

INVESTIGACIÓN

¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación

What can we learn from the innovative school for initial and ongoing teacher training? Research proposal

Fernando Trujillo Sáez¹, Adrián Segura Robles², Antonio González Vázquez³,
Elisabel Cubillas Casas⁴, Julio García Ruda⁵, María Bermúdez Martínez⁶,
Santiago Real Martínez⁷, Santiago Ramírez Fernández⁸, Vicenta Marín Parra⁹,
José Antonio Liébana Checa¹⁰, Juan Francisco Álvarez Herrero¹¹, Carlos Magro Mazo¹²,
David Álvarez Jiménez¹³

Recibido: 17 de junio de 2019 Aceptado: 01 de enero de 2020 Publicado: 31 de enero de 2020

To cite this article: 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

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6637>



¹**Fernando Trujillo Sáez** [0000-0002-8972-3218](https://orcid.org/0000-0002-8972-3218)

Universidad de Granada
ejdieg@unileon.es

²**Adrián Segura Robles**
Universidad de Granada
adrianseg@ugr.es

³**Antonio González Vázquez**
Universidad de Granada
agv@ugr.es

⁴**Elisabel Cubillas Casas**
Universidad de Granada
elisabel@ugr.es

⁵**Julio García Ruda**
Universidad de Granada
jagruda@ugr.es

⁶**María Bermúdez Martínez**
Universidad de Granada
mbermudez@ugr.es

⁷**Santiago Real Martínez**
Universidad de Granada
sreal@ugr.es

⁸**Santiago Ramírez Fernández**
Universidad de Granada
sramirez@ugr.es

⁹**Vicenta Marín Parra**
Universidad de Granada
vmarin@ugr.es

¹⁰**José Antonio Liébana Checa**
Universidad de Granada
jliebana@ugr.es

¹¹**Juan Francisco Álvarez Herrero**
Grupo de investigación HUM-840
juanfratic@gmail.com

¹²**Carlos Magro Mazo**
Grupo de investigación HUM-840
carlos.magromazo@gmail.com

¹³**David Álvarez Jiménez**
Grupo de investigación HUM-840 y
Conecta13
david@conecta13.com

RESUMEN

La formación inicial y permanente del profesorado es señalada como una de las claves fundamentales para la mejora del sistema. Sin embargo, para que esto ocurra, la formación del profesorado debe estar vinculada con prácticas educativas de calidad. En este artículo se defiende la investigación cualitativa en innovación educativa a través de los principios de la Teoría Fundamentada como una manera eficaz de construir una teoría sobre la innovación educativa que sea válida y útil para la transformación positiva del sistema educativo.

Palabras clave: innovación educativa; organización de centros; teoría Fundamentada; Investigación cualitativa; formación del profesorado

ABSTRACT

Initial and in-service teacher training is signalled as one of the fundamental keys for the improvement of the educational system. However, for this to happen, teacher training must be linked to quality educational practices. In this paper, qualitative research on educational innovation through the principles of Grounded Theory is claimed to be an effective way to build a theory on educational innovation which is both valid and useful to positively transform the educational system.

Keywords: educational innovation; school organization; grounded theory; qualitative research; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la Educación en España desde finales del siglo XIX hasta nuestros días puede ser descrita como la tensión entre la escuela innovadora y la escuela tradicionalista. Pericacho Gómez (2014, p. 48-49) describe en ese período un “conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas, encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, representando una actitud crítica constante que a lo largo de la historia se muestra favorable a la mejora de los procesos educativos y la institución escolar en general”. En concreto, además, señala tres “aspiraciones pedagógicas” que funcionan como motores de innovación: las metodologías activas, la búsqueda de estructuras democráticas y la necesidad de una relación abierta con el medio.

Sin embargo, en esta tensión encontramos una diferencia temporal en España entre, por un lado, finales del XIX y los tres primeros cuartos del siglo XX y, por otro lado, el último cuarto del XX y este comienzo del siglo XXI: frente a una innovación liderada por la figura de pedagogos destacados (Montessori, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire o Stenhouse, entre otros), ahora los referentes son, como explica Carbonell (2014, p. 14), “redes educativas que generan complicidades y compromisos (cuyas) señas de identidad se asocian a una pedagogía, y el protagonismo mítico de una persona se comparte con otras y se diluye en el colectivo”.

