	AND	14,620
DIALNET	“innovación educativa”	AND	17,567
WOS	“educational innovation”	AND	20,937
SCIELO	“innovación educativa”	AND	565
TOTAL			53,689

Tras la primera revisión en la que aparecieron un total de 53,689 documentos en el periodo analizado, utilizando los operadores booleanos señalados, se seleccionaron aquellos que eran documentos de acceso abierto, descartándose 30,206 textos, por lo que siguieron en el proceso de selección 23,483.

De todos estos se descartaron 11,561 por no referirse a experiencias o propuestas en España y 90 más por ser de varios países, siguiendo en el proceso de selección 11,832. A continuación, se seleccionaron los que se situaban en el ámbito de la educación, descartándose 8,515 y quedando en el proceso de selección 3,317. Finalmente, se seleccionaron aquellos en los cuales al menos uno de sus descriptores incluía innovación educativa y educational innovation, por lo que se contó con un total de 1,227 documentos.

De esta forma se han aplicado los siguientes filtros: a) los artículos son documentos de acceso abierto; b) se sitúan en el ámbito educativo de España; c) el área de conocimiento es educación; e d) incluyen dentro de los descriptores innovación educativa y educational innovation.

Tras el proceso de selección inicial se realizó el primer cribado teniendo en cuenta los títulos y los resúmenes. Se desecharon aquellos en los que: a) la innovación educativa se situaba en la educación superior, puesto que nos hemos focalizado en las etapas educativas obligatorias; b) no se centraban en la innovación educativa de forma global, sino que se referían a un aspecto tangencial en el artículo (acción tutorial, liderazgo educativo, papel de la inspección, bienestar emocional docente, etc.); c) eran reseñas de otras publicaciones; d) se referían a la formación del profesorado; e) se circunscribían a un análisis histórico de innovaciones educativas del pasado. Según esos criterios el número de registros excluidos fue de 1,102. Con lo cual, han sido 125 artículos los que pasaron el filtro del cribado. A partir de ellos se procede a excluir aquellos registros duplicados que aparecen en varias bases de datos, siendo excluidos 26 artículos. Por lo que finalmente son 99 los artículos incluidos en este trabajo de revisión bibliográfica. Este proceso se resume en la Figura 1.

La validación siguió los criterios de la Universidad de York complementados (Centre for Reviews and Dissemination, 2009): inclusión y exclusión, pertinencia e idoneidad, evaluación de calidad de los estudios, descripción de datos, actualidad, referencialidad y suficiencia.

El criterio de inclusión y exclusión permitió seleccionar un amplio número de artículos que evidencian discursos sobre la innovación educativa. El de pertinencia e idoneidad consistió en identificar aquellos estudios que cumplieran con los filtros establecidos. El criterio de evaluación de calidad y de descripción de datos se centró en la validez y solidez del proceso de investigación, así como la robustez de los datos aportados.

El criterio de actualidad tuvo en cuenta que este tema ha tenido un auge inusitado en los últimos años, por lo que el corpus de estudio ha comprendido desde enero del año 2011 hasta diciembre de 2022 recogiendo tanto los referentes históricos más significativos como las experiencias más actuales. En la Figura 2 se recoge el número de artículos seleccionados según el año de publicación. A partir de 2013 se observa una tendencia creciente de publicaciones sobre esta temática (exceptuando los años 2014 y 2016), que se incrementa durante los años 2020 y 2021, y se reduce el año 2022.

En cuanto al criterio de referencialidad, cabe señalar que la totalidad del corpus de referencias analizados son artículos publicados en revistas de reconocido prestigio e impacto, con revisión por pares. Por último, el criterio de suficiencia abarca 99 referencias finales, lo que supone suficiente amplitud de la revisión.

En el presente artículo, se ha optado por un análisis cualitativo inductivo de contenido (Mayring, 2015) con el objetivo de identificar, organizar e interpretar las categorías emergentes que se muestran en la Tabla 2. Esta decisión metodológica se justifica por el carácter exploratorio del estudio y por la necesidad de comprender cómo se construyen, describen y orientan las experiencias de innovación educativa analizadas.

