



ALTERIDAD.Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

ISSN: 1390-8642

Universidad Politécnica Salesiana

Navarro, Josefa A.; Navarro-Montaña, María José
Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión
ALTERIDAD.Revista de Educación, vol. 18, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 248-263
Universidad Politécnica Salesiana

DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467776420008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión

Challenges for teacher training in the key of inclusion

-  **Josefa A. Navarro** es Vicerrectora Académica en la Universidad Dominicana O&M (República Dominicana) (jnavarro@udoym.edu.do) (<https://orcid.org/0000-0003-2162-5977>)
-  **Dra. María José Navarro-Montaño** es profesora de la Universidad de Sevilla (España) (maripe@us.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2462-8348>)

Recibido: 2023-03-31 / **Revisado:** 2023-06-02 / **Aceptado:** 2023-06-05 / **Publicado:** 2023-07-01

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación sobre la formación del profesorado necesaria para responder a la diversidad de estudiantes desde una perspectiva inclusiva. Los programas de formación docente tienen que innovar para mejorar en beneficio de todos, además de contemplar el enfoque inclusivo para que revierta en la mejora de la calidad de la enseñanza en el aula. El objetivo principal es conocer el nivel de formación del profesorado de centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables de Santo Domingo, para realizar propuestas que orienten la formación hacia la creación de una cultura innovadora e inclusiva. Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario de preguntas cerradas, entrevista a profundidad y guion de observación, aplicados a 29 participantes; el cuestionario es el instrumento central, y los complementarios son la entrevista y guion de observación. Los datos se analizaron siguiendo una metodología mixta, combinando el enfoque cuantitativo y cualitativo. La investigación tuvo un enfoque descriptivo a partir de un muestreo probabilístico aleatorio. Los principales hallazgos señalan que la mayoría del profesorado valora la innovación para mejorar la calidad del proceso educativo en favor de la inclusión, sin embargo, presentan dificultad en su formación, conocimientos, destrezas y habilidades para integrarla en el aula. La discusión y conclusiones permiten realizar sugerencias para orientar la formación docente en clave de inclusión a partir de una cultura de innovación y mejora educativa.

Palabras clave: educación, inclusión, formación, docente, innovación, mejora.

Abstract

This work is part of a research about teacher training needed to meet the diversity of students from an inclusive perspective. Teacher training programs must innovate in order to improve for the benefit of all, in addition to contemplating the inclusive approach so that it will lead to an improvement in the quality of teaching in the classroom. The main objective is to know the level of training of teachers in extended school day centers in vulnerable areas of Santo Domingo, in order to make proposals to guide training towards the creation of an innovative and inclusive culture. The data were collected through a questionnaire of closed questions, an in-depth interview and an observation script, applied to 29 participants; the questionnaire is the central instrument, and the interview and observation script are the complementary ones. The data were analyzed following a mixed methodology, combining a quantitative and qualitative approach. The research had a descriptive approach based on random probability sampling. The main findings indicate that most teachers value innovation to improve the quality of the educational process in favor of inclusion; however, they have difficulty in their training, knowledge, skills and abilities to integrate it in the classroom. The discussion and conclusions allow us to make suggestions to guide teacher training in the key of inclusion based on a culture of innovation and educational improvement.

Keywords: education, inclusion, training, teacher, innovation, improvement.

1. Introducción

Este trabajo se inscribe en el Proyecto I+D+i, PID2019-108230RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. La educación en el contexto de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), está en proceso de adaptación que implica pensar en mecanismos efectivos para desarrollar capacidades en los ciudadanos y responder con calidad y equidad a los desafíos que plantea el avance de la ciencia y la tecnología. El desarrollo de estas capacidades depende en gran medida de la innovación en educación hacia un modelo de aprendizaje que vincula los recursos humanos con demandas a nivel global y “promueven el pensamiento creativo-productivo, la toma de decisiones, resolución de problemas, habilidades de aprendizaje, colaboración y la autogestión” (Cahyani, 2019, p. 384). La innovación es generación y producción de conocimientos útiles para transformar la sociedad que, a favor de una cultura de aprendizaje activa y participativa que además estimula el pensamiento reflexivo y crítico y el aprendizaje significativo (PNI2030, 2022, p. 15). Otros autores (Rodríguez, 2022) se refieren a prácticas científicas y tecnológicas inclusiva que requieren cambios en la formación docente, también en la carrera académica y que suponen un desafío para la formación del docente y un reto significativo para invertir en programas formativos innovadores (Owen y Pansera, 2019). También Martínez (2021), se refiere al aprendizaje reflexivo tanto personal como compartido y la problematización que este puede generar en la práctica profesional del docente y en la toma de decisiones. En este sentido, Pascual y Navío (2018) definen la innovación en educación como “cualquier cambio generado dentro o fuera de una institución, orientado a la mejora, (...)” (p. 76). Se trata, por tanto, de un procedimiento educativo diferente a las prácticas ya establecidas cuya finalidad es mejorar la eficiencia educativa a través de la “innovación pedagógica, la innovación científica y metodológica y tecnológica” (Troncoso *et al.*, 2022, p. 4).

