

## Actitudes del profesorado latinoamericano hacia la innovación educativa<sup>1</sup>

Ángel-Freddy Rodríguez-Torres<sup>2</sup>, Jesús López-Belmonte,<sup>3</sup> José-Antonio Marín-Marín<sup>4</sup>, Antonio-José Moreno-Guerrero<sup>5</sup>

### Resumen

**Introducción:** la educación actual se encuentra en un proceso de actualización constante como consecuencia del avance tecnológico. **Objetivo:** este estudio pretende analizar las dimensiones asociadas a la innovación docente (motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia), explorando sus relaciones, diferencias significativas y los efectos generados por variables como género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo. **Materiales y métodos:** Para ello se ha efectuado una metodología cuantitativa de naturaleza descriptiva, transversal y predictiva, en una muestra de 752 docentes de Latinoamérica. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario validado (QUACINE). **Resultados:** los resultados indican que las dimensiones

aplicadas están relacionadas entre sí, lo que refuerza que la predisposición hacia la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje genera mejora en todas las dimensiones. Los docentes valoran positivamente la aplicación de métodos pedagógicos innovadores. **Conclusiones:** el profesorado con menos de diez años de docencia tiende a valorar más positivamente las dimensiones de metodología y de revalorización que el resto de las docentes con más de diez años de experiencia. La edad y el tiempo de servicio pueden ser un componente explicativo para determinar la predisposición del profesorado a la aplicación de métodos pedagógicos innovadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** innovación, metodología, formación de profesores, actitud del profesor, innovación pedagógica.

1 Artículo original derivado del proyecto de investigación I+D+i denominado *Servicios relativos a la fase piloto de la evaluación de programas educativos* de la Universidad de Granada (España), ejecutado entre 2021 y 2023 por el grupo de investigación EducaTech-XXI, financiado por Educaixa.

2 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Docente investigador y miembro del grupo EducaTech-XXI. Correo: afrodriguez@uce.edu.ec, Orcid: 0000-0001-50472629.

3 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Docente investigador del grupo EducaTech-XXI. Correo: jesuslopez@ugr.es, Orcid: 0000-0003-0823-3370.

4 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Docente investigador del grupo EducaTech-XXI. Correo: jmarin@ugr.es, Orcid: 0000-0001-8623-4796.

5 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Docente investigador del grupo EducaTech-XXI. Correo: ajmoreno@ugr.es, Orcid: 0000-0003-3191-2048.

**Autor para Correspondencia:** jesuslopez@ugr.es

Recibido: 31/01/2024 Aceptado: 15/11/2024

\*Los autores declaran que no tienen conflicto de interés

## Attitudes of latin american teachers towards educational innovation

### Abstract

**Introduction.** Current education is in a process of constant updating as a result of technological advances. **Objective.** This study aims to analyze the dimensions associated with teaching innovation (teaching motivation and dedication, new methodologies, opportunity of context and reevaluation of teaching), exploring their relationships, significant differences and the effects generated by variables such as gender, age, length of service and educational level. **Materials and methods.** For this purpose, a quantitative methodology of a descriptive, transversal and predictive nature has been carried out in a sample of 752

teachers from Latin America. Data collection was carried out using a validated questionnaire (QUACINE). **Results.** The results indicate that the dimensions applied are related to each other, which reinforces that the predisposition towards innovation in teaching and learning processes generates improvement in all dimensions. Teachers value the application of innovative pedagogical methods positively. **Conclusions:** Teachers with less than 10 years of teaching experience tend to value the dimensions of methodology and reevaluation more positively than the rest of the teachers with more than 10 years of experience. Age and length of service may be an explanatory component to determine the predisposition of teachers to apply innovative pedagogical methods in the teaching and learning process.

**Keywords:** Innovation, methodology, teacher training, teacher attitude, pedagogical innovation.

## Atitudes dos professores latino-americanos em relação à inovação educacional

### Resumo

**Introdução:** a educação atual está em processo de constante atualização em decorrência dos avanços tecnológicos. **Objetivo:** este estudo tem como objetivo analisar as dimensões associadas à inovação docente (motivação e dedicação docente, novas metodologias, oportunidade de contextualização e revalorização do ensino), explorando as suas relações, diferenças significativas e os efeitos gerados por variáveis como o sexo, a idade, o tempo de serviço. **Materiais e métodos:** Para tanto, foi realizada uma metodologia quantitativa de caráter descritivo, transversal e preditivo em uma amostra de 752 professores da América

Latina. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário validado (QUACINE). **Resultados:** os resultados indicam que as dimensões aplicadas estão relacionadas entre si, o que reforça que a predisposição à inovação nos processos de ensino e aprendizagem gera melhoria em todas as dimensões. Os professores valorizam positivamente a aplicação de métodos pedagógicos inovadores. **Conclusões:** os professores com menos de 10 anos de docência tendem a valorizar as dimensões da metodologia e da reavaliação de forma mais positiva do que os restantes professores com mais de 10 anos de experiência. A idade e o tempo de serviço podem ser uma componente explicativa para determinar a predisposição dos professores na aplicação de métodos pedagógicos inovadores no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Inovação, metodologia, treinamento de professor, atitude do professor, inovação pedagógica.