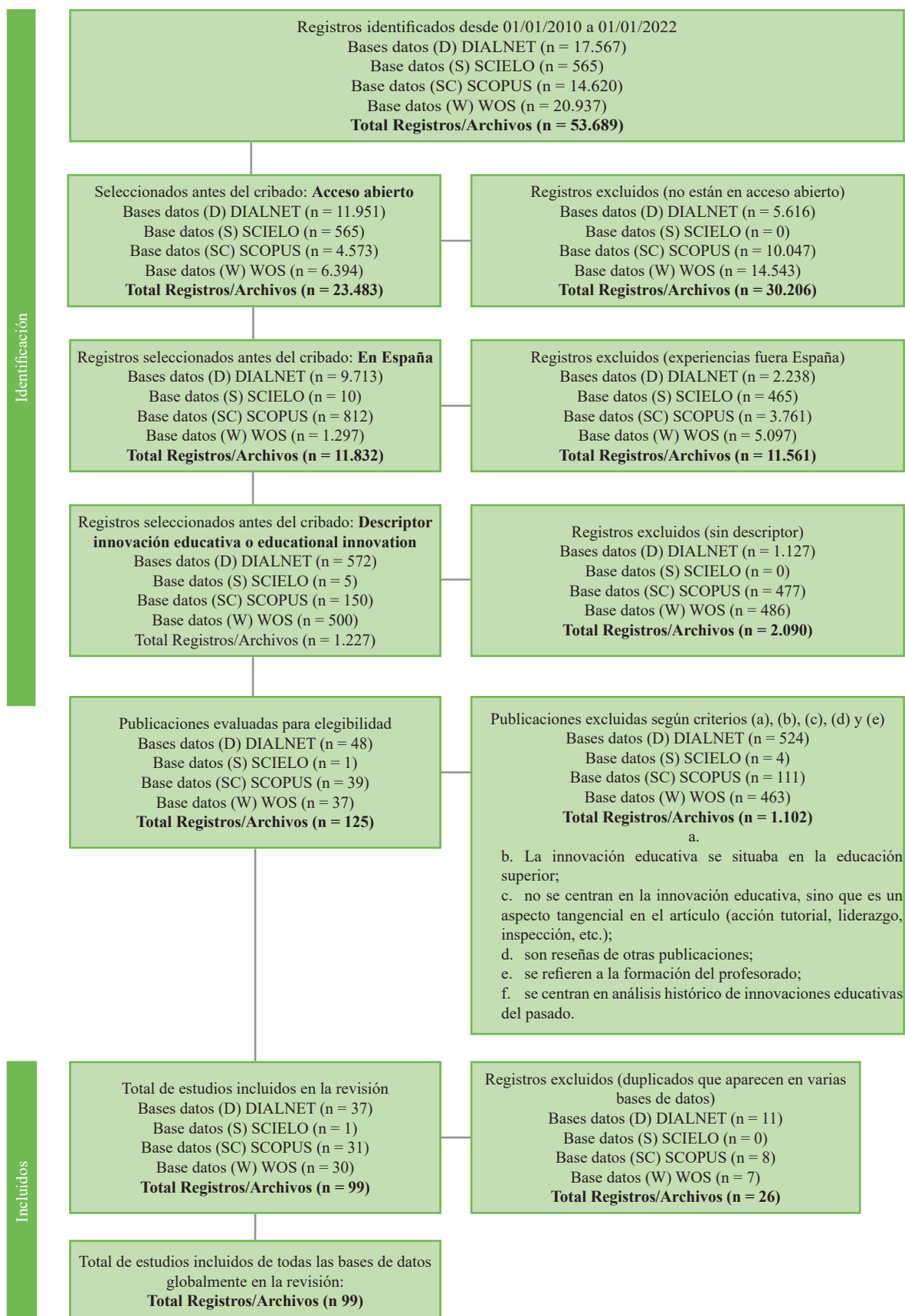


Figura 1: Diagrama de Flujo Prisma adaptado a partir de Page et al. (2021)
Fuente: Elaboración propia (2025)

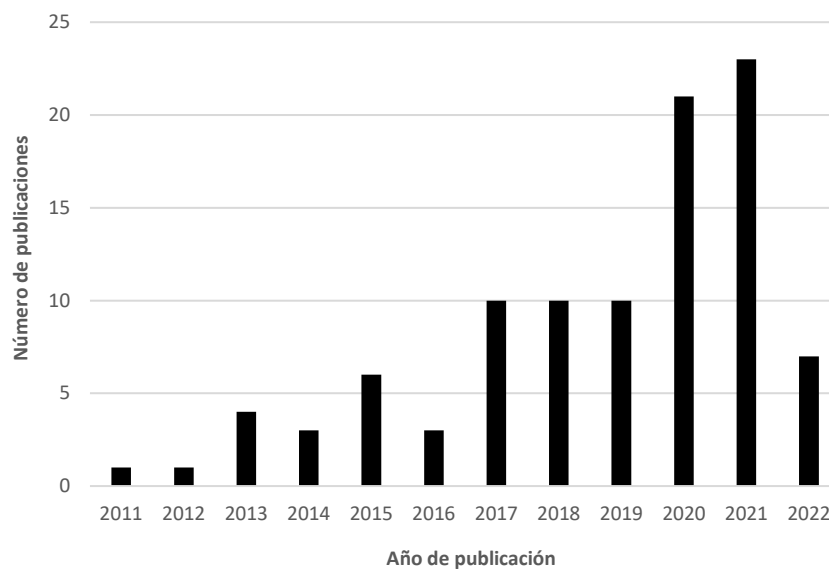


Figura 2: Artículos seleccionados según el año de publicación

Fuente: Elaboración propia (2025)