En este sentido, la innovación acelera el desarrollo de capacidades e impulsa el cambio en la forma de pensar del docente y estudiante, una de sus características es “la oportunidad de aprender de los demás y con los demás partiendo de los fundamentos metodológicos de aprendizaje colaborativo”

(Del Río, 2021, p. 175). Aunque algunas instituciones no consideran la innovación como un “activo estratégico” (Pérez, 2022, p. 4) ya que se resisten a los cambios entendidos como mejora en la calidad del funcionamiento de las instituciones educativas. Este autor recomienda a las instituciones incorporar los procesos de innovación en los planes estratégicos para generar espacios internos y permanentes de formación y acompañamiento a la innovación. La innovación, es la clave para la transformación de los sistemas educativos, la promoción de autonomía, aprendizajes útiles, pensamiento crítico y creativo; en ese sentido, Trimmer *et al.* (2020) plantean que “para que la innovación tenga sentido se necesitará de un ejercicio profesional que cuente con apertura, actualización y una propuesta de mejora continua. (...)” (p. 9). Por otra parte, Cabero y Martínez (2019), abordan la formación del profesorado en competencias tecnológicas e instrumentales como base para la formación inicial y continua del docente, en el marco de la educación inclusiva.

En este sentido, República Dominicana aboga por esa propuesta de mejora continua y, recientemente emitió el Decreto 278-22, que aprueba la Política Nacional de Innovación (PNI2030), basada en cuatro pilares, donde el no. 2 está referido al capital humano; plantea “el fortalecimiento de las competencias del talento humano facilita la inserción en la sociedad del conocimiento (...)” (PNI2030, 2022, p. 16). Para fomentar estas capacidades en los ciudadanos hay que fortalecer las competencias digitales, propiciar el cambio de mentalidad y la creación de una cultura de innovación desde la escuela, porque si bien es cierto, que en los centros educativos el modelo tradicional gravita en el quehacer docente, no es menos cierto, que la formación de estos no está dirigida al desarrollo de competencias innovadoras, y “como fundamental resultan los actos reproductivos en la formación profesional corriendo el riesgo de ofrecer personas más reproductoras que innovadoras” (García *et al.*, 2022, p.1). Otros autores entienden que la innovación en tecnología para la mejora educativa implica repensar la forma de pensar, evaluar y analizar los métodos y mecanismos que se utilizan para generar cambio, como Gómez *et al.* (2020), planteando que “la llegada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al sistema educativo ha propiciado que numerosos recursos novedosos y de interés didáctico lleguen a las aulas”

(p. 36). Sin embargo, el docente no está en capacidad de aprovecharla siendo este el problema que aborda esta investigación: “la formación docente necesaria para llevar a cabo procesos educativos inclusivos, innovadores y creativos”. Aunque el enfoque resulta complejo por su naturaleza e implicaciones didácticas, pedagógicas, metodológicas y tecnológicas, es necesario para superar el desfase competencial que se percibe en el docente y que influye negativamente en el desarrollo integral del estudiante.

1.1 La innovación educativa como eje de formación del docente: caso República Dominicana

El desarrollo de la innovación educativa y la formación del docente en República Dominicana se fundamenta base en: la Constitución de la República, Ley General de Educación 66-97, Política Nacional de Innovación, PNI2030, y la Política de Formación Docente Integral, de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, (MESCYT), siendo este último, el órgano regulador de la formación docente y garante de la calidad de la educación superior dominicana. Coincidimos con él, en que “un factor determinante del proceso enseñanza aprendizaje es el docente; dada la complejidad de los retos que implica su formación inicial, continua y desarrollo profesional, se debe tener una mirada integral para el profesorado de inicial, primario y secundario” (MESCYT, 2021, pp. 8- 10). La Normativa para Regular la Elaboración y Desarrollo de los programas de Formación Docente en la República Dominicana (Normativa 09-15), ha sido sometida a profundos debates y modificaciones tendentes a adecuar el sistema de formación docente a los requerimientos actuales; esta reforma sirve de base para que las instituciones educativas se replanteen la necesidad de priorizar y asumir los enfoques pedagógicos que mejor respondan al desarrollo de competencias y habilidades.

El problema radica en que las prácticas docentes están plagadas de barreras, que como plantean Arancibia *et al* (2020) “se manifiestan en creencias, resistencias y actitudes negativas hacia las innovaciones pedagógicas, existe una persistencia en metodologías obsoletas de enseñanza y evaluación, una falta de percepción de la importancia de innovar” (p. 90). Esta situación ha podido originarse como con-

secuencia de que, en ocasiones, la formación docente se aborda de manera superficial y carece de un estudio previo de necesidades docentes en el que basar la formación inicial y continua del docente, siendo considerada como elemento secundario en los procesos de perfeccionamiento docente (Aguavil *et al.*, 2019). Las prácticas docentes tienen una repercusión directa en el desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes, así como en la adquisición de conocimientos a través de experiencias propias (Sarmiento *et al.* (2021). En esta línea de trabajo también, López *et al.* (2022), argumentan que “varios estudios coinciden en la necesidad de que el profesorado innove sus métodos de enseñanza, combinando recursos y empleando espacios que motiven al alumnado (...)” (p. 46), ya que tradicionalmente la innovación educativa ha estado más centrada en los procesos de aprendizaje y no en la formación docente para aprender a enseñar (Palacios *et al.*, 2021). Acosta (2018) añade que “si bien muchos procesos creativos e innovadores son implementados en el aula, no todos tienen continuidad en el tiempo, ya que muchas veces dependen del esfuerzo de un docente en particular” (p. 4). En este sentido, Savina (2019) también plantea la existencia de una influencia moderadora del factor profesional en las actividades innovadoras de los docentes.