Precisamente, esta organización colectiva y en red de la innovación educativa del siglo XXI es fundamental para atender a la complejidad y la diversidad de problemas y necesidades sociales que apuntan a la Educación como posible solución, pero

también genera un efecto de dispersión que dificulta su conocimiento, el análisis de sus efectos y la generalización de sus prácticas. Así lo expresa Schleicher (2018, p. 302) cuando afirma que “los niveles de innovación en la educación están más o menos en línea con los de otros sectores de la economía. Pero el problema no reside tanto en el volumen de la innovación como en su relevancia y calidad, y en la velocidad entre la idea y sus efectos. La innovación es una realidad, pero se centra muy poco en la esencia del aprendizaje; y cuando lo hace, se difunde demasiado despacio.”

Así pues, la investigación sobre innovación educativa es más necesaria que nunca, al menos en tres sentidos: en primer lugar, es necesaria la investigación para definir el sentido y las ideas fuerza de la innovación educativa en el plano internacional y en el contexto nacional o regional; en segundo lugar, se requiere investigación para delimitar los efectos reales de la innovación educativa sobre el aprendizaje de tal forma que se puedan discernir las prácticas educativas innovadoras que sí son eficaces de aquellas que tienen una efectividad baja, nula o negativa – y que, por tanto, no deberían recibir el calificativo de “innovadoras”, que debería reservarse para propuestas de transformación con un impacto positivo acreditado; en tercer lugar, se necesita investigación para conocer los procesos de diseño, génesis y gestión de la innovación educativa así como los procesos de formación del profesorado y transferencia que pueden conseguir que un sistema o un centro sean eficaces en su labor y mejoren a través de la innovación.

En este sentido, esta triple necesidad llevó a incorporar en los planes de estudio de formación inicial del profesorado materias relacionadas con la investigación educativa. Sin embargo, existen señales que evidencian que estas materias no acaban de servir para que los docentes en formación, y aun menos los docentes en activo, se sientan cómodos a la hora de diseñar y desarrollar una investigación. Como exponen Knipe, Miles y Bottrell (2018), ratificando percepciones contrastadas anteriormente por Vittengl (2004) y Rajacki, Appleby, Williams, Johnson y Jeschke (2005), la confusión y la frustración en relación con la investigación son frecuentes entre los estudiantes universitarios.

Por ello, un creciente número de autores defiende la enseñanza y la realización de investigación cualitativa como vía de entrada al ámbito de la investigación educativa (Gibson y Sullivan, 2018; McMullen, 2018; McMullen y Winston-Proctor, 2018). Sin embargo, la investigación cualitativa presenta sus propios retos, especialmente disponer de un protocolo de investigación que, sin renunciar a la esencia dialógica e interpretativa de la investigación cualitativa, permita a docentes en formación y en servicio sentir la seguridad suficiente en el procedimiento como para conducir la investigación de manera eficiente y confiada.

Para ello la Teoría Fundamentada puede ser una metodología de investigación cualitativa apropiada para la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido, el presente trabajo expone un diseño de investigación definido para analizar procesos de innovación educativa como modelo para su utilización en

procesos de redacción de trabajos fin de grado, trabajos fin de máster y proyectos de investigación desarrollados por profesorado en ejercicio.

2. LA TEORÍA FUNDAMENTADA: CLAVES DE DISEÑO PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La Teoría Fundamentada es una propuesta de metodología de investigación cualitativa que surge a partir del trabajo de Glaser y Strauss (1967). En este trabajo seminal se plantea la necesidad de reconducir la relación entre teoría y datos, fundamental en cualquier proceso de investigación y especialmente en investigación cualitativa, proponiendo en este caso crear “teoría fundamentada (grounded) en los datos”.

Con esta intención, la Teoría Fundamentada se basa en dos ideas fundamentales que la diferencian de otros enfoques de investigación cualitativa (Corbin y Strauss, 2015): por un lado, los conceptos a partir de los cuales se construye la teoría se derivan de los datos recogidos durante el proceso de investigación y no se determinan a priori, antes de la recogida de datos, lo cual permite a la Teoría Fundamentada moverse alrededor de objetos de estudio y territorios mal definidos, desconocidos o poco explorados y generar nuevos conceptos y teorías coherentes con los datos y que permitan explicar la realidad. Por otro lado, en la Teoría Fundamentada los procesos de análisis de los datos y la recogida de los mismos están interrelacionados: a partir de una recogida inicial de datos, el equipo de investigación realiza un primer análisis del cual se derivan unos primeros conceptos que constituyen la base de la consiguiente recogida de datos. Se genera así un ciclo sin fin de recogida de datos y análisis a lo largo de todo el proceso de investigación, que cesa cuando se alcanza un punto de saturación de la información a partir del cual no parece que nuevos datos permitan generar nuevos o más sólidos conceptos.

Con estas dos ideas centrales, la Teoría Fundamentada se ha consolidado como una de las propuestas más sólidas dentro del ámbito de la investigación cualitativa; así lo demuestra, por ejemplo, su presencia en el ámbito de la sanidad, siempre tan consciente de la necesaria calidad de los procesos de investigación por su incidencia directa en el bienestar de la sociedad, los pacientes o los profesionales. Así, desde una perspectiva epistemológica Sbaraini et al. (2011) concluyen tras su exposición de las claves para una investigación de calidad en Teoría Fundamentada que gracias a esta “medical researchers can better design and justify their methods, and produce high-quality findings that will be more useful to patients, professionals and the research community”.

Aunque son muchas las referencias bibliográficas que se adscriben a la Teoría Fundamentada en Ciencias de la Salud, podríamos mencionar algunos trabajos recientes en esta línea para demostrar su vitalidad y versatilidad: Sinclair et al. (2016) analizan los sentimientos de simpatía, empatía y compasión en pacientes de cuidados paliativos mediante la Teoría Fundamentada; Lewis-Pierre y Kovacich (2017) utilizan la Teoría Fundamentada para estudiar las percepciones de gestores de enfermería, formadores, mentores y egresados en relación con la adecuación del

puesto de trabajo para los egresados que se incorporan a una unidad de cuidados intensivos; o, finalmente, Childress, Gioia y Campbell (2018) hicieron uso de la Teoría Fundamentada para comprender las estrategias puestas en funcionamiento por mujeres víctimas y supervivientes de abusos y violencia doméstica en Kirguizistán.

En educación es especialmente interesante el estudio de Gutiérrez Braojos, Martín Romera, Casasempere Satorres y Fernández Cano (2015), quienes realizaron un análisis cientimétrico de la Teoría Fundamentada en educación desde 1975 hasta el año de publicación del artículo. Gracias a este análisis los autores pueden afirmar que “la producción (basada en Teoría Fundamentada) se encuentra en fase de crecimiento exponencial” (op. cit., 145) y se confirma que la Teoría Fundamentada es una “metodología prometedora en el campo educativo”. En este sentido, podemos citar trabajos como Thornberg (2018), que hace uso de la Teoría Fundamentada para realizar un retrato del fenómeno del bullying en la escuela primaria sueca para descubrir rasgos de género y heteronormatividad, racismo y otras formas de opresión ocultas tras el bullying; o Karpouza y Emvalotis (2018), quienes analizaron el fenómeno de reciprocidad en las relaciones entre docente y estudiantes en formación inicial del profesorado; o, finalmente, Holt et al. (2017), quienes combinaron la Teoría Fundamentada con las técnicas de los meta-estudios para crear un modelo de desarrollo juvenil positivo a través del deporte.

Desde esta perspectiva, el grupo de investigación HUM-840 “Conocimiento abierto para la acción social” ha utilizado los principios de la Teoría Fundamentada para la realización de una investigación sobre innovación educativa en España. El objetivo fundamental de esta investigación ha sido conocer cómo entiende la comunidad educativa (equipos directivos, profesorado, familias, alumnado, inspección y asesorías de formación) la innovación educativa y cómo ésta se desarrolla en centros educativos que han sido reconocidos como innovadores por la sociedad.

Para abordar esta investigación cualitativa se selecciona típicamente una muestra no probabilística a partir de una estrategia de muestreo teórico e intencional. Así, por ejemplo, en la propuesta de investigación sobre innovación educativa que aquí se presenta los criterios de inclusión en la muestra han sido los siguientes:

- colegios con trayectoria de innovación reconocida, donde el proceso se inició hace varios años y que ya tiene una reputación como innovadores;
- colegios que están iniciando el camino de la innovación educativa o que no responden necesariamente a un proyecto de transformación global del centro.