Tabla 2: Categorización

Fuente: Elaboración propia (2025)

Categoría	Definición
1. Soluciones tecnológicas	El cambio se focaliza en la introducción de recursos TIC en los centros como elemento clave de la innovación.
2. Tecnodidáctica	El cambio se focaliza en la introducción de estrategias metodológicas novedosas con impacto en la motivación del alumnado como elemento prioritario de la innovación.
3. De aula y de centro	En el aula, el cambio se orienta a la introducción de estrategias con impacto en la organización y adquisición de contenidos curriculares como elemento prioritario de la innovación. Sin embargo, en el contexto de centro, el cambio se orienta a la introducción de propuestas con impacto en los factores impulsores o limitadores de la innovación.
4. Crítica	El cambio se focaliza en la introducción de propuestas de centro que se desarrollan según principios educativos de inclusión y equidad, participación democrática y justicia social.

Estas categorías representan distintos enfoques de la innovación en función de los cambios que generan en las prácticas educativas. Entre ellas, el enfoque crítico se distingue por su compromiso con la inclusión, participación democrática y justicia social. Este enfoque

promueve transformaciones profundas en las prácticas, concepciones y culturas institucionales con el fin de capacitar a niños, niñas y jóvenes para participar activamente en la sociedad y dotar de sentido al mundo que los rodea.

3. Resultados y discusión

Los artículos revisados muestran el concepto de innovación educativa vinculado al término novedad. Destacamos el uso recurrente de la palabra innovación para novedades que se presentan como cambios o mejoras, que en muchos casos no se relacionan con experiencias

transformadoras de las culturas, modelos y dinámicas educativas cuyo propósito sea mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los centros escolares y el propio sistema educativo y social.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el análisis categorial en torno a los cuatro enfoques analizados en función de la innovación educativa en los centros: (a) artículos que relatan experiencias educativas con una visión de la innovación educativa vinculada a soluciones tecnológicas, (b) artículos que plantean propuestas con una concepción de la innovación tecnodidáctica, (c) artículos que analizan el impacto de estrategias innovadoras en el aula y en los centros, y (d) artículos que analizan el concepto de la innovación educativa desde una visión crítica y transformadora.

3.1. Innovación tecnodigital

En primer lugar, cabe destacar que 9 de los artículos relacionan la innovación con la introducción de artefactos tecnológicos (*Area et al., 2020) en la educación. El discurso se centra en que es posible cambiar la forma de enseñar gracias a la integración de recursos tecnológicos que son tratados como novedades y que modifican los procesos de enseñanza y aprendizaje por el mero hecho de incorporarlos en el aula.

Esta visión de la innovación educativa se recoge en artículos publicados entre los años 2011 y 2016 que hacen referencia a la integración de las TIC en los procesos educativos a través de programas estatales de dotación de recursos en los centros como por ejemplo el Programa Escuela 2.0 (*Del Moral et al., 2014; *Santiago-Campion et al., 2014). También cuenta con algunos análisis críticos que afirman la baja repercusión de estas innovaciones tecnológicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (*Machado-Trujillo, 2020; *Pérez et al., 2011).

En los artículos de dicho enfoque se evidencia que la tecnología, sin una visión pedagógica crítica, negociada y compartida democráticamente por la comunidad, no tiene posibilidad de transformar la educación ni tiene un claro compromiso social. Según *Pardo y San Martín (2020) se utiliza un concepto reduccionista de la innovación educativa y, en cierto modo, “vacío” que se limita a contemplar las prácticas realizadas con dispositivos digitales. *Sosa-Díaz et al. (2022) concluyen que la mayoría de los estudios de investigación sobre la integración de las TIC son

demasiado sesgados y se centran en la influencia de algunas características del proceso de integración de las TIC, olvidando la naturaleza sistémica del fenómeno.

Un total de 28 artículos revisados asocian la innovación educativa a recursos de enseñanza-aprendizaje novedosos, motivadores y ludificados con el fin de potenciar la motivación y la participación, entendiendo que dichas características facilitan el aprendizaje y la consecución de objetivos educativos. Estos tienen como propósito plantear nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en múltiples ocasiones se expresan con términos anglosajones como: *flipped classroom*, *adaptive learning*, *smart classroom*, *learning ecologies* o *gamification*.