Por lo tanto, la necesidad de fomentar la innovación metodológica en el profesorado dominicano, continua siendo tema de reflexión y, en este marco cobra relevancia esta investigación que promueve la construcción reflexiva para superar los obstáculos que impiden su avance en el proceso educativo, se resaltarán algunas evidencias de viva voz del docente, que contribuyen a que la innovación desde la formación inicial y continua del docente transforme las prácticas tradicionales avanzado en un nuevo sistema educativo inclusivo e innovador.

1.2 Planteamiento del problema

Los centros de inicial, primaria y secundaria jornada escolar extendida (JEE) de zonas vulnerables en Santo Domingo, están caracterizados por: ausencia de entornos que favorecen la innovación y creatividad, limitado conocimiento del profesorado sobre cómo innovar, escaso desarrollo de competencias digitales, inaccesibilidad a los recursos que posibilitan la innovación, desfase profesional y formativo

del docente para apoyarse en la innovación como mecanismo de promoción del pensamiento crítico y creativo, debilidad en el uso y dominio de estrategias innovadoras y la inadecuación de los centros educativos para la creación de una cultura de innovación. La actual situación y los antecedentes expuestos permiten abordar la investigación desde las siguientes interrogantes: 1) ¿Cuál es el nivel de formación que poseen los profesores que laboran en la JEE de zonas vulnerables en Santo Domingo y cómo enfocar su formación para que sean inclusivos e innovadores? 2) ¿Cómo se deben formar los docentes para que aborden la innovación como cultura en el aula de inicial, primaria y secundaria? 3) ¿Se muestran evidencia del uso e integración de las actuales tecnologías y las mejoras que producen en los resultados de aprendizaje en los estudiantes?

1.3 Objetivos

Las anteriores cuestiones constituyen el problema de esta investigación, cuyo objetivo general es “Conocer el nivel de formación en innovación educativa que tiene el profesorado del nivel inicial, primario y secundario que labora en centros JEE de zonas vulnerables en Santo Domingo, para proponer sugerencias que orienten la formación hacia la creación de una cultura de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Los objetivos secundarios en los que se concreta el general son: 1) Determinar el nivel de formación en innovación educativa que poseen los docentes que laboran en los centros educativos de inicial, primario y secundario JEE de zonas vulnerable de Santo Domingo. 2) Proponer sugerencias para orientar la formación del profesorado hacia la creación de una cultura de innovación en la enseñanza aprendizaje. Las variables o categorías: innovación educativa y formación del docente, han permitido plantear como hipótesis: a mayor nivel de formación del docente, mayor nivel de avance en la innovación educativa.

2. Métodos

En el desarrollo de la investigación se abordan elementos base para definir la relación lógica seguida en el planteamiento del problema, metodología, diseño, muestreo, recolección de los datos y procedimientos de análisis e interpretación de los datos (resultados). La metodología seguida es descriptiva (Carballo y Guelmes, 2016), correlacional, no experimental, de corte transversal, con un enfoque mixto (Carhuanchi *et al.*, 2019; Ramírez y Lugo, 2020) que combina la investigación cuantitativa, por cuanto se apoya en la utilización de un instrumento de investigación estructurado; un cuestionario de preguntas cerradas; y la investigación cualitativa, por cuanto se apoya en la entrevista a profundidad y el guion de observación. Las técnicas seguidas para el análisis de los datos, en el caso del cuestionario: la estadística descriptiva a través de frecuencia absoluta y relativa, los datos se presentan mediante tablas de frecuencia, para la entrevista se procedió a una transcripción de los datos, y el guion de observación a través de una lista de cotejo, para el análisis e interpretación de los datos se agruparon por centros, dimensiones y subdimensiones, se interpretaron y se obtuvieron las conclusiones.

2.1 Muestra participante

La población en la que se inscribe la muestra pertenece a la provincia del Gran Santo Domingo, municipio Santo Domingo Oeste. Para la recolección de los datos, se utilizó un muestro probabilístico, a través de una selección aleatoria simple, con un total de 29 docentes, de tres centros educativos (en adelante caso 1, 2, 3), de carácter público y JEE, atienden los niveles inicial, primaria y secundaria. En el cuestionario participó el total de la muestra seleccionada presentada en la tabla 1; en la entrevista se redujo la muestra a diez participantes caracterizada en la tabla 2 y el guion de observación se redujo a seis participantes presentados en la tabla 3.

*Muestra participantes en el cuestionario***Tabla 1.** *Muestra constituida por los docentes consultados mediante cuestionario*

Caso	Código docentes	Tipo de centro	Especialidad de los docentes
1	001,002,003, 004, 005, 006, 007, 008, 009, 010, 011	Educación inicial y primaria	Educación mención Letras (2)
			Educación Inicial (2)
			Educación Básica (2)
			Educación mención Matemáticas (2)
			Educación Física
			Educación mención Ciencias Naturales
			Educación mención Ciencias Sociales
			Formación Humana y Religiosa
2	012, 013, 014, 015, 016, 017, 018, 019, 020	Educación inicial y primaria	Educación mención Letras (2)
			Educación mención Matemáticas (2)
			Educación Inicial (2)
			Educación mención Ciencias Sociales
			Educación Básica
			Educación mención Matemáticas (2)
3	0,21, 022, 023, 024, 025, 026, 027, 028, 029	Educación secundaria	Educación mención Letras (3)
			Educación mención Ciencias Sociales (2)
			Educación Física
			Odontología

*Muestra participantes en la entrevista***Tabla 2.** *Códigos y criterios de selección de los participantes en la entrevista*