## Introducción

Paralelamente a la evolución de la sociedad, la educación y, por ende, el sistema educativo, se han visto inmersos en procesos de cambio y reestructuración para ofrecer una respuesta adecuada a las demandas de la ciudadanía. En la actualidad, la sociedad se encuentra sumida en constantes procesos de transformación impulsados en muchos casos por los avances tecnológicos o, como ha sucedido recientemente, por acontecimientos imprevisibles como la pandemia del COVID-19 (Attard y Holmes, 2020), que han alterado y modificado los pilares fundamentales de la sociedad. Ante estas circunstancias de incertidumbre y cambio, también se abren oportunidades para la innovación y la mejora.

Los retos actuales en el ámbito educativo están, en gran medida, con la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas, la irrupción de las redes sociales como instrumentos de comunicación para los estudiantes y, dadas las circunstancias recientes, la implementación de dispositivos electrónicos y la aplicación de metodologías pedagógicas activas como alternativas a las tradicionales. De este modo, la innovación se percibe como un elemento intrínseco a la educación que debe promover la formación del discente partiendo de sus necesidades para alcanzar su pleno desarrollo.

Así, la innovación educativa se puede definir como “toda adaptación (organizacional, administrativa, pedagógica o formativa) que potencie o mejore los aprendizajes de los estudiantes” (Gallardo-Córdova *et al.*, 2019, p. 24). Esta visión permite caracterizar la innovación educativa mediante una serie de rasgos clave: es una idea considerada novedosa por alguien y se asume como tal; implica un cambio orientado a la mejora de una práctica educativa; es un esfuerzo deliberado y planificado destinado a mejorar

cualitativamente los procesos educativos; conlleva un aprendizaje para quienes participan activamente en el proceso de innovación y está vinculada a intereses económicos, sociales y políticos que influyen en su desarrollo (Greisel *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, la innovación educativa puede conducir a la generación de nuevos productos (tecnología, instrumentos, dispositivos, prototipos), servicios (atención, asistencia, dependencia, prestaciones) o soluciones (transformación, modelos, sistemas, métodos) que faciliten la consecución de los objetivos del sistema educativo (Moreno-Guerrero *et al.*, 2021; Ramírez-Montoya, 2020). Esta innovación puede implicar la incorporación de una novedad en una realidad existente, la modificación de un producto o la mejora de las operaciones o de los servicios educativos.

En un centro educativo, la innovación educativa puede tener diferentes orígenes. Por un lado, la innovación puede ser fruto de una reflexión interna de la propia institución como respuesta a necesidades percibidas (Pozo-Sánchez *et al.*, 2022). En este caso, estaríamos hablando de una innovación educativa endógena. Por otro lado, la innovación puede ser promovida o impuesta por entidades externas y asumida por la propia comunidad educativa (Stevens *et al.*, 2023).

No cabe duda de que estos procesos de innovación educativa no se circunscriben solamente a las instituciones educativas formales, sino que están abiertos a cualquier tipo de institución educativa que tenga como fin la transformación constante e intencionada de la visión y las acciones para mejorar los componentes, los actores, la estructura y la gestión de la educación (Meneses, 2017). Así pues, para que pueda darse una verdadera innovación educativa, es necesario identificar claramente los retos y desafíos a los que se enfrenta la institución educativa, de modo que

la respuesta sea inclusiva y transformadora (Marín-Marín *et al.*, 2023).

Claramente, cada una de estas innovaciones tiene características diferentes. Según Jury *et al.* (2023), las innovaciones propuestas por la autoridad educativa, muchas veces promovidas más por moda que por necesidad, suelen tener como efecto contraproducente el bajo apoyo para su implementación; son burocráticas, con escasa reflexión y tienden a fusionarse con las prácticas tradicionales sin provocar un cambio significativo. Por el contrario, las innovaciones internas son habitualmente espontáneas y requieren una cultura escolar propicia y abierta al cambio (Papazis *et al.*, 2023). De esta forma, el profesorado percibe como más innovadora aquella iniciativa que procede del propio centro en comparación con la que le es impuesta, y consideran esta última como una parte más de la rutina (Lomer *et al.*, 2023; Pascual y Navío-Gàmez, 2018).

Como se puede apreciar, la disposición y actitud de los actores educativos que interactúan en la institución es un factor determinante para que la innovación educativa tenga ese poder de transformación y valor añadido (Pieters *et al.*, 2019). En este sentido, la actitud de estos agentes ante el cambio y la innovación es crucial para que las propuestas de mejora tengan el éxito esperado (Moreno-Guerrero *et al.*, 2021). Huang *et al.* (2023) señalan la existencia de una actitud favorable del profesorado hacia la idea genérica de innovación. Sin embargo, variables como la edad, la estabilidad laboral y la antigüedad profesional inciden directamente en esta actitud: a medida que aumentan los valores de estas variables, la actitud favorable disminuye. En cuanto al género, las mujeres se muestran más abiertas a los cambios que los hombres y expresan un deseo de contar con más tiempo y recursos para mejorar su trabajo. En la misma línea, otro estudio (Wang y Zhao, 2023) evidencia que la inestabilidad laboral genera insatisfacción en la actividad docente y no

fomenta la participación del profesorado en procesos de formación e innovación.