Los artículos que se centran en la digitalización de la acción educativa la plantean como una innovación educativa ya que promueven nuevas formas de organizar el aprendizaje del alumnado: las TIC “han supuesto una auténtica revolución en el ámbito educativo, provocando cambios estructurales en la forma de enseñar y en la manera de aprender” (*Herrada y Baños, 2018, p. 16). Cuando se analiza el uso digital propuesto, son las estrategias como la gamificación, la robótica o la realidad aumentada, entre otras, las que desencadenan un aumento de motivación, participación, compromiso, autonomía, liderazgo, etc. por parte del alumnado (*Leal, 2020; *López-Núñez et al., 2020) y en otros casos se valora la facilidad con la que se pueden dinamizar propuestas comunicativas entre alumnado. Los artículos de este enfoque afirman que las decisiones que toman los docentes en la promoción y dinamización de estos recursos digitales son clave para desarrollar nuevas formas de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario destacar que en algunos de estos artículos los recursos digitales analizados no dan cuenta de cambios significativos en la configuración de las prácticas, dinámicas y acciones educativas (*Del-Cerro y Morales-Méndez, 2017; *Mayor y Rodríguez, 2016; *Prendes y Cerdán, 2021). Tal y como analiza *Machado-Trujillo (2020) es necesario reconocer que muchas de las preguntas fundamentales en

torno a la educación y las tecnologías didácticas no son preguntas técnicas per se. Más bien están relacionadas con preguntas más amplias acerca de lo que la educación es y lo que pretende ser. En el enfoque de dichos artículos se evidencia la noción de innovación educativa planteada por *Solé:

La innovación educativa (...) aparece como la palanca de las reformas que permitirán superar las limitaciones de la formación que hoy ofrecen la mayoría de las escuelas, institutos y universidades. Imbuida de una fuerte impronta empresarial, la innovación se quiere vincular al éxito, aunque no siempre suponga una mejora, sobre todo en el contexto educativo (2020, p. 103).

En los artículos de dicho bloque se proponen soluciones tecnológicas relacionadas con innovaciones didácticas descontextualizadas del proyecto educativo y de la perspectiva transformadora de la educación. Asimismo, en muchos casos se justifican con la realización de investigaciones de diseño cuasiexperimental descriptivo, correlacional o pre-test-post-test (*Hinojo-Lucena et al., 2020; *Marín-Marín et al., 2020; *Parra-González et al., 2020; *Pozo-Sánchez et al., 2020) que recogen datos de experiencias escolares, cuyas aportaciones se centran principalmente en la motivación del alumnado y la interacción entre profesorado y alumnado.

3.2. Innovación de aula y de centro

Un total de 44 artículos adoptan un enfoque analítico de la innovación; 22 se centran en propuestas que incorporan cambios didácticos en el aula, y dichos cambios se perciben como mejoras en los ciclos y etapas educativas en los que se han llevado a cabo, y 22 artículos se focalizan en los factores que intervienen en los procesos de implementación de las innovaciones educativas en los centros.

En primer lugar, se han identificado experiencias educativas de aula que se valoran como innovadoras y que pueden involucrar a un grupo de docentes y alumnado en concreto o a una parte del centro. En algunos casos se relata la relación de dicha experiencia con el entorno (*Casals-Ibáñez, 2015; *Fabregat-Pitarch y Gallardo-Fernández,

2015; *Gallardo-López y Muñoz, 2021; *Latorre y Mérida, 2019; *Neira-Piñeiro y Del Moral-Pérez, 2021; *Perales y Vilchez-González, 2015). En otros, son artículos que proponen el cambio escolar a través de metodologías didácticas de tipo funcional que buscan la mejora del proceso didáctico de aprendizaje de contenidos en el área de aplicación de la propuesta (*Alcaraz-Domínguez y Barajas, 2021a y 2021b; *Antón y Sánchez, 2020; *Nielsen et al., 2020). Se valoran como innovaciones didácticas que mejoran procesos de enseñanza y aprendizaje, centradas en el aprendizaje de contenidos curriculares, pero descontextualizadas del proyecto educativo del centro.

Tampoco promueven una mirada individual o colectiva de compromiso con la comunidad, participación democrática o transformación social (*Riera-Jaume et al., 2022). *Marcelo (2013, p. 29) sugiere tres dimensiones a la hora de promover procesos de innovación educativa profundos: “el profesional que innova es decir el docente, la propia innovación y el contexto de la innovación”. En dichos artículos si bien se analizan aspectos del docente y la propia innovación, la dimensión del contexto de la innovación es inexistente.

Toda mejora de las estrategias y del proceso pedagógico para ayudar en el desarrollo de un aprendizaje y una enseñanza más cercana al contexto del alumnado, más motivadora y participativa es, sin duda, una aportación imprescindible en el proceso educativo. El problema radica en que dichas innovaciones no se conciben como cambios sistémicos que cuestionen la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el centro ni contribuyen a impulsar una perspectiva crítica del alumnado acerca del mundo que les rodea (Leach et al., 2024).