Código	Años en servicio	Área de trabajo	Grado de formación	Función que desempeña
003	12	Coordinación	Lic. en Letras	Coordinación Docente
005	18	Todas las áreas	Lic. en Inicial	Docente
007	01 y medio	Todas las áreas	Lic. en Educación Básica	Docente
012	16	Coordinación	Lic. en Matemáticas	Coordinación Docente
015	10	Todas las áreas	Lic. en Inicial	Docente
019	10	Todas las áreas	Especialidad en Matemáticas	Docente
021	05	Ciencias Naturales	Dra. en Odontología	Coordinación Docente
027	05	Educación Física	Lic. en Educación Física	Docente
029	05	Ciencias Sociales	Lic. en Ciencias Sociales	Docente

Muestra participante en la observación

Tabla 3. *Códigos y criterios de selección de los participantes para la observación*

Código	Años en servicio	Área de trabajo	Grado de formación	Función que desempeña
008	28	Coordinación	Lic. en Letras	Docente
010	21	Todas las tareas	Lic. en Inicial	Docente
014	05	Todas las tareas	Lic. en Inicial	Docente
017	04	Todas las tareas	Lic. en Educación Basica	Docente
023	05	Lengua Española	Maestría	Docente
025	18	Matemáticas	Maestría	Docente

2.2 Instrumentos

Para conocer el nivel de formación en innovación educativa del profesorado de centros JEE en zonas vulnerables de Santo Domingo, se elaboraron tres instrumentos: cuestionario, entrevista a profundidad y guion de observación. Se utilizaron 63 ítems en el cuestionario, 17 para la entrevista, y 17 en el guion de observación. Estos fueron validados por juicio de 18 expertos, con características similares a la muestra seleccionada, sus aportes fueron integrados en la versión final. Los instrumentos están organizados en tres dimensiones: Estimulación intelectual (ESIN), Desarrollo conocimiento y Habilidades (DCH) y la perspectiva jurídica, filosófica y social (PJFS), desagregadas en trece subdimensiones presentadas en la tabla 4. El método de administración

del cuestionario fue autoadministrado y, personal la entrevista y el guion de observación.

Para la medición del cuestionario se utilizó una escala de Likert de 5 puntos, donde el valor 1 indica “nunca” y el 5 “siempre”. El análisis e interpretación de datos del cuestionario se realizó mediante EXCELL, por centros, dimensión, subdimensión e ítems. Se presentan los resultados mediante tablas de frecuencia y gráficos (análisis estadístico inferencial). En la entrevista se utilizó la técnica de transcripción de respuestas de participantes y en la guía de observación lista de cotejo con el registro de aspectos relevantes para la investigación. Los tres instrumentos contienen dos secciones: datos generales, y dimensiones y subdimensiones.

Tabla 4. *Categorías, dimensiones y subdimensiones*

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones
Formación Docente	La estimulación intelectual	Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos.
		La formación del docente para manejar las diferencias individuales.
		La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas.
		La innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje.
		El liderazgo del docente en el centro educativo.
		La ética profesional del docente y su aplicabilidad en el aula.
		La motivación del docente para lidiar con la comunidad educativa.
		La empatía del docente con el grupo que atiende
		Inspiración del docente en la práctica áulica.
		La empatía del docente con el grupo que atiende.
		El conocimiento de los derechos humanos enfocados en la inclusión.

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones
Educación Inclusiva	Perspectiva jurídica, filosófica y social	Conocimiento del docente sobre leyes inclusivas.
		El trato igualitario y equitativo para todos los estudiantes.
		El desarrollo de la sana convivencia en el ambiente de trabajo.

2.3 Procedimiento de análisis

En la organización de los datos para su análisis se mantuvieron las dos categorías: formación docente y educación inclusiva que fueron desagregadas en la dimensión estimulación intelectual y

cuatro subdimensiones. El análisis se realizó en tres niveles: el primer nivel centros educativos, segundo las dimensiones y tercero las subdimensiones, especificados en la tabla 5. Los resultados se presentan en función del tercer nivel.

Tabla 5. Categorías y niveles de organización para el análisis de datos, por centros educativos dimensiones y subdimensiones, con sus correspondientes códigos

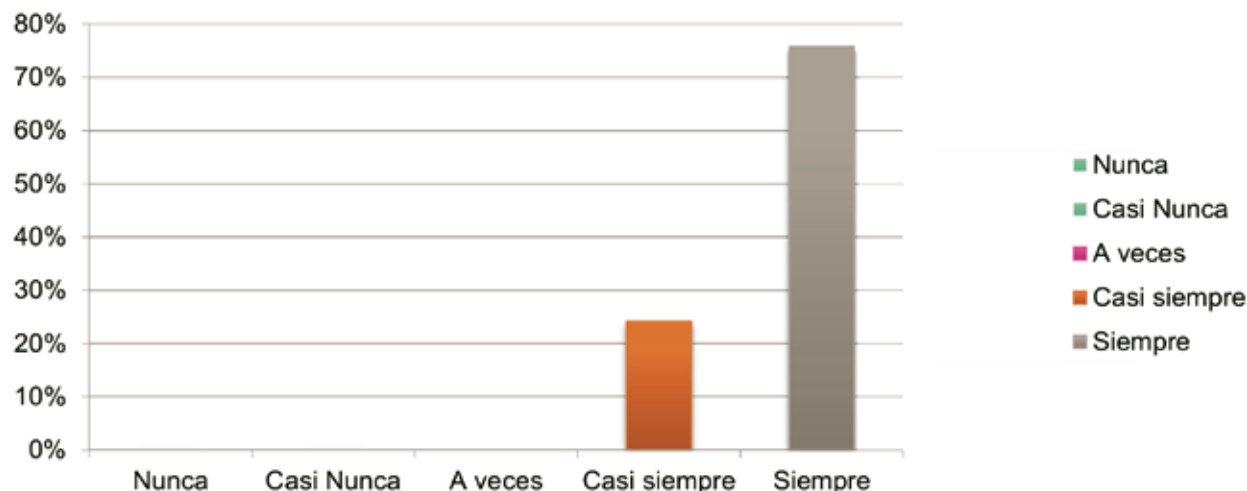
Categorías	Centros educativos	Dimensiones	Subdimensiones	Código/Subdimensión
Formación Docente (FD)		Estimulación intelectual (ESIN)	Las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos.	CDPEI
Innovación Educativa (IE)	Caso 1		La formación del docente para manejar las diferencias individuales.	FDDI
	Caso 2		La creatividad en el desarrollo de buenas prácticas.	CDBP
	Caso 3		La innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje.	IPEA