En el caso específico de la innovación en la enseñanza universitaria, las investigaciones en el ámbito actitudinal y la innovación educativa señalan una serie de factores que determinan la viabilidad de estos cambios en este contexto formativo (Rodríguez-Torres *et al.*, 2023).

Como se puede observar, para que se produzca un verdadero cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las estructuras organizativas de las instituciones educativas, es necesario que la configuración poliédrica de la innovación se conjugue con la sostenibilidad a lo largo del tiempo (López-Belmonte *et al.*, 2023). Esta sostenibilidad puede considerarse como un proceso de institucionalización en el que la innovación educativa debe extenderse por toda la organización (Papazis *et al.*, 2023). En este contexto, el compromiso de todos los participantes –profesorado, alumnado y líderes escolares– se erige como un elemento fundamental para la sostenibilidad, ya que la innovación suele traer consigo nuevos objetivos, actividades de aprendizaje o metodologías, y su éxito depende de la disposición de los docentes a cambiar y adaptar sus prácticas de manera colaborativa (Fix *et al.*, 2020), en definitiva, de la actitud de los agentes del proceso formativo.

El desarrollo tecnológico de la sociedad actual, junto con la situación derivada de la pandemia del COVID-19 (Kim *et al.*, 2021), así como el auge de enfoques innovadores y la expansión de plataformas de aprendizaje a distancia, han hecho que la innovación educativa cobre una relevancia especial en estos momentos (Marín-Marín *et al.*, 2020).

Para desarrollar el presente estudio se han formulado los siguientes objetivos que permitirán conducir la investigación y asentar

las bases sobre la innovación educativa en Latinoamérica.

- Analizar desde una perspectiva descriptiva las diversas dimensiones (motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia) vinculadas a la innovación docente.
- Determinar la relación existente y el nivel de correlación entre las dimensiones establecidas.
- Descubrir la existencia de diferencias significativas en cada una de las dimensiones, tanto a nivel de género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo.
- Identificar el efecto generado por el género, la edad, el tiempo de servicio y el nivel educativo en las dimensiones analizadas.

## Materiales y métodos

### Diseño de investigación

Esta investigación se focalizó en un diseño de investigación de tipo descriptivo, correlacional, transversal y predictivo, por medio de una metodología de investigación cuantitativa, en base a las consideraciones de los expertos (Hernández *et al.*, 2016).

### Hipótesis

A continuación, se presentan las diversas hipótesis estadísticas establecidas para esta investigación:

#### • Hipótesis 1 (descriptiva)

- **H<sub>0</sub>**: Las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia no muestran valores descriptivos que indiquen una tendencia o variabilidad relevante en la muestra estudiada.
- **H<sub>1</sub>**: Las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia muestran valores descriptivos significativos que evidencian una tendencia o variabilidad relevante en la muestra.

#### • Hipótesis 2 (relación y correlación)

- **H<sub>0</sub>**: No existe una relación significativa entre las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia.
- **H<sub>1</sub>**: Existe una relación significativa entre las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia.

#### • Hipótesis 3 (diferencias significativas)

- **H<sub>0</sub>**: No existen diferencias significativas en las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia en función de género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo.



- **H<sub>1</sub>:** Existen diferencias significativas en las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia en función de género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo.
- **Hipótesis 4 (efectos del género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo):**
  - **H<sub>0</sub>:** Género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo no tienen un efecto significativo en las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia.
  - **H<sub>1</sub>:** Género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo tienen un efecto significativo en las dimensiones de motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad de contexto y revalorización de la docencia.

## Muestra

En el estudio han participado un total de 752 docentes pertenecientes a diversos centros educativos de Latinoamérica. En concreto, la muestra se focaliza en docentes de educación general básica y bachillerato. De estos participantes, el 37 % son hombres y el resto mujeres. Estos sujetos presentan una edad media de 44,39 años (DT = 9,483). El profesorado ha sido seleccionado mediante un muestreo por conveniencia, debido a la facilidad de los investigadores para acceder a diversas instituciones educativas del contexto geográfico citado.

## Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario de actitudes frente a la innovación educativa (QUACINE) (Traver-Martí y Ferrández-Berrueco, 2016). Esta herramienta se estructura en cuatro dimensiones: i) motivación y dedicación docente, codificada como motivación; ii) nuevas metodologías, codificada como metodología; iii) oportunidad del contexto, codificada como oportunidad; iv) revalorización de la docencia, codificada como revalorización. Estas dimensiones articulan a un total de 17 ítems. Además, se añadieron cuatro variables sociodemográficas como el género, edad, tiempo de servicio y nivel educativos del profesorado. Este cuestionario sigue un formato de respuesta en escala Likert de cinco puntos (siendo 1 el valor más negativo y 5 el más positivo). El proceso de validación del instrumento comenzó por un juicio de expertos compuesto por once especialistas en el campo de la innovación docente. Estos jueces ofrecieron un *feedback* oportuno para optimizar la herramienta. Para la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial con una rotación oblicua, bajo el método oblimin directo. Tanto en el test de Kaiser-Meyer-Olkin, para la adecuación muestral, como en la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron valores adecuados (KMO = 0,905; Bartlett = 99 %). Por último, la fiabilidad del cuestionario fue hallada mediante el estadístico alfa de Cronbach, cuyo resultado fue pertinente ( $\alpha = 0,87$ ).

## Procedimiento y análisis de datos

Esta investigación abarcó a diferentes instituciones educativas de Latinoamérica. El acceso a la muestra se produjo de forma intencional. A todos los participantes se les explicó el propósito de la investigación y ofrecieron su consentimiento informado para formar parte del estudio. En todo momento se respetaron las consideraciones éticas sobre

buenas prácticas investigativas recogidas en la Declaración de Helsinki.

La fase de recogida de información se produjo mediante el suministro de cuestionarios impresos. Una vez recopilada toda la información se produjo el análisis estadístico para alcanzar hallazgos relevantes que permitieran dar alcance a los distintos objetivos y respuesta a las diferentes preguntas formuladas.

El análisis estadístico se efectuó con el programa IBM SPSS. En un primer momento se comprobaron los supuestos de linealidad, independencia, normalidad, homocedasticidad, análisis de residuos y no colinealidad, con la finalidad de determinar la validez de la aplicación del modelo estadístico. En base a lo revelado por los supuestos, se optó por utilizar pruebas paramétricas (Yeşilyurt y Vezne, 2023).

Se llevó a cabo un estudio descriptivo para revelar la distribución de las variables, empleando estadísticos como la media (M), el error estándar de medida (SEM), la desviación estándar (DE), coeficiente de variación (CV), la asimetría (Skw) y la curtosis (Kme). Asimismo, se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson con el propósito de reflejar

significancia estadística en la asociación lineal entre las distintas variables, así como su fuerza y dirección. A continuación, se calculó la prueba T de Student, como medida descriptiva para la comparación de medias, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas. Por último, se realizó una regresión lineal múltiple mediante el método de pasos sucesivos e introducción, para arrojar información sobre la dependencia entre las variables.

## Resultados

Los datos obtenidos en el análisis estadístico reflejan una valoración altamente positiva de la innovación educativa, con todas las medias por encima de 4, superando considerablemente la media de referencia de 2,5. La dimensión con menor media es revalorización, mientras que metodología alcanza la media más alta. Según Jöreskog (2001), la distribución de los datos es normal, con valores de asimetría dentro del rango aceptable (-1,96 a +1,96), lo cual justifica el empleo de pruebas paramétricas. Este uso se refuerza por los coeficientes de varianza, todos menores a 0,2. La curtosis de cada dimensión se clasifica como leptocúrtica (**tabla 1**), aportando consistencia al análisis.

**Tabla 1.**

*Estadísticos descriptivos dimensiones sobre la innovación educativa en la universidad*

Dimensiones	M	ETM	DT	CV	S <sub>kw</sub>	K <sub>me</sub>
Motivación	4,43	0,020	0,563	0,127	-1,931	11,708
Metodología	4,51	0,021	0,586	0,129	-1,845	9,635
Oportunidad	4,40	0,023	0,639	0,145	-1,776	5,948
Revalorización	4,20	0,025	0,699	0,166	-1,371	2,992

*Nota.* M = media; ETM = error típico de la media; DT = desviación típica; CV = coeficiente de varianza; Skw = asimetría; Kme = curtosis.

Nota. Elaboración propia

Las correlaciones entre las dimensiones de estudio indican una relación significativa entre todas ellas, con una fuerza de asociación media en general y algunas asociaciones de nivel medio-alto. Esto sugiere que la inclinación hacia la innovación educativa contribuye a mejoras en todas las dimensiones evaluadas. La asociación más alta se encuentra entre

metodología y motivación, lo que sugiere que una mayor motivación en los estudiantes está vinculada a la implementación de nuevas metodologías didácticas. En contraste, la asociación más baja se observa entre revalorización y motivación, con valores alrededor de 0,5 (**tabla 2**).

**Tabla 2.**

*Correlaciones de todas las variables de innovación educativa*

DIM	Motivación	Metodología	Oportunidad	Revalorización
Motivación				
Metodología	0,719**			
Oportunidad	0,599**	0,649**		
Revalorización	0,509**	0,535**	0,593**	

Nota. N=608. \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

La **tabla 3** muestra la relación entre género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo con las dimensiones de estudio. Se empleó la prueba T de Student para género y nivel educativo y el ANOVA de un factor para edad y tiempo de servicio. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en las valoraciones de las dimensiones según género, edad o nivel educativo. Sin embargo, sí se observaron diferencias significativas según el tiempo de servicio, específicamente en las dimensiones de metodología y revalorización.