Se han considerado, además, otros factores como

- la gestión pública o privada de los centros,
- as distintas etapas educativas,
- el perfil rural o urbano de los centros,

- el índice socio-económico de los centros,
- el tamaño del centro,
- los premios o reconocimientos obtenidos por los centros o
- los resultados en pruebas externas de evaluación.

El principal instrumento de investigación en Teoría Fundamentada son las entrevistas semi-estructuradas y los grupos de discusión. En el caso de la investigación aquí propuesta, el punto de partida para la elaboración de los guiones es la investigación realizada por Carlos Marcelo y su equipo (IFFIE, 2011) en el estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares de España. A partir de los 49 ítems que conforman el cuestionario utilizado en esta investigación, así como las diferentes categorías en las que se agrupaban, se realizaron los cambios y ajustes necesarios acordes a los objetivos de la investigación sobre innovación educativa que se desea llevar a cabo.

Por tanto, el ciclo de trabajo en esta investigación sobre innovación educativa ha sido el siguiente:

1. En primer lugar, se determina la muestra a analizar y se consensua que se visitarán las siguientes comunidades autónomas para disponer de una muestra distribuida geográficamente: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y Madrid. En cada comunidad autónoma se visitarían dos centros excepto en Andalucía (3 centros), Madrid y Cataluña (3 y 4 centros respectivamente).
2. Posteriormente se contacta con dos informantes cualificados en cada comunidad autónoma, que proporcionan un listado de centros innovadores según los criterios anteriormente descritos. Se indica a los informantes que se buscan experiencias de innovación globales, que puedan ser entendidas como un proyecto innovador de centro, más que experiencias personales o grupales de innovación dentro de un centro convencional. A partir del listado de centros se realiza una selección para garantizar que se cumplen con los criterios anteriormente mencionados: centros rurales y urbanos, centros con diferentes índices socio-económicos, centros con tamaños diferentes, etc.
3. Tras el proceso de selección de los centros educativos, el plan de trabajo comienza con el establecimiento del contacto con los responsables de la administración autonómica y los centros, la cumplimentación de los permisos pertinentes y el establecimiento de los controles éticos para garantizar la calidad de la investigación y su respeto a las instituciones y personas que participan en la misma.
4. En total, en la investigación aquí descrita se han realizado 17 visitas y un centenar de entrevistas, todas ellas transcritas para proceder a su análisis:

1. Andalucía (17 entrevistas)
 2. Asturias (12 entrevistas)
 3. Cataluña (19 entrevistas)
 4. Madrid (18 entrevistas)
 5. Comunidad Valenciana (6 entrevistas)
 6. Galicia (12 entrevistas)
 7. Castilla y León (16 entrevistas)
5. La primera fase de trabajo con las entrevistas consiste en estudiar las transcripciones, realizar una escucha atenta para generar las primeras anotaciones (memos) y, en caso de duda, consultar al informante.
 6. El objetivo de la segunda fase es el diseño del árbol de nodos. Para ello cuatro entrevistadores codificaron por separado una primera entrevista generando siete grandes categorías para el estudio (Condiciones, Características, Temáticas, Metodología, Herramientas, Impacto y Repercusiones) y realizando codificación en vivo. Posteriormente se analizan los segmentos codificados en una reunión de coordinación, centrandó nuestra atención en la fiabilidad y la cohesión de la codificación; en caso de discrepancia, los entrevistadores argumentan el sentido de cada nodo creado hasta que llegan a un acuerdo. Finalmente, el investigador principal revisa el árbol de nodos definiendo cada nodo para su utilización por parte de todo el equipo de codificación.
 7. Con el árbol generado en esta fase se acomete una primera ronda de análisis centrada en las entrevistas realizadas a los equipos directivos y los líderes pedagógicos de cada centro.
 8. Los resultados de esta codificación son discutidos por el equipo de investigación. En esta reunión se asignan los nodos de nivel 1 para acometer un análisis posterior en profundidad teniendo en cuenta los segmentos codificados.
 9. Tras esta ronda de análisis tienen lugar dos procesos cíclicos: por un lado, se revisa el árbol de nodos, considerando los segmentos que se encuentran en cada nodo y la idoneidad de su codificación; por otro lado, se utiliza el nuevo árbol de nodos para la codificación de nuevas entrevistas, proceso que puede, a su vez, modificar de nuevo el árbol de nodos.