3. Resultados

El análisis e interpretación de datos se inició con la recogida, registro y organización de la información del trabajo de campo. En este caso, se presentan solo los resultados en función de la dimensión Estimulación Intelectual (ESIN) y sus subdimensiones: las competencias para desarrollar procesos educativos inclusivos (CDPEI), formación del docente en el manejo las diferencias individuales (FDDI), la creatividad en el desarrollo de buenas prácticas (CDBP) y la innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje (IPEA), en los centros educativos (caso 1, 2, 3).

El gráfico 1 muestra que el 76 % del profesorado encuestado en centros JEE del nivel inicial, primario y secundario, (caso 1, 2, 3) respondieron que “siempre” desarrollan competencias en sus estudiantes, mientras que el otro 24 % respondió “casi siempre”; no obstante, en la entrevista y observación, la mayoría no evidenciaron uso de estrategias para el desarrollo de las competencias; expresan: “no disponemos de estrategias para dar respuesta a los estudiantes (...) (003, 014), el MINERD debe capacitándonos para cumplir con los objetivos de la educación (005, 017, 021), hay que invertir más en nuestra formación (008, 015)”. Las respuestas reflejan la necesidad de desarrollar las competencias que permita la aplicación del currículo vigente, donde la innovación es un eje transversal.

Gráfico 1. Ítem 1.3 ¿Se desarrollan en su aula las competencias: ética, ciudadana, comunicativa, pensamiento lógico, creativo y crítico, resolución de problemas, científica y tecnológicas, ambiental y de salud, desarrollo personal y espiritual, ¿en igualdad de condiciones para todos los estudiantes?

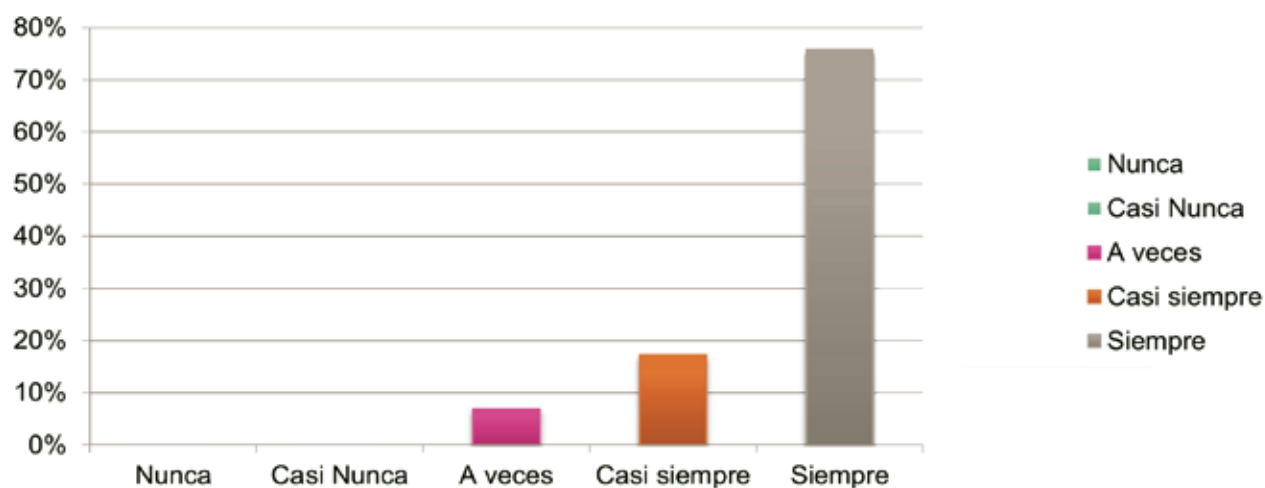


Nota. Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Resulta preocupante que el 76 % de docentes encuestados respondieron, “siempre” utilizan estrategias que promueven el desarrollo de la innovación y autonomía, movilizandole de forma integrada conceptos, procedimiento, actitudes y valores, el 17 % “casi siempre” y el 7 % “a veces”; sin embargo, al triangular los resultados, un alto porcentaje está trabajando con una metodología que los ubica en un modelo de enseñanza tradicional, afirman: “para desarrollar

clase creativa e innovadora se necesita capacitación en metodología (08, 015, 029), (...) ni la universidad ni el MINERD nos forman en el manejo de estrategia para el desarrollo de competencias (003, 017, 025)”. El gráfico 2 presenta las reacciones del docente que muestran nivel de conocimiento didáctico-pedagógico y tecnológico para desarrollar procesos educativos con estrategias activas e innovadoras.