En la dimensión metodología, los docentes con menos de 10 años de experiencia presentan las mejores valoraciones, mientras que aquellos con 11 a 20 años de experiencia muestran las valoraciones más bajas. En la dimensión revalorización, la mejor media corresponde a los docentes con menos de 10 años de experiencia y a aquellos con 21 a 30 años de experiencia. En ambas dimensiones, se evidencia que los docentes con menos de 10 años de experiencia tienen una predisposición más favorable hacia la innovación educativa.



**Tabla 3.**

*Resultados diferenciados según el género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo de los docentes en cada una de las dimensiones de estudios*

<b>Género</b>						
<b>Dimensiones</b>	<b>Género</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Motivación	H	278	4,40	0,546	-1,044	0,297
	M	474	4,45	0,572		
Metodología	H	278	4,47	0,597	-1,651	0,099
	M	474	4,57	0,578		
Oportunidad	H	278	4,37	0,631	-1,022	0,307
	M	474	4,41	0,634		
Revalorización	H	278	4,22	0,680	0,542	0,588
	M	474	4,19	0,711		
<b>Edad</b>						
<b>Dimensiones</b>	<b>Edad</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Motivación	24-35	174	4,48	0,414	1,289	0,277
	36-45	224	4,39	0,665		
	46-55	258	4,43	0,566		
	+56	96	4,48	0,524		
Metodología	24-35	174	4,59	0,464	1,863	0,134
	36-45	224	4,45	0,680		
	46-55	258	4,51	0,599		
	+56	96	4,52	0,497		
Oportunidad	24-35	174	4,43	0,548	0,735	0,531
	36-45	224	4,37	0,714		
	46-55	258	4,42	0,644		
	+56	96	4,33	0,592		
Revalorización	24-35	174	4,28	0,604	1,773	0,151
	36-45	224	4,23	0,742		
	46-55	258	4,15	0,709		
	+56	96	4,12	0,721		

Tiempo de servicio						
Dimensiones	Años	n	M	DT	F	p
Motivación	0-10	295	4,46	0,483	1,923	0,124
	11-20	216	4,36	0,669		
	21-30	189	4,45	0,561		
	+30	52	4,50	0,487		
Metodología	0-10	295	4,57	0,556	3,012	0,029
	11-20	216	4,42	0,688		
	21-30	189	4,53	0,534		
	+30	52	4,48	0,414		
Oportunidad	0-10	295	4,42	0,619	,835	0,475
	11-20	216	4,38	0,695		
	21-30	189	4,42	0,607		
	+30	52	4,27	0,621		
Revalorización	0-10	295	4,30	0,628	4,262	0,005
	11-20	216	4,17	0,748		
	21-30	189	4,09	0,726		
	+30	52	4,11	0,707		
Nivel educativo						
Dimensiones	Nivel	n	M	DT	t	p
Motivación	EGB	425	4,46	0,520	4,547	0,122
	BACH	327	4,40	0,613		
Metodología	EGB	425	4,53	0,540	0,688	0,492
	BACH	327	4,50	0,641		
Oportunidad	EGB	425	4,40	0,624	0,382	0,702
	BACH	327	4,39	0,658		
Revalorización	EGB	425	4,20	0,693	0,025	0,980
	BACH	327	4,20	0,708		

Nota. N = muestra; M = media; DT = desviación típica; t = T de Student; F: estadístico F; p = p valor; H: hombre; M: mujer; EGB = Educación General Básica; BACH = Bachillerato.

Nota. Elaboración propia.

La **tabla 4** presenta los resultados del modelo de regresión lineal múltiple aplicado para evaluar el efecto de género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo en las dimensiones del estudio. Mediante la técnica de pasos sucesivos, se identificaron modelos explicativos para edad y tiempo de servicio. La edad generó un único modelo con una capacidad predictiva del 0,007 %, mientras que el tiempo de servicio produjo dos modelos, siendo el segundo el más predictivo, con un 0,02 %. Estos valores

sugieren una influencia muy débil de la edad y el tiempo de servicio en las dimensiones analizadas, reflejando una ligera relación con la predisposición hacia la innovación pedagógica. En el caso de género y del nivel educativo, la técnica de introducción fue utilizada, ya que no se generaron modelos explicativos en pasos sucesivos. Esto indica que ni el género ni el nivel educativo tienen un efecto en la predisposición de los docentes hacia la adopción de métodos pedagógicos innovadores.

**Tabla 4.**

*Modelo de regresión múltiple por género, edad, tiempo de servicio y nivel educativo*

Género (introducir)							
Model	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> C	ETE	CR <sup>2</sup>	CF	SCF
1	0,089	0,008	0,003	0,482	0,008	1,494	0,202
Edad (pasos sucesivos)							
Model	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> C	ETE	CR <sup>2</sup>	CF	SCF
1	0,082	0,007	0,005	0,973	0,007	5,128	0,024
Tiempo de servicio (pasos sucesivos)							
Model	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> C	ETE	CR <sup>2</sup>	CF	SCF
1	0,121	0,015	0,013	0,953	0,015	11,228	0,001
2	0,144	0,021	0,018	0,951	0,006	4,596	0,032
Nivel educativo (introducir)							
Model	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> C	ETE	CR <sup>2</sup>	CF	SCF
1	0,067	0,004	-0,001	0,496	0,004	0,841	0,499

*Nota.* R = estadístico R; R<sup>2</sup> = estadístico R cuadrado; R<sup>2</sup>C = estadístico R cuadrado corregido; ETE = error típico de estimación; CR<sup>2</sup> = cambio en R<sup>2</sup>, CF = cambio en F; SCF = Sig. cambio en F.

Nota. Elaboración propia

Según el modelo explicativo basado en la edad, se observa que esta variable puede generar una explicación del modelo, específicamente en la dimensión de revalorización. En el caso del modelo derivado del tiempo de servicio, se establece que este puede explicar variaciones en las dimensiones

de revalorización y motivación. Aunque ambos modelos muestran una influencia muy baja, los valores obtenidos son suficientes para considerar la edad y el tiempo de servicio como factores predictivos de la predisposición de los docentes hacia la implementación de métodos innovadores en la enseñanza (**tabla 5**).

**Tabla 5.**

*Coefficientes del modelo de regresión lineal múltiple*

Edad					
1(Constante)	B	ET	Be	t	S
Revalorización	-0,115	0,051	-0,082	-2,264	0,024
Tiempo de servicio					
1(Constante)	B	ET	Be	t	S
Revalorización	-0,230	0,058	-0,167	-3,982	0,000
Motivación	0,153	0,072	0,090	2,144	0,032

*Nota.* B = Beta (coeficiente no estandarizado); ET = error típico; Be = Beta (coeficiente tipificado); t = estadístico t; S = significación.

Nota. Elaboración propia.

## Discusión

El estudio confirma la relevancia de la innovación en los centros educativos, especialmente en un contexto que exige a los estudiantes convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje y estar preparados para resolver problemas del mundo real de forma colaborativa. A partir de los resultados obtenidos, es evidente que la innovación educativa es percibida de manera positiva por el profesorado, pero existen matices importantes en las valoraciones de las diferentes dimensiones de innovación y en los factores que influyen en esta predisposición.

En cuanto al rol del docente en la innovación educativa, tal como lo señalan Sanz et al. (2023), la innovación en educación depende en gran medida de la participación activa y motivación del profesorado. Este estudio respalda esta idea, destacando que el docente es el agente primario en la implementación de la innovación dentro del aula. Sin embargo, la baja valoración de la revalorización de la docencia como dimensión de innovación

sugiere que aún se percibe una falta de reconocimiento adecuado al rol del docente en el cambio educativo. La docencia continúa siendo menos valorada en comparación con la investigación, lo que podría estar limitando el entusiasmo de algunos docentes hacia la innovación. De acuerdo con Real *et al.* (2020), esta situación evidencia la necesidad de estrategias institucionales que promuevan la revalorización de la labor docente, incentivando el compromiso y satisfacción profesional a través de un reconocimiento explícito de su rol fundamental.

Sobre la correlación entre las distintas dimensiones y la predisposición hacia la innovación, los resultados indican una correlación significativa entre la motivación del docente y el uso de metodologías innovadoras, lo cual sugiere que las estrategias de innovación son más efectivas cuando están alineadas con las motivaciones intrínsecas del profesorado. Esto refuerza lo señalado por Gómez *et al.* (2020), quienes destacan que la motivación docente puede potenciar el uso de metodologías activas que fomenten un aprendizaje más profundo

y contextualizado. Este hallazgo plantea la necesidad de una formación docente continua que no solo introduzca nuevas metodologías, sino que también inspire una reflexión crítica sobre su aplicación práctica y su impacto en el aprendizaje.

Con respecto al impacto del tiempo de servicio y la experiencia en la innovación, los docentes con menos de diez años de experiencia tienden a valorar más positivamente las metodologías innovadoras y la revalorización de la docencia en comparación con los docentes de mayor antigüedad. Esta observación concuerda con los hallazgos de Cargua *et al.* (2019) y Karakose *et al.* (2023), quienes encuentran que los docentes noveles están más dispuestos a la formación continua y a la incorporación de innovaciones. Esta diferencia sugiere que las experiencias de formación continua deben ser diseñadas para adaptarse a las diferentes etapas de la carrera docente, considerando que el profesorado con más experiencia podría beneficiarse de espacios que promuevan la reflexión y actualización en metodologías activas.