En segundo lugar, se recopilan 22 artículos que abordan diversos factores de análisis involucrados en la experiencia educativa del centro. Estos comparten una visión de la innovación centrada en los elementos internos que deben mejorarse, según lo planteado por *Pérez y Gutiérrez (2020). En estos artículos se destacan elementos clave sobre estrategias para

implementar innovaciones metodológicas como: el trabajo cooperativo en el aula, el aprendizaje servicio en el entorno social o la educación cívica para la ciudadanía global (*Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro, 2018; *Coma et al., 2022), con el objetivo de que puedan ser sostenibles en el centro (Pulido, 2020). Se plantean procesos de reflexión de los equipos docentes para mejorar la práctica educativa (*Brevis-Yéber et al., 2022; *Parrilla et al., 2018), así como elementos que posibilitan la innovación educativa en los centros como la implicación del profesorado (*Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), el rol del equipo directivo en relación con el liderazgo distribuido o la importancia del proceso de mejora docente (*Barba-Martin et al., 2015). Como barreras se plantea la sostenibilidad de la innovación al enfrentarse a factores como la resistencia de algunos profesores, la inversión de tiempo o las dificultades institucionales, y otros como los sentimientos de aislamiento, el estrés o el enfoque de la formación docente orientado al traspaso de información (Martínez-Maireles et al., 2022). En la mayoría de estos artículos no se plantean como elementos clave de la innovación educativa los cambios en la cultura docente ni tampoco el compromiso con la transformación cultural, personal y social (Pericacho y Andrés-Candelas, 2018). Además, en estos 22 artículos se recogen algunas investigaciones de corte interpretativo (*Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; *Trujillo et al., 2020) que muestran los factores presentes en las innovaciones de los centros, desde un enfoque inclusivo y crítico, con la participación democrática de la comunidad educativa (*López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). Sin embargo, las propuestas de transformación de la cultura institucional desde un enfoque de justicia social y equidad, que impliquen un compromiso real con el entorno y las problemáticas sociales, resultan difíciles de identificar.

3.4. Innovación crítica

Los 18 artículos que se incluyen en este último apartado plantean una visión crítica de la innovación educativa, con un enfoque de transformación global (Area y Adell, 2021; Machado-Trujillo, 2020; Montanero-Fernández, 2019; Pascual, 2019; Solé, 2020; Trujillo et al.,

2020). De hecho, Del Río-Fernández (2023) afirma que la mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación.

Martínez y Jolouch (2019) afirman que innovaciones educativas como realizar proyectos, trabajar cooperativamente, diseñar ambientes de aprendizaje o introducir herramientas digitales, entre otras experiencias, no contribuirán por sí mismas a transformar realmente el sistema educativo o mejorar el sistema social, ni siquiera el sistema y la cultura del centro hacia un modelo de mayor equidad y justicia social y ambiental, si no se adopta dicha innovación con un enfoque de transformación social desde su planteamiento y diseño.

Los artículos analizados coinciden en afirmar que un proceso innovador, crítico y transformador lo es si se hace de forma radicalmente democrática con la participación de toda la comunidad educativa y social involucrada en el centro y, en la medida de lo posible, con los centros de la zona, creando redes de colaboración (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). Por ello, entienden que se debe someter a una actitud de evaluación crítica constante.

En este bloque, la perspectiva crítica de la innovación no plantea la innovación como procesos de calidad y excelencia descontextualizadas, sino que, por ejemplo, se recogen propuestas que promueven una ciudadanía crítica basada en la reflexión y análisis, la participación democrática y la toma de decisiones por parte del alumnado de forma compartida con otros agentes de la comunidad (Coma et al., 2022). Para dichos planteamientos son necesarias políticas educativas que posibiliten un contexto que apoye y acompañe la innovación de los centros y que no carguen la responsabilidad de la innovación al profesorado ante la falta de medios y recursos para una educación que no deje a nadie atrás (Parrilla et al., 2018). En definitiva, esta perspectiva lo que sugiere es la importancia de una mirada crítica vinculada con la transformación educativa y social para avanzar hacia una escuela y sociedad más comprometida con la inclusión y la justicia social.

4. Conclusiones

Tras revisar los 99 artículos seleccionados, podemos afirmar que, de forma mayoritaria, cuando se habla de innovación se hace referencia a palabras como cambio, transformación y mejora utilizándolas como sinónimas y sin explicitar los fines hacia los que se pretende cambiar y mejorar (Hargreaves y Fink, 2006). A la hora de concretar esta innovación en la práctica aparecen múltiples experiencias que, en el contexto de aula, focalizan mayoritariamente en lo técnico y metodológico y, en el contexto de centro, en elementos analíticos que se pueden mejorar para garantizar la perdurabilidad de las innovaciones. Sin embargo, no se contextualizan dichas experiencias de innovación en un planteamiento de compromiso con la transformación social y la perspectiva crítica de emancipación educativa.