Gráfico 2. Ítem 1.4 ¿Utiliza estrategias que promueven en sus estudiantes el desarrollo de la innovación y autonomía en contextos diversos, movilizandole de forma integrada conceptos, procedimiento, actitudes y valores?

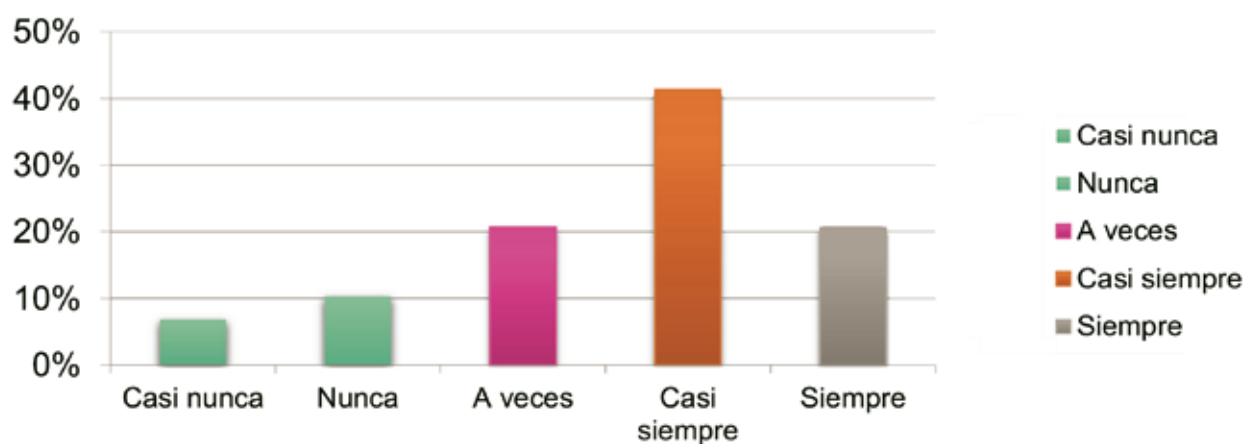


Nota. Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Los resultados del gráfico 3 muestran que el 7 % del docente encuestado respondió, “casi nunca” la formación recibida le sirve para dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante, el 10 % “nunca”, el 21 % “a veces”, 41 % “casi siempre”, 21 % “siempre”; se muestra que la mayoría está preparada para desarrollar procesos educativos de calidad, sin embargo, al triangular los resultados, un alto porcentaje del profesorado presenta debilidad en su formación para

responder a procesos creativos e innovadores, afirman: “El MINERD debe capacitarnos para atender de forma innovadora y creativa la diversidad del aula (02, 05), Lo recibido en las universidades no es suficiente, necesitamos formación y capacitación para desarrollar buenas prácticas áulicas (010, 015, 019)”. La voz del docente evidencia la necesidad de formación para superar el desfase pedagógico, didáctico, metodológico y tecnológico en la formación del docente.

Gráfico 3. Ítem 2.7 ¿La formación que usted recibió le sirve para dar respuesta a las necesidades diferenciadas de la población que atiende, a pesar de la gran responsabilidad y carga de trabajo que supone?

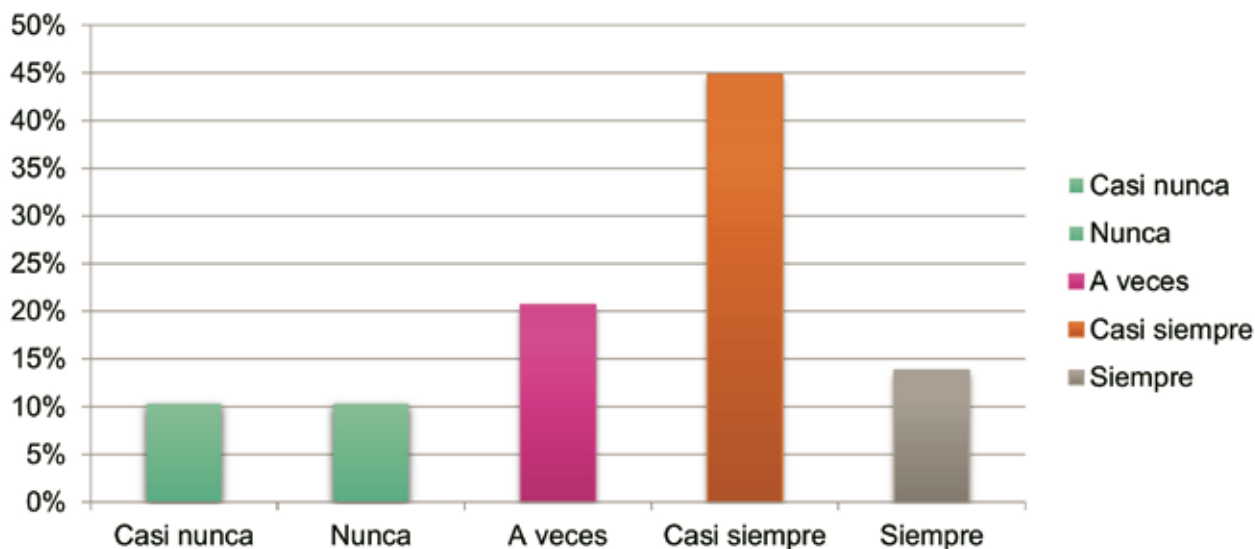


Nota. Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Respecto a la formación en uso de estrategias innovadoras para valorar positivamente la diversidad; según el gráfico 4, el 45 % respondió, “casi siempre” es suficiente, el 21 % “a veces”, 14 % “siempre”, 10 % “nunca” y 10 % “casi nunca”, no obstante, preocupan los resultados de la entrevista y la observación donde un alto porcentaje presentan dificultad en el uso de estrategias activas e innovadoras y expresan:

“tenemos debilidad en el uso de estrategias activas (007, 0014, 0021), en los talleres de capacitación no se tratan esas estrategias, pues, lo imparten personas que saben menos que uno (...) (008, 012, 021)”. Se muestra la necesidad de formación del docente sobre la base de un enfoque innovador que posibiliten acciones educativas para responder a las necesidades de los estudiantes.