En alusión a las dimensiones de innovación menos valoradas, es la de revalorización de la docencia la que recibe una valoración más baja, lo que refleja la percepción de una falta de reconocimiento hacia el rol transformador del docente. Esta realidad enfatiza la necesidad de que las instituciones educativas latinoamericanas adopten medidas que revaloricen el rol docente como motor de cambio. Dado que el contexto actual demanda que los docentes sean líderes de innovación, sería beneficioso que las políticas educativas y las instituciones fomenten un entorno de valoración y respeto hacia su papel, mediante la implementación de programas de mentoría, reconocimiento profesional y promoción de buenas prácticas educativas.

En cuanto a la cultura institucional y al género en la innovación, este estudio

sugiere que ni el género ni la edad impactan significativamente la predisposición hacia la innovación, lo cual indica una percepción uniforme en cuanto a la necesidad de innovar. Sin embargo, el contexto institucional sigue siendo fundamental, ya que es un factor determinante en la construcción de una cultura de innovación que motive y sostenga el cambio. De acuerdo con Liu y Ma (2023), una cultura organizacional sólida que integre la innovación como un valor compartido facilita la implementación de cambios metodológicos de manera exitosa, resaltando que las instituciones necesitan crear un entorno de apoyo donde la innovación sea una práctica cotidiana.

## Conclusiones

Se concluye que la innovación educativa es valorada positivamente entre el profesorado de Latinoamérica, pero el área de revalorización de la docencia presenta oportunidades de mejora. Para que la innovación sea efectiva y sostenible, es necesario un cambio en la cultura institucional que reconozca el esfuerzo del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos complejos como los derivados de la pandemia del COVID-19. La incorporación de incentivos, tanto profesionales como económicos, puede fortalecer la percepción de la innovación como una actividad apreciada y recompensada en las instituciones educativas.

Los resultados subrayan la importancia de la formación continua del profesorado, particularmente en metodologías activas y en la adaptación de la enseñanza a contextos en constante cambio. Los docentes más jóvenes, o con menos años de experiencia, tienden a valorar más las metodologías innovadoras, lo que sugiere que la formación de profesores debe incluir enfoques diferenciados según el nivel de experiencia docente. Este enfoque

permitiría que los docentes de mayor antigüedad mantengan una actitud proactiva hacia el aprendizaje y la adaptación a nuevas metodologías.

Se observa que los docentes con menos experiencia muestran una actitud más positiva hacia la innovación metodológica, posiblemente debido a su disposición a adoptar prácticas modernas y su mayor familiaridad con las TIC. Esto destaca la importancia de generar programas de desarrollo profesional para los docentes experimentados que promuevan la actualización de sus prácticas pedagógicas mediante redes de aprendizaje colaborativas y oportunidades de mentoría intergeneracional.

El estudio destaca áreas de oportunidad para la investigación futura, como el análisis longitudinal de la percepción docente sobre innovación en distintos contextos. La exploración de factores institucionales y culturales que influyen en la innovación

docente en otros contextos de habla hispana podría aportar una visión más completa sobre la adopción de metodologías activas. Además, sería relevante ampliar el tamaño y la diversidad de la muestra en futuros estudios para comprender mejor las dinámicas de innovación en diferentes niveles educativos y países de Latinoamérica.

Finalmente, este estudio deja una serie de implicaciones prácticas de interés para diversos colectivos relacionados con la innovación educativa. Los hallazgos sugieren la necesidad de políticas educativas que fomenten un entorno de apoyo hacia la innovación docente, especialmente mediante el reconocimiento y valoración del rol de los docentes en la transformación educativa. Las instituciones deben adoptar una visión holística en la que la innovación sea un esfuerzo sostenido y colaborativo, y deben asegurar el acceso a recursos tecnológicos y formación continua, de manera que la innovación se mantenga como una práctica estable en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Referencias

- Attard, C. and Holmes, K. (2020). An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 34, 719-740. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00359-2>.
- Cargua-García, A., Posso-Pacheco, R., Cargua-García, N. y Rodríguez-Torres, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo (Original). *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 16(54), 140-152. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i12.313>.
- Fix, G., Rikkerink, M., Ritzen, H., Pieters, J. and Kuiper, W. (2020). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice. *Journal Of Educational Change*, 22, 131-145. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09410-2>.
- Gallardo-Córdova, K.E., Lozano Rodríguez, A. y Elizondo García, J. (2019). Innovación educativa en estudios de psicología educativa: un mapeo sistemático. En M. Ramírez-Montoya y J. R. Valenzuela González (Eds.), *Innovación educativa: tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas* (pp. 23-40). Octaedro. <https://doi.org/10.15517/revdu.v44i1.33222>.



- Gómez, G., Marín, J., Solá, J. y Bertos, G. (2020). Un acercamiento hacia el estado del arte sobre la investigación en flipped classroom. En I. Aznar, M. Cáceres, S. Alonso y A. Moreno (Coords.), *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa* (pp. 53-66). Octaedro. <https://doi.org/10.26457/recein.v14i53.2678>.
- Greisel, M., Wekerle, C., Wilkes, T., Stark, R. and Kollar, I. (2023). Pre-service teachers' evidence-informed reasoning: Do attitudes, subjective norms, and self-efficacy facilitate the use of scientific theories to analyze teaching problems? *Psychology Learning & Teaching*, 22(1), 20-38. <https://doi.org/10.1177/14757257221113942>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Huang, F., Zhao, M., Qi, J. and Zhang, R. (2023). English teachers' perceptions of emergency remote teaching: Emotional attitudes, professional identity, and coping strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, 1064963. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1064963>.
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S. and Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>.
- Karakose, T., Polat, H., Yirci, R., Tülübaş, T., Papadakis, S., Ozdemir, T. Y. and Demirkol, M. (2023). Assessment of the relationships between prospective mathematics teachers' classroom management anxiety, academic self-efficacy beliefs, academic amotivation and attitudes toward the teaching profession using structural equation modelling. *Mathematics*, 11(2), 1-23. <https://doi.org/10.3390/math11020449>.
- Kim, E., Kim, J. and Han, S. (2021). Understanding Student Acceptance of Online Learning Systems in Higher Education: Application of Social Psychology Theories with Consideration of User Innovativeness. *Sustainability*, 13(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su13020896>.
- Liu, G. and Ma, C. (2023). Measuring EFL learners' use of ChatGPT in informal digital learning of English based on the technology acceptance model. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2240316>.
- Lomer, S., Mittelmeier, J. and Courtney, S. (2023). Typologising internationalisation in UK university strategies: reputation, mission and attitude. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1042-1056. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2193729>.
- López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., Segura-Robles, A. and Moreno-Guerrero, A.-J. (2023). Flipped Learning for Promoting Self-regulation, Social Competence, and Decision-making in Pandemic Conditions. *SAGE Open*, 13(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440231208772>.
- Marín-Marín, J., Soler-Costa, R., Moreno-Guerrero, A. and López-Belmonte, J. (2020). Makey Makey as an Interactive Robotic Tool for High School Students' Learning in Multicultural Contexts. *Education Sciences*, 10(9), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci10090239>.

- Marín-Marín, J.A., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S. and Moreno-Guerrero, A.J. (2023). Attitudes Towards the Development of Good Practices with Augmented Reality in Secondary Education Teachers in Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09671-9>.
- Meneses, G. (2017). *Actitudes del profesorado ante la innovación curricular. El caso de la universidad de Tarapacá*. [Tesis Doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://doi.org/10.24275/etypuam/ne/322010/reyes>.
- Moreno-Guerrero, A., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J. and López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning and good teaching practices in secondary education. *Comunicar*, 68, 107-117. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-09>.
- Papazis, F., Avramidis, E. and Bacopoulou, F. (2023). Greek teachers' resilience levels during the COVID-19 pandemic lockdown and its association with attitudes towards emergency remote teaching and perceived stress. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1459-1476. <https://doi.org/10.1002/pits.22709>.
- Pascual, J. y Navío-Gàmez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>.
- Pieters, J. M., Voogt, J. M. and Pareja Roblin, N. (Eds.). (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6>.
- Pozo-Sánchez, S., Lampropoulos, G. and López-Belmonte, J. (2022). Comparing Gamification Models in Higher Education Using Face-to-Face and Virtual Escape Rooms. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 307-322. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.1025>.
- Ramirez-Montoya, M. (2020). Challenges for Open Education with Educational Innovation: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12(17), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su12177053>.
- Real, S., Ramírez, S., Bermúdez, M. y Pino, A. (2020). Las metodologías empleadas en la innovación educativa. *Aula de Encuentro*, 22(1), 57-80. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.3>.
- Rodríguez-Torres, Á., Fierro-Altamirano, R., Vela-Larco, D. y Quijano-Rojas, M. (2018). La resolución de problemas: una oportunidad para aprender a aprender. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(50), 160-171. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys57.66>.
- Rodríguez-Torres, Ángel-F., Cargua-García, N.-I., Marín-Marín, J.-A., Moreno-Guerrero, A.-J., and López-Belmonte, J. (2023). Design and validation of the scale to evaluate interdisciplinary work in university students from Ecuador. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (20), 1-26. <https://doi.org/10.46661/ijeri.7698>.
- Sanz, N. M., Urías, M. D. V., Salgado, L. N., Benítez, N. V. and Martínez, M. C. V. (2023). Educate to transform: An innovative experience for faculty training. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1613-1635. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11160-y>.

Stevens, T. M., Den Brok, P. J., Noroozi, O. and Biemans, H. J. A. (2023). Teacher profiles in higher education: the move to online education during the COVID-19 crisis. *Learning Environments Research*, 6, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09458-w>.

Traver-Martí, J. y Ferrández-Berrueco, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 38(151), 86-103. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.151.54917>.

Wang, Q. and Zhao, G. (2023). Exploring the influence of technostress creators on in-service teachers' attitudes toward ICT and ICT adoption intentions. *British Journal of Educational Technology*, 54(6), 1771-1789. <https://doi.org/10.1111/bjet.13315>.

Yeşilyurt, E. and Vezne, R. (2023). Digital literacy, technological literacy, and internet literacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Education and Information Technologies*, 28, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11311-1>.