Los artículos con un enfoque tecnodigital de la innovación fundamentan la integración educativa de las TIC como soluciones tecnológicas (Mozorov, 2016) de mejora de los procesos educativos. La integración de las TIC se reduce a lo que Adell (2018) denomina una visión tecnocentrista o instrumentalista del impacto de la tecnología sobre la educación. Los artículos que analizan la segunda categoría, la de las innovaciones tecnodidácticas, se centran en el uso digital de plataformas, servicios telemáticos y dispositivos, que alteran las formas de relación y socialización, producción, consumo, difusión y acceso a la cultura y el conocimiento (Cobo, 2019). Cabe destacar la influencia y el poder de empresas, editoriales, bancas privadas, etc. que ven oportunidades en el control de este “cambio educativo” a través de la creación de contenidos educativos digitales con un nuevo mercado por expandir (Gómez-Torres, 2022). En los artículos de la tercera categoría, la de innovaciones de aula y de centro, se recogen prácticas y experiencias educativas con valor pedagógico, pero no cuestionan la gramática escolar existente (Tyack y Tobin, 2001). Es decir, no cambian la forma de organizar las acciones educativas, la perspectiva del conocimiento escolar, la división del horario ni los espacios del centro.

Si bien es posible concluir que los artículos correspondientes a los tres primeros enfoques de la innovación evidencian impactos en dimensiones educativas progresivamente más amplias y de carácter sistémico, estos no incorporan la perspectiva crítica presente en los trabajos del cuarto enfoque. Dichos trabajos advierten que no toda experiencia de cambio implementada por los centros escolares constituye, por sí misma, una innovación educativa (Hernández, 2017). En consecuencia, resulta fundamental reflexionar sobre cómo los objetivos de las innovaciones conllevan compromisos orientados a la transformación social y educativa, al bien común, la inclusión, y a la participación democrática efectiva de toda la comunidad.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que las propuestas centradas exclusivamente en la incorporación de tecnología o en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza no contribuyen de forma sustantiva a la transformación social ni al fortalecimiento de una ciudadanía crítica y comprometida (Collet et al., 2022; Leach et al., 2024). Por el contrario, solo aquellas experiencias innovadoras que se conciben como un proceso colectivo y contextualizado de transformación, alineadas con los principios de inclusión, equidad y democracia participativa permiten garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin distinción (Capello et al., 2024).

A partir de los resultados del estudio, se plantea como hipótesis que las innovaciones educativas con enfoque crítico y compromiso social generan impactos más profundos y sostenibles que aquellas centradas solo en lo metodológico o tecnológico. Por lo tanto, señalamos la sostenibilidad como factor complementario para que las innovaciones educativas perduren (Hargreaves y Fink, 2006). A pesar de que pueden surgir con cierta facilidad, para afianzarse necesitan superar amenazas tales como la falta de recursos, la desilusión, las crisis internas en los equipos o la falta de reconocimiento (Stenhouse, 1984). Se destaca

también la necesidad de una actitud reflexiva de las personas que forman la comunidad, la capacidad de tomar decisiones fundamentadas y comprometidas, la participación activa del equipo directivo, con el fin de asumir un liderazgo compartido y distribuido, y la formación del profesorado que incluya la reflexión crítica de las prácticas educativas (*García-Gómez y Escudero, 2021; *García-Gómez y Salas-Martínez, 2021). Asimismo, futuras investigaciones podrían explorar cómo construir ecosistemas de innovación con capacidad de establecer sinergias dentro y fuera de los centros (Escudero, 2024), así como modelos y procedimientos de evaluación coherentes con propuestas transformadoras, y con la integración de los recursos digitales en un planteamiento pedagógico crítico (Adell, 2018).

Tras la revisión sistemática realizada, podemos concluir que el enfoque de la innovación basado en un relato exitoso de novedad y modernidad -adaptado a las demandas del mercado futuro- cuando se integran en el aula y en los centros son valorados como experiencias con resultados de mejora, si bien dichos éxitos se reducen a cambios tecnológicos o didácticos en sí mismos. Por el contrario, aquellas experiencias que plantean cambios educativos fundamentados en propuestas de mejora colectiva plantean la innovación como procesos más complejos de participación e implicación democrática de toda la comunidad educativa. Estas iniciativas surgen de una reflexión compartida, adoptan una perspectiva crítica y buscan transformar el centro escolar hacia un horizonte de emancipación más inclusivo, ecológico y justo.

5. Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco de la investigación “Resituando la Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva crítica” financiada por el Ministerio de Ciencia,

Innovación y Universidades. IP: Nuria Simó-Gil y Laura Domingo-Peñafiel de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Ref: PID2019-108138RB-C22.

6. Referencias bibliográficas

Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 116-128). Morata.

Alcaraz-Domínguez, S. y Barajas, M. (2021). Conceptualization of Socioscientific Issues in Educational Practice from a Review of Research in Science Education, *International Journal of Information and Education Technology*, 11(6), 297-302. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.6.1526>

Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio

rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>

Antón, A. y Sánchez, M. (2020). Metodología mixta Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Proyectos para el aprendizaje de la geometría analítica en Secundaria. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(2), 135-156. <https://doi.org/10.14201/et2020382135156>

Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia*

- y *Cambio en Educación (REICE)*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Area, M., Santana, P. y Sanabria, A. L. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37, 15-31. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.15-31>
- Barba-Martín, R.A., Barba, J.J., y Martínez Scott, S. (2015). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (19), 161–175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Beneyto-Seoane, M., Carrete-Marín, N., Arregui-Murguiondo, X. y Domingo-Peñafiel, L. (2023). (Re)conceptualizando la renovación pedagógica en España. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, O. y Ruiz-Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <http://doi.org/10.15443/RL3216>
- Bugallo-Rodríguez, A. y Naya-Riveiro, M.C. (2018). Educación para la Ciudadanía Global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Cañadell, R. (2017). La innovación educativa: ¿Un paso más hacia la educación neoliberal? *Nuestra bandera: revista de debate político*, (236), 86-95.
- Capello, G., Siino, M., Fernandez, N. y Arciniega, M. (eds.) (2024). *Educational commons. Democratic values, social justice and inclusion in education*. Springer.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Casals-Ibáñez, A. (2015). Aplicación del concepto experiencia crítica al análisis de innovaciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 79–98. <https://doi.org/10.15366/tp2013.21.006>
- Centre for Reviews and Dissemination. (2009). *Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. University of York. https://www.york.ac.uk/media/crd/Systematic_Reviews.pdf
- Collet, J., Naranjo, M., y Soldevila-Pérez, J. (2022). *Global Inclusive Education. Lessons from Spain*. Springer.
- Coma, T., Blasco, A.C., y Echevarria, A. (2022). La Educación para la Ciudadanía Global Crítica a través de un proyecto de Innovación Social en una escuela de Primaria. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 11(2), 185-211. <https://doi.org/10.17583/rise.9161>
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Del-Cerro, F. y Morales-Méndez, G. (2017). Realidad aumentada como herramienta de mejora de la inteligencia espacial en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (54), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/5>
- Del Moral-Pérez, M.E., Villalustre-Martínez, L. y Neira-Piñeiro, M. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42, 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- De Castro-Calvo, A., Carrete-Marín, N., y Simó-Gil, N. (2024). Resignifying pedagogical renewal today: Pedagogical benchmarks and singularities in secondary schools. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 720-737. <https://doi.org/10.3926/jotse.2704>

- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Escudero, J.M. (2024) Hacia un balance de nuestra innovación educativa caminos hechos, horizontes por alcanzar. *Innovación educativa*, (34), 1-12. <https://doi.org/10.15304/ie.34.10165>
- Fabregat-Pitarch, A. y Gallardo-Fernández, I.M. (2015). Formación para el mundo del trabajo desde la resolución de problemas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (7), 35-39. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.07.501>
- Fernández, M.D. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.02>
- Feu-Gelis, J., Torrent, A., y Prieto-Flores, Ò. (2024). Pedagogical renewal today: Miscellanea. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 654-663. <https://doi.org/10.3926/jotse.2602>
- Gallardo-López, J.A., y Muñoz, D. (2021). Participatory Methodology with an Intercultural and Intergenerational Approach: An Educational Experience in the City. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (16), 74–87. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3792>
- García-Gómez, R.J. y Escudero, J.M. (2021). Presentación. Innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 19(4), 5-12. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- García-Gómez, S., y Salas-Martínez, M. (2021). Claves para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un instituto de Educación Secundaria. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 239–258. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9499>
- García-Pérez, M. (17 de marzo de 2018). ¿Por qué los pedagogos del BBVA dan lecciones a los profesores de Secundaria? *Mundiaro*. <https://cutt.ly/OIuVEg3>
- Giachi, S. (2023). Paradigmas transformadores para una sociología comprometida: El caso de las políticas de innovación. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(11), 289-304. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2023.i11.21
- Gómez-Torres, J.R. (2022). Las tecnologías digitales educativas: ¿fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 19-38. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.1>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- González-Sanmamed, M., Estévez-Blanco, I. y Souto-Seijo, A. (2022). La innovación educativa como ecosistema de aprendizaje. En J. Marín y M. Pino (Coord.). *Innovación educativa para una educación transformadora*. (pp. 9-28). Dykinson.
- Grant, M.J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re339/re339-03.html>
- Hernández, F. (2017). Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal. *Revista catalana de Pedagogia*, 12, 17-37. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.93>

- Herrada, R.I. y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 20, 16-25. <https://doi.org/10.7203/attic.20.11266>
- Hinojo-Lucena, F.J., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., Trujillo-Torres, J.M. y Pozo-Sánchez, S. (2020). Academic Effects of the Use of Flipped Learning in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(276), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010276>
- Latorre, G., y Mérida, R. (2019). La ciudad como contexto educativo: Desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Foro de Educación*, 17(27), 203-227. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.649>
- Leach, T., Collet-Sabé, J., Tort, A., Simó, N. y Clarke, M. (2024). The role of education in a democracy. Continuing the debate. *Oxford Review of Education*, 50(4), 484-498. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2239702>
- Leal, L. (2020). Producción de recursos didácticos para el aula de matemáticas de Secundaria con realidad aumentada. *Innovación Educativa*, (30), 185-198. <https://doi.org/10.15304/ie.30.6905>
- López-Núñez, J.A., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.J., Marín-Marín, J.A. (2020). Dietary Intervention through Flipped Learning as a Techno Pedagogy for the Promotion of Healthy Eating in Secondary Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3007), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093007>
- López-Yáñez, J., y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Machado-Trujillo, C. (2020). El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 247-262. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.249>
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. En A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, N. Presmeg, (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Advances in Mathematics Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100003>
- Marcos-Pablos, S., y García-Peñalvo, F.J. (2018). Decision support tools for SLR search string construction. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings TEEM'18. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (Salamanca, Spain, October 24th-26th) (pp. 660-667). ACM.
- Marín-Marín, J.A., Costa, R.S., Moreno-Guerrero, A.J. y López-Belmonte, J. (2020). Makey Makey as an Interactive Robotic Tool for High School Students' Learning in Multicultural Contexts. *Education Sciences*, 10(239). <https://doi.org/10.3390/educsci10090239>
- Martínez, M., y Jolouch, A. (2019). *Las paradojas de la innovación educativa*. Horsori.
- Martínez-Maireles, D., Naranjo-Llanos, M., y Tort-Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495-512. <https://doi.org/10.6018/rie.465491>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Meirieu, P. (2019). Quin futur per a la innovació a les escoles? Els desafiaments de la pedagogia i la professió docent en l'actualitat. En M.

- Martínez y A. Jolonch (Coord.). *Les paradoxes de la innovació educativa* (pp. 29-50). Horsori.
- Montanero-Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Moraga, J. y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Mozorov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
- Nielsen, A., Romance, A.R., y Chinchilla, J.L. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Retos*, 37, 498-504. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71026>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, TC, Mulrow, CD, ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*. 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pardo, M.I. y San Martín, A. (2020). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares. ¿La uberización de las relaciones laborales? Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 58, 161-179. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.72767>
- Parra-González, M.E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 12(602), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Parrilla, A., Sierra, S., y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 51-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- *Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/rep2019.4.2.001>
- Perales, F.J. y Vílchez-González, J.M., (2015). Iniciación a la investigación educativa con estudiantes de secundaria: el papel de las ilustraciones en los libros de texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 243-262. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1484>
- Pérez, M.A., Hernando-Gómez, Á., y Aguaded-Gómez, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 197-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200012>
- Pérez Albó, M. J., y Gutiérrez Lacalle, A. (2020). Proyectos globalizados. Cómo articular la innovación en Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 187-199. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.15>
- Pericacho, F.J. y Andrés-Candelas, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de centros escolares representativos. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>
- Petticrew, M., y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A. y López-Núñez, J.A. (2020). Gamification as a Methodological Complement to Flipped Learning-An Incident Factor in Learning Improvement. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/mti4020012>
- Prendes, M.P., y Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Pulido, C. (2020). *La privatización de y en la educación pública: un estudio comparado de los*

casos de Inglaterra y España (Tesis Doctoral). Universitat de València.

Rivas, K., Egea, A. y Prats, E. (2019). La innovació educativa en una època de postveritats accelerades. En M. Martínez y A. Jolouch (Coord.). *Les paradoxes de la innovació educativa* (p.127-148). Horsori.

Sancho, J.M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12–20. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

Sosa-Díaz, M.J., Sierra-Daza, M.C., Arriazu-Muñoz, R., Llamas-Salguero, F. y Durán-Rodríguez, N. (2022). EdTech Integration Framework in Schools: Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895042>

Stenhouse. L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Santiago-Campion, R., Navaridas-Nalda, F. y Repáraz-Abaitua, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en

los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17(1), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10713>

Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>

Tyack, D. y Tobin, L. (2001). ¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad? En D. Tyack y L. Tobin. *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas* (p 167-214). FCE.

Trujillo, F., Segura, A., González, A., Cubillas, E., García, J., Bermúdez, M., Real, S., Ramírez, S., Marín, V., Liébana, J., Álvarez, J. F., Magro, C., Álvarez, D. (2020). ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6637>