Gráfico 4. Ítem 2.10 ¿usted cuenta con las estrategias que le permiten valorar positivamente la diversidad en los alumnos que asisten al aula?

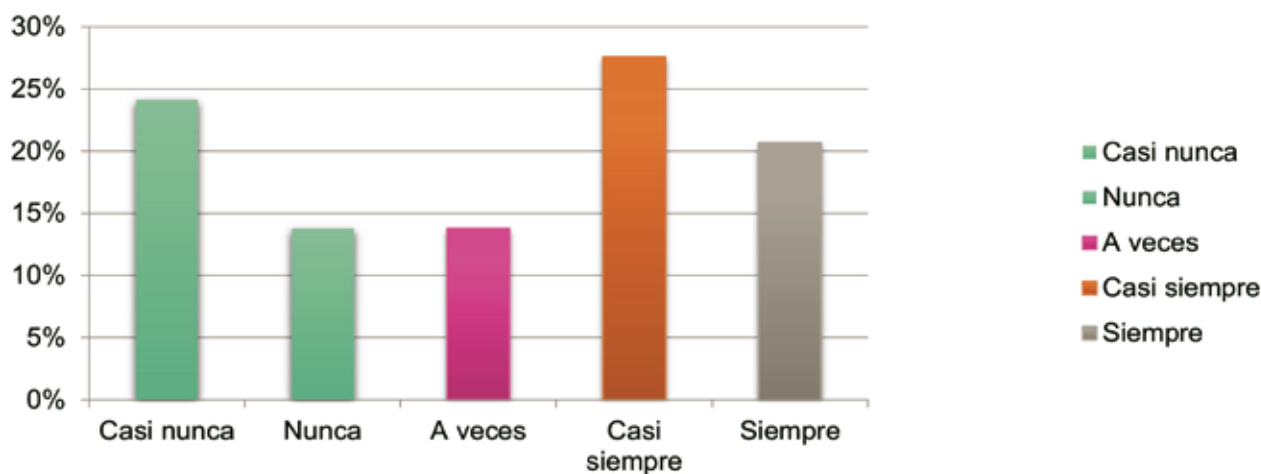


Nota. Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Los resultados presentados en el gráfico 5, muestran que el 28 % de los docentes encuestados respondieron que “casi siempre” promueven la participación de los estudiantes en el proceso de producciones novedosas, el 24 % “casi nunca”, 21 % “siempre”, el 14 % “nunca” y el otro 14 % “a veces”, sin embargo, los resultados de la entrevista y observación evidencian baja participación de los estudiantes

en procesos de producción novedosas, afirman: “la metodología que resulta más fácil y hace participar a los estudiantes es la presuntas y respuestas (08, 012, 027), La participación depende mucho de la formación que podamos tener (...), falta formación en pedagogía (005, 017, 029)”. Los resultados confirman que se requiere de docentes con dominio de metodologías y estrategias activas.

Gráfico 5. Ítem 3. 1 ¿En el aula, usted promueve la participación de los estudiantes en el proceso de producciones novedosas y prepara entornos que hacen hincapié en la capacidad de respuesta de todos los estudiantes de manera creativa?

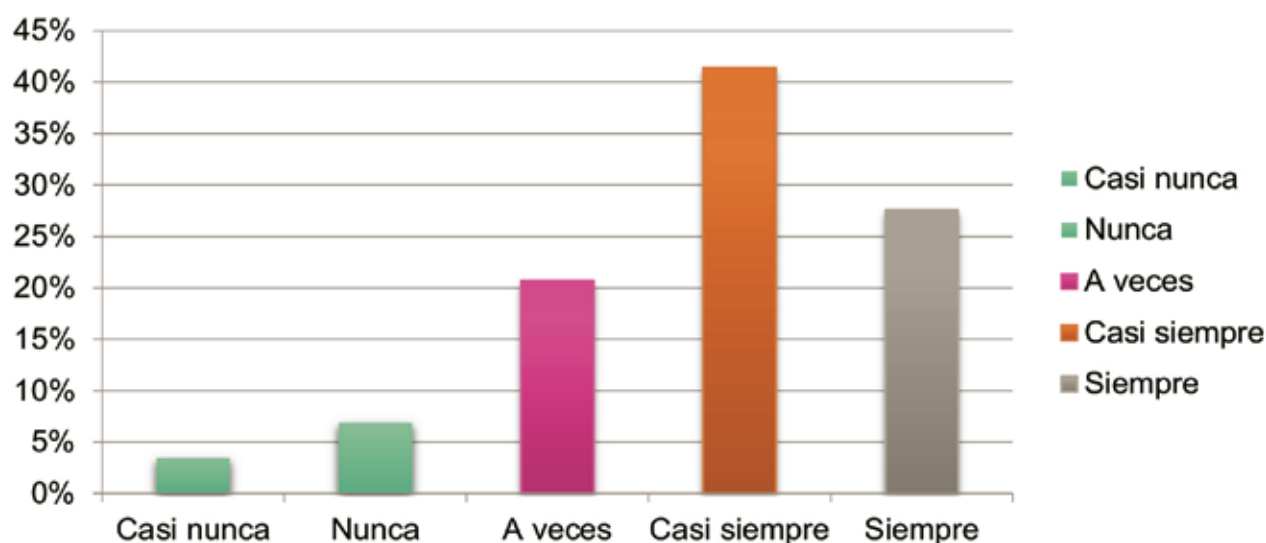


Nota. Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Respecto al desarrollo de la innovación en el proceso educativo, los resultados presentados en el gráfico 6, muestran que el 41 % respondió, “casi siempre”, el 28 % “siempre”, el 21% “a veces”, el 7 % “nunca”, el 3 % “casi nunca”, sin embargo, según la entrevista y observación, la gran mayoría presentan dificultad en el manejo de métodos y estrategias en forma creativa e innovadora, afirman: “lo que desfa-

vorece el desarrollo de las competencias en los estudiantes es la falta de capacitación del docente (012, 014), no es fácil planificar, en nosotros hay mucho problemas para la planeación didáctica (005, 019, 029)”. Las respuestas ponen de manifiesto la necesidad de un plan de formación inicial y continuo e innovador.

Gráfico 6. Ítem 2.8 ¿Tiene usted el dominio de una variedad de métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que incorpora en el aula con el fin de mejorar a los estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje de forma creativa e innovadora?

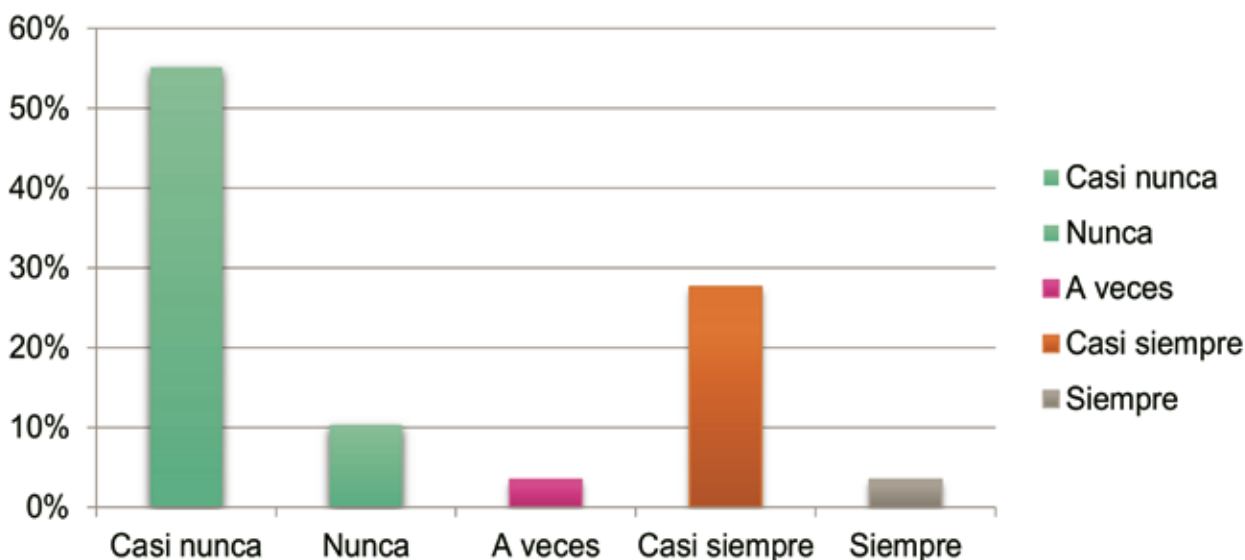


Nota. Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

Preocupan los resultados presentados en el gráfico 7, donde el 55 % de los docentes encuestados opinan, “casi nunca” el centro educativo dispone de condiciones ambientales, infraestructura física y tecnológica adecuada, así como, la accesibilidad a los recursos audiovisuales y tecnológicos para el desarrollo de la innovación, el 28 % respondió “casi siempre”, 10 % “nunca”, 3 % “a veces” y el 4 % “siempre”. En la entrevista y observación el 100 % confir-

maron que los centros no están adecuados para la innovación educativa, expresan: “en estos centros educativos no tenemos condiciones para desarrollar la innovación (010, 017, 029), faltan recursos, no tenemos internet, (010, 014, 021), en condiciones así no es posible hablar de innovación ni de creatividad (003, 014, 021)”. Los resultados evidencian falta de condiciones en infraestructuras y tecnología que promuevan la innovación docente.

Gráfico 7. Ítem 4.1 ¿El centro educativo dispone de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la ciencia, tecnología y la innovación y con accesibilidad para todos los estudiantes, aun cuando sean diferentes?



Nota. Datos obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

4. Discusión

Las revisiones bibliográficas analizadas evidencian que algunos retos devienen de la capacidad de innovación que tienen las escuelas para responder al contexto social con calidad y equidad. Distintos autores apuntan que aún debemos avanzar en la formación del docente desde una perspectiva innovadora, creativa e inclusiva (Booth y Ainscow, 2011), acorde con las demandas sociales actuales. Ríos y Ruiz (2020), plantean que “existe consenso entre los diferentes especialistas en que innovar en educación (...) supone el reