

PARTICIPACIÓN, INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO EN LA ESCUELA

ANTONIO SALVADOR JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

EUGÉNIA MARIA RAINHA PEREIRA

RUTH STELLA CHACÓN PINILLA

CINDY JOULIETH CASTRO RAMÍREZ

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN SÁNCHEZ

JORGE CÁCERES MUÑOZ

ANTONIO PANTOJA VALLEJO

LUCÍA HERRERA TORRES

TERESA MARÍA PERANDONES GONZÁLEZ

(Coordinadores)

ISBN: 978-84-1122-752-0

DYKINSON EBOOK



PARTICIPACIÓN, INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO EN LA ESCUELA

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Maribel Vergara Arboleda

Eugénia Maria Rainha Pereira

Ruth Stella Chacón Pinilla

Cindy Joulieth Castro Ramírez

Miguel Ángel Martín Sánchez

Jorge Cáceres Muñoz

Antonio Pantoja Vallejo

Lucía Herrera Torres

Teresa María Perandones González

(COORDINADORES)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

© Los autores
Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 - (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-122-752-0

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 162. EL IMPACTO DE LA GUERRA Y LA LABOR DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO PSICOAFECTIVO DE LA INFANCIA UCRANIANA1882

M^a Ángeles Nicolás-Ruiz
Universidad Autónoma de Madrid
Adrián Neubauer
Universidad a Distancia de Madrid

CAPÍTULO 163. LA EVALUACIÓN FORMADORA EN BELLAS ARTES. PRIMEROS AUXILIOS PARA UNA CREATIVIDAD EN PELIGRO DE MUERTE1888

Eugenio Rivas Herencia
Universidad de Málaga

CAPÍTULO 164. CAMBIOS EDUCATIVOS PARA ATENDER A PERSONAS INMIGRANTES Y REFUGIADAS1195

Joan A. Aparisi-Romero
Universitat de València

CAPÍTULO 165. LAS PERSONAS REFUGIADAS E INMIGRANTES Y SU PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVO Y SOCIAL1202

Joan A. Aparisi-Romero
Universitat de València

CAPÍTULO 166. DIVERSIDAD ETNOCULTURAL Y FAMILIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL: LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES COMO EJE IMPULSOR DE LA PARTICIPACIÓN.....1209

Mercè Morey-López
Universitat de les Illes Balears
M^a del Mar Oliver-Barceló
Universitat de les Illes Balears
Maria Ferrer-Ribot
Universitat de les Illes Balears
Carlos Vecina-Merchante
Universitat de les Illes Balears

CAPÍTULO 167. LA COLABORACIÓN ENTRE DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS COMO HERRAMIENTA PARA LA ERRADICACIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO1218

Alba Dorado Carrión
Universidad de Huelva
Cinta Martos Sánchez
Universidad de Huelva
Inmaculada Expósito Cívico
Universidad de Huelva
Miriam Araujo Hernández
Universidad de Huelva

CAPÍTULO 163. LA EVALUACIÓN FORMADORA EN BELLAS ARTES. PRIMEROS AUXILIOS PARA UNA CREATIVIDAD EN PELIGRO DE MUERTE

Eugenio Rivas Herencia

Universidad de Málaga

1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS BELLAS ARTES

Entre los cursos 2019-2020 y 2021-2022 se ha llevado a cabo un proceso de innovación y mejora de la docencia mediante el modelo de investigación-acción en las asignaturas Fundamentos de la Escultura I y II correspondientes al primer curso del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga. Este mejora ha sido alimentada desde el Grupo de investigación-acción cooperativo formativo de la Universidad de Málaga, coordinado por el catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar Miguel López Melero y con la mentorización del profesor Diego Aguilar Trujillo. En este grupo de formación voluntaria para el profesorado universitario se partió de diferentes situaciones problemáticas detectadas por parte de diversos docentes en sus contextos educativos dentro de diferentes estudios de grado y posgrado de la misma universidad. Durante los tres cursos se mantuvo un seguimiento mensual de la puesta en práctica y los avances de cada docente del grupo en lo que se ha definido como un proceso de investigación-acción cooperativa (López Melero, Soler García y Mancila, 2013).

En el caso que se presenta, y siguiendo diferentes ciclos de investigación-acción, se ha implementado un modelo de evaluación formadora, partiendo del ABPI o Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación y fundamentado en el aprendizaje cooperativo. Estos cambios se han efectuado con el propósito de devolver la autonomía a aquellas personas que asumen el papel de aprendices de las Bellas Artes, desarrollando de manera sustancial capacidades relativas a la creatividad y a la innovación.

La investigación-acción se propone como un conjunto de estrategias y acciones enfocadas hacia la mejora de la docencia. Una «indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas» (Kemmis y McTaggart, 1988). De modo que, al tiempo que ponemos en práctica propuestas de mejora, analizamos su desarrollo, reflexionamos sobre lo acontecido y planificamos futuras acciones, para continuar con un bucle infinito de mejora. Este proceso cíclico incluye planificación, acción, observación y reflexión a partir de la toma de conciencia de las necesidades de mejora en la práctica docente, atendiendo a necesidades compartidas entre docentes y estudiantes, por lo que ha de implicar un trabajo cooperativo y solidario que incluya también experiencias de otros docentes junto a sus estudiantes (López Melero, 2019). En esta lógica, la investigación-acción se construye sobre el entendimiento del docente como investigador, una apuesta por la mejora cualitativa de la enseñanza y el desarrollo profesional, entendiendo el aula como el lugar de experimentación (Rayón, 2012, p. 252-268).

En el modelo particular del Proyecto Roma (Morón, 2015, p. 356), se sigue un proceso de investigación-acción enfocado a la formación y mejora de la actividad docente partiendo de una situación problemática, que es analizada con la intención de detectar qué se sabe y

qué se necesita saber para resolverla. A partir de ahí, se planifica una acción, se lleva a cabo, acompañada de una labor de observación y se evalúa, comprobando si en cualquier momento es necesario tomar ciertas medidas o redirigir el rumbo. Tras una reflexión final, se vuelve a una nueva situación problemática que alimenta otro bucle de investigación-acción. En definitiva, se trata más de un modelo docente que de una metodología de investigación sobre la docencia. Mediante una serie de acciones llevadas a cabo en la práctica y una reflexión paralela continua que implica a docentes y estudiantes se transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando conciencia del qué, del cómo y del porqué de nuestra práctica. Es así como «con nuestra reflexión personal, solidaria y cooperativa vamos construyendo una comunidad crítica y democrática de indagación e investigación. Es decir, unimos teoría y práctica en un continuo generando ciencia y cambio social» (López Melero, 2019).

La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo [...] Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica. (Freire, 1990, p. 211)

Para que la experiencia sea verdaderamente democratizadora, es fundamental la participación de todos los agentes involucrados, de modo que el estudiantado tiene un papel absolutamente protagonista en la detección de cuestiones a resolver, propuesta de metodologías o revisión y análisis de las acciones desarrolladas. De acuerdo con lo expresado, son preferentes las estrategias de estilo participativo junto con aquellas que promuevan la autorreflexión de forma cooperativa: entrevistas grupales, asambleas y otras reuniones participativas que alimenten la relación equitativa entre los involucrados.

1.1. APBI o Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación

En este contexto, y como primer reto para la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de escultura de primer curso del Grado en Bellas Artes, se propuso la implantación de un Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación. Hasta el momento se habían planteado las asignaturas según una estructura de bloques correspondientes a aprendizajes técnicos contemplados como fundamentos de la escultura en las guías correspondientes. En este sentido, se detectó que a partir de los contextos técnicos planteados en los diferentes bloques, algunos estudiantes eran capaces de desarrollar proyectos artísticos mientras que otros se limitaban a completar los ejercicios con una solución técnica apropiada. Aquellos que proyectaban una mayor expectativa, no solo aprendían la técnica con igual o mayor corrección, sino que lo hacían dentro de un contexto significativo complejo. Aprendían a aplicar sus conocimientos técnicos con unos propósitos artísticos en los que eran capaces de relacionar obras de importantes artistas y desarrollar una visión personal respecto a las temáticas planteadas, siempre de libre elección. En este sentido las dinámicas se acercaban más a un Aprendizaje Basado en Problemas, que, a pesar de las similitudes con el Aprendizaje Basado en Proyectos, responde a intenciones y fundamentos teóricos diferentes. Una de las principales distinciones se centra en que cuando hablamos de Problemas la fuerza se centra en una cuestión definida a priori por parte del docente atendiendo a supuestos intereses o conocimientos primordiales que los estudiantes deben aprender (Morón, 2015, p. 71-79). Sin embargo, cuando hablamos de Proyectos hacemos hincapié en partir de la cultura del alumnado, de su conocimiento previo y de sus necesidades e intereses. Asimismo, la situación problemática es detectada mediante consenso por parte del grupo-clase, o sea, por parte del conjunto de personas que conviven

en el espacio de aprendizaje y comparten el proceso de construcción del conocimiento. En particular, el Proyecto Roma emplea el término Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación, que adoptamos en nuestro trabajo, para hacer hincapié en la importancia de la metacognición (López Melero, 2018 y Moreno, 2015, p. 67). De este modo, aprender a investigar supone una experiencia dinámica que atañe al pensamiento y a la acción, primero a la imaginación y luego a la construcción cooperativa. Un proceso de búsqueda continua e indagación dialógica.

1.2. Aprendizaje Cooperativo. La construcción social del conocimiento

Otra de las innovaciones o mejoras de carácter docente ha consistido en incurrir en un modelo de aprendizaje cooperativo. Como sociedades grupales, necesitamos a la comunidad para sobrevivir y, como no podría ser de otro modo, aprendemos socialmente, construimos el conocimiento de forma grupal y deseablemente democrática. Si queremos que esto suceda hemos de pasar de entender la educación como un proceso individual a entenderlo como un acto social, donde el aprendizaje cooperativo pueda hundir sus raíces sobre una ética que atiende a la colectividad (Ovejero, 2018, p. 42). Asimismo, resulta oportuno matizar la diferencia entre cooperar y colaborar. Mientras la colaboración implica que cada agente o grupo realice una serie de acciones para compartir los resultados con otros a posteriori, en la cooperación «el factor esencial lo constituye la presencia de acciones diferentes y complementarias ejecutadas simultáneamente y con referencia recíproca» (Ovejero, 2018, p. 61). Es decir, aprendemos o trabajamos juntos, asumiendo responsabilidades particulares, pero con la mirada en el otro o la otra, siempre con esa condición, que en palabras de Miguel López Melero puede resumirse en una sensación de «yo sin ti no soy nada» entre los componentes del grupo.⁶⁵ Solo cuando existe ese nivel de compromiso mutuo podemos hablar de cooperación.

En el contexto del arte, al igual que en prácticamente cualquier ámbito profesional, rige un pensamiento neoliberal que lleva años avivando una absurda lucha entre iguales. En el panorama laboral, que alimenta las perspectivas de las personas que estudian bellas artes, predomina una sensación del «yo, mí, me, conmigo» que puede ilustrarse como una dramática guerra de solitarios francotiradores que apuntan por la espalda a cualquier blanco amenazante. Ahí detectamos la urgencia por sustituir los valores neoliberales, partidarios de la competición, del egoísmo y el individualismo, para proponer un modelo más justo y equitativo, basado en la solidaridad y la cooperación, que devuelva la fuerza a la colectividad.

1.3. Evaluación Formadora. Empezar por la evaluación

Como tercer paso de esta mejora nos centramos en la idea de que sin aprendizaje no hay enseñanza. Podemos debatir sin descanso en un marco teórico sobre metodologías o estrategias, pero no puede suceder el cambio sin una retroalimentación con la práctica. Entonces, debemos empezar por aquello que tradicionalmente ha sido relegado al final y empezar a construir un proceso simbiótico desde el comienzo. La evaluación formadora se centra en lo que sabemos y parte de la cultura propia de los estudiantes, de sus conocimientos e intereses, para ponerla en valor y construir a partir de ahí. «La evaluación que aspire a ser formativa debe actuar siempre y en todos los casos al servicio de quien aprende», ha de

⁶⁵ Frase repetida por Miguel López Melero en diferentes conversaciones dentro de las reuniones mantenidas con el Grupo de investigación-acción cooperativo formativo de la Universidad de Málaga para explicar la importancia de la cooperación y la diferencia de ésta con la colaboración.

entenderse como fuente de conocimiento, un recurso para detectar oportunidades de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2010, p. 15). La esencia de la evaluación formadora radica en proporcionar un buen retorno o retroalimentación al estudiantado, ofreciéndole ideas y recursos para ayudarles a tomar buenas decisiones, es decir, para autorregularse y encontrar caminos para avanzar (Sanmartí, 2020, p. 113). Un proceso al que podemos denominar feedback, retroalimentación o retorno (Ruiz, 2020 y Sanmartí, 2020) o, según tendencias más disruptivas, búmeran (Acaso, 2013) y que ha de mantenerse siempre activo para comprobar que la enseñanza está repercutiendo en un aprendizaje, que hay correspondencia entre las estrategias docentes y el desarrollo cognitivo del estudiantado. Así, la retroalimentación debe situarse en lo que Vygotsky denomina «zona de desarrollo próximo» del aprendiz y que difiere entre cada individuo. Es necesario ponerse en lugar del otro y ajustarse a su lógica, personalizar la respuesta para que cada individuo o grupo pueda realizar un plan de acción propio incorporando en la práctica las conclusiones de este análisis y reflexión compartida: «Las decisiones que sirven para aprender son las que toman los propios alumnos en el seno de la interacción con compañeros y personas adultas, porque solo ellos pueden corregirse para superar las dificultades y poder dar el próximo paso» (Sanmartí, 2020, p. 114).

2. EVALUAR PARA APRENDER A CREAR

Evaluar es aprender a aprender. O dicho de otro modo, *aprender a aprender* es aprender a evaluar. Si somos capaces de evaluar es porque somos conscientes del proceso de aprendizaje. La evaluación forma parte de muchas de las tareas que llevamos a cabo a diario, es un proceso esencial en muchas de las actividades que realizamos para relacionarnos con nuestro mundo. Continuamente evaluamos diferentes aspectos de nuestra realidad, antes de tomar decisiones (Angulo, 2019, p. 3) y saber distinguir el grano de la paja (Sanmartí, 2020, p. 111). Tal vez, el primer paso consiste en determinar si dicho proceso evaluativo se centra en los procesos o en los resultados. Lejos de esos exámenes normalizadores, hemos de apostar por la diversidad de los aprendizajes, por la creatividad que permite atender a opciones y matices y, de este modo, a un aprendizaje profundo más centrado en las peculiaridades y en los intereses de los estudiantes que en las limitaciones reguladoras de ninguna norma establecida desde el exterior. Puesto que ninguna persona es igual a otra, la educación personalizada para ser eficaz debe atender todas las diferencias y el modo de evaluar los aprendizajes condiciona la estrategia que se emplea para enseñarlos (Robinson, 2016, pp. 215-217). Ya en sus conversaciones con Antonio Faúndez, Paulo Freire apostaba por una pedagogía de la pregunta, que solo puede tener lugar desde la metacognición (1986, p. 51). Freire insiste en que la reflexión conjunta entre profesor y alumnado en base a las inquietudes, dudas o curiosidades es la fuente de alimentación del proceso de construcción social de conocimiento. Gracias a ese continuo e ilimitado desafío se enriquece el proceso de forma constante, manteniendo viva la llama del conocimiento gracias a nuevas situaciones problemáticas y nuevos matices respecto a las soluciones aportadas. Para lograr este propósito hemos de ampliar el abanico de experiencias de aprendizaje y favorecer «la innovación, la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y el conocimiento profundo de las materias que permitirían a los alumnos prosperar en una democracia, una sociedad y economía cada vez más globales» (Robinson, 2016, p. 218). Y alejarnos de una vez por todas del entendimiento de la evaluación como un obstáculo que limite el aprendizaje.

3. ¿A QUÉ HEMOS VENIDO Y PARA QUÉ EVALUAMOS?

Los jóvenes que comienzan sus estudios artísticos universitarios se encuentran con la posibilidad de retomar las riendas de su aprendizaje. Para que esto suceda la cuestión primera debe centrarse en el valor ético de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es imprescindible preguntarnos ¿a qué hemos venido?, debatir conjuntamente sobre los propósitos que nos han llevado al espacio compartido y, consecuentemente, preguntarnos ¿para qué evaluamos? (Santos Guerra, 2016, p. 59). Mediante la evaluación formadora el estudiantado construye un sistema de autorregulación que le permite agarrar las riendas de su propio aprendizaje, detectando los aciertos y posibles mejoras, analizando qué está sucediendo y cómo puede desarrollarse una evolución natural (Ruiz, 2020, pp. 279-293 y Sanmartí, 2020, pp. 51-58). Y para que cualquier aprendizaje pueda autorregularse deben darse unas condiciones básicas: que sean capaces de entender los objetivos de las tareas que realizan para aprender, poder anticiparse y planificar las acciones y apropiarse de los criterios de evaluación como herramienta de medida del propio proceso de aprendizaje (Sanmartí, 2020, pp. 38-58).

No necesitamos reformas educativas, puesto que no tiene sentido la mejora de un modelo obsoleto. Lo que necesitamos es una revolución, un cambio de paradigma total que transforme los modelos hegemónicos en algo más (Robinson, 2010, 4:30). Hemos de «entender la dimensión política del acto pedagógico y darle la vuelta a las dinámicas de poder» (Acaso, 2013, p. 72), llevando a cabo una verdadera revolución del acto educativo donde la democracia retome su significado para asociarse «a una manera de convivir en libertad, en el respeto mutuo, en la equidad, en la participación, en la cooperación, en la inclusión y en la justicia social» (Soler, Quintanilla y Aguilar, 2018, p. 108). No basta con parecer democráticos, sino que hay que serlo. Respecto a los usos del poder en los actos pedagógicos, hemos de revisar las funciones y adaptarlas a la actualidad del mundo hiperconectado. Hemos de promover la democracia instaurando relaciones verdaderamente democráticas, que partan de la visión crítica de todos y cada uno de los participantes en el proceso de educación-aprendizaje. Esto implica que cada una de las personas implicadas tengan potestad en la toma de decisiones a cualquier nivel, eliminando la frontera entre educadores y aprendices para trabajar desde un modelo de comunidad.

Implementando metodologías disruptivas en todas las fases del proceso educativo, incluida la evaluación, que nos permitan dar prioridad al aprendizaje y a su carácter de investigación, pasaremos a lo que Acaso denomina *invesluar*: una práctica creativa de ida y vuelta que funciona como un búmeran y que, por ello, necesita de la participación activa de todos los agentes involucrados (2013, pp. 185-209). Solo entonces, de una educación basada en la evaluación pasaremos a una educación basada en el aprendizaje. Como insta López Melero, siguiendo estos principios, los espacios docentes se convierten en:

Lugares excitantes, donde la reflexión y el debate son constantes, donde las cosas cobran significado. No se hace nada porque sí, siempre hay una razón para ello. Son lugares cargados de humanidad, cercanos, donde [todos los implicados] se afanan en la indagación compartida como espacios de investigación y convivencia. (2018, p. 11)

Hablamos de lugares donde el aprendizaje se comparte, donde todas las personas aprenden y enseñan, espacios abiertos a la creatividad. En estos espacios de libertad, donde la igualdad aspira a equidad y donde se da una verdadera convivencia democrática, aprendemos investigando y construimos el conocimiento de manera social a base de ayuda

mutua. Esto solo sucede, o sucede de manera eficaz, mediante la metacognición, o, como llevamos escuchando cierto tiempo, aprendiendo a aprender. Para cumplir estos propósitos, es imprescindible que estudiantes y profesorado se hagan conscientes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo qué sucede, cómo podemos asumir su rumbo con autonomía y cuáles son los propósitos, los valores y la ética de todo el asunto.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Álvarez Méndez, J.M. (2010) El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En Gimeno Sacristán, J. (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Angulo Rasco, F. (2019). Evaluación y estándares en educación: Legitimidad y equidad. Serie "Por una Educación Inclusiva", 2. Valparaíso, Chile: EduInclusiva. 19p.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. La Aurora.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Kemmis, S. Y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- López Melero, M., Soler García, C. y Mancila, I. (2013). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (2013), p 405-418.
- López Melero, M. (2018). Los proyectos de investigación: un modo de aprender a aprender en cooperación. [Documento digital extraído de López Melero, M. *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*]. Morata.
- López Melero, M. (2019). Investigación-Acción y formación docente del profesorado novel. Un compromiso con la acción. [Seminario impartido dentro del Programa de Formación del Profesorado Novel]. Universidad de Málaga.
- Morón Domínguez, A. C. (2016). *La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del Proyecto Roma*. [Tesis doctoral dirigida por López Melero, M. y Angulo Rasco, F.]. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/13129>
- Ovejero Bernal, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Rayón, L. (2012). La puesta en marcha en el aula: analizando la práctica. En Torrego, J. C. y Negro, A. (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. (pp. 241-268). Alianza.
- Robinson, K. (2010). *Sir Ken Robinson: ¡A iniciar la revolución del aprendizaje!* Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution
- Robinson, K. (2016). Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Debolsillo.

- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (2016). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Soler García, C., Quintanilla Batallanos, V. A. y Aguilar Trujillo, D. (2018). La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. 92(32.2). pp. 107-122.
- 