Esta tarea de codificación y análisis es un proceso cíclico y sin fin hasta que el equipo de investigación estima que se ha saturado la información o se han alcanzado los objetivos previstos en la investigación.



Figura 6. Impacto en el aprendizaje del proyecto de innovación educativa



Figura 7. Repercusiones del proyecto de innovación

El panorama que se dibuja en esta investigación apunta a centros que han alcanzado un momento que permite hablar de un círculo virtuoso en torno a la innovación educativa: a pesar del esfuerzo que supone la transformación, la posición ambivalente de la Administración y las dificultades para la gestión del tiempo, los centros afirman que su experiencia de innovación ha conseguido aumentar la motivación del alumnado, con una clara incidencia en los resultados de aprendizaje, lo cual mejora la satisfacción de las familias y, por tanto, la imagen exterior del centro, reforzando así su identidad y su capacidad para la búsqueda de nuevos recursos. Así pues, el resultado de la innovación es satisfactorio para los centros participantes en la investigación – aunque las sombras de la sostenibilidad y la dificultad en rela-

ción con los cambios en la gestión de los centros y la metodología docente persisten como amenazas constantes sobre el horizonte de la innovación.

Así pues, con esta secuencia de investigación podemos abordar la construcción de una teoría que permita explicar y comprender el movimiento de innovación educativa, colectivo y en red, al que hoy se suman muchos centros. En particular, podemos comprender cómo en estos centros se han producido cambios ecológicos que han alterado la identidad, los procedimientos y los resultados de aprendizaje de manera positiva, generando satisfacción por parte de la comunidad educativa y el entorno.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Teoría Fundamentada, eje metodológico de esta investigación, se ha revelado como un campo fértil para la obtención de información, su análisis y la construcción de teorías significativas en un tema tan complejo como la innovación educativa. A partir de la Teoría Fundamentada se pueden tratar conceptos como el muestreo teórico, la interconexión entre la recogida y el análisis de los datos, las claves de la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, el proceso de categorización, la saturación teórica, el sentido de la teoría emergente o el método comparativo constante (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Cho y Lee, 2014).

Con este equipamiento conceptual el investigador puede realizar el bricolaje que Moral (2016, p. 168) reclama como base de la investigación cualitativa, vinculando esta imagen con los conceptos de cristalización y la crítica social dirigida al cambio y la justicia social: “el investigador cualitativo entiende la investigación como un proceso basado en el arte y la política de la interpretación y se considera que no existe una singular y única interpretación que sea la «válida» y la «verdadera»”. Es decir, la investigación cualitativa acepta las múltiples perspectivas interpretativas y abraza la acción social como propósito último de la labor investigadora.

En este sentido, la Teoría Fundamentada nos permite entender las claves de la innovación educativa y su efectividad como rasgos contingentes pero transferibles. En los centros analizados, como ya explicaba Rosales (2013, p. 59) en su análisis de proyectos de innovación, “se ha conseguido motivar al alumno en el aprendizaje de numerosos temas y (...) se han alcanzado objetivos en los ámbitos del conocimiento, las habilidades y las actitudes”, lo cual sirve de eje para asentar el proyecto de innovación, garantizar su sostenibilidad y su extensión entre niveles, etapas educativas e incluso a otros centros con los cuales el centro innovador se relaciona.

Así pues, es necesario transferir la información de estos centros innovadores a la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido el investigador y el formador deben aspirar a recorrer el camino de la investigación, la transferencia, la divulgación y la formación, señalando qué centros merece la pena analizar (Fernández y Alcaraz, 2016) por haber sido capaces de cerrar el círculo virtuoso de la innovación educativa: análisis de la realidad, transformación, evaluación de la

mejor y sostenibilidad del cambio. Con estos mimbres no solo conseguiremos tener una mejor formación inicial y permanente del profesorado sino un mejor sistema educativo en todos los sentidos.

Apoyos

La presente investigación ha sido promovida y financiada por Santillana Global.

Contribución de los autores

Fernando Trujillo Sáez es el coordinador de la investigación. Adrián Segura Robles coordinó el análisis cualitativo. Santiago Ramírez Fernández es responsable del análisis cuantitativo. La redacción de los guiones de las entrevistas fue coordinada por José Antonio Liébana Checa y Santiago Ramírez Fernández, para ser revisada en profundidad por todo el equipo en una segunda ronda de diseño. Las visitas a los centros y la realización de las entrevistas es responsabilidad de Adrián Segura Robles, Antonio González Vázquez, Julio García Ruda, María Bermúdez Martínez, José Antonio Liébana Checa, Juan Francisco Álvarez Herrero y Carlos Magro Mazo. La codificación, el análisis y la interpretación la realizaron Adrián Segura Robles, Antonio González Vázquez, Elisabel Cubillas Casas, Julio García Ruda, María Bermúdez, Santiago Real Martínez, Vicenta Marín Parra y José Antonio Liébana Checa. La redacción del informe final de investigación se realizó colaborativamente por todo el equipo de investigación. La oficina técnica de la investigación la coordinó David Álvarez Jiménez.

REFERENCIAS

- Carbonell Sebarroja, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Childress, S., Gioia, D. y Campbell, J. C. (2018) Women's strategies for coping with the impacts of domestic violence in Kyrgyzstan: A grounded theory study. *Social Work in Health Care*, 57:3, 164-189.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss32/2>.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (2016) *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Gibson, S., & Sullivan, C. (2018). A changing culture? Qualitative methods teaching in U.K. psychology. *Qualitative Psychology*, 5(2), 197-206. doi: <https://dx.doi.org/10.1037/qup0000100>.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

- Gutiérrez Braojos, C., Martín Romera, A., Casasempere Satorres, A., y Fernández Cano, A. (2015). Análisis cientimétrico de la Grounded Theory en Educación. *Revista de Educación*, 370, 121-148.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., y Tamminen, K. (2017) A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10:1, 1-49.
- IFIIE. (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Karpouza, E. y Emvalotis, A. (2018) Exploring the teacher-student relationship in graduate education: a constructivist grounded theory, *Teaching in Higher Education*. DOI: 10.1080/13562517.2018.1468319.
- Knipe, S., Miles, R., & Bottrell, C. (2018). Methods? Data? Sources? Utilizing a research schedule to scaffold student learning. *Educational Research Quarterly*, 42(2), 44-65. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2150482807?accountid=14542>
- Lewis-Pierre, L., Kovacich, J. (2017). The application of grounded theory: An example from nursing workforce research. *The Qualitative Report*, 22(5), 1269- 1283.
- McMullen, L. M. (2018). Teaching qualitative inquiry as a stand-alone course: Affordances and interrogations. *Qualitative Psychology*, 5(2), 228-242. doi: <https://dx.doi.org/10.1037/qup0000103>.
- McMullen, L. M., & Winston-Proctor, C. (2018). Qualitative inquiry in undergraduate psychology curricula and research training: Contexts and practices for transforming the optional into the obligatory. *Qualitative Psychology*, 5(2), 191-196. doi: <https://dx.doi.org/10.1037/qup0000123>.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177, doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.14227>.
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309.
- Rajecski, D., Appleby, D., Williams, C., Johnson, K., & Jeschke, M. (2005). Statistics can wait: Career plans, activity, and course preferences of American psychology undergraduates. *Psychology Learning & Teaching*, 4, 83-89.
- Rosales López, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31, 2-2013, 45-68.
- Sbaraini, A. et al. (2011). How to do a grounded theory study: a worked example of a study of dental practices. *BMC Medical Research Methodology*, 11(128).
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- Sinclair, S., et al. (2016). Sympathy, empathy, and compassion: A grounded theory study of palliative care patients' understandings, experiences, and preferences. *Palliative Medicine*, vol. 31(5), pp. 437-447.
- Thornberg, R. (2018) School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study, *British Journal of Sociology of Education*, 39:1,144-158.
- Vittengl, J. R., Bosley, C. Y., Brescia, S. A., Eckardt, E. A., Neidig, J. M., Shelver, K. S., & Sapehoff, L. A. (2004). Why are some undergraduates more (and others less) interested in psychological research? *Teaching of Psychology*, 31, 91-97. Doi: https://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3102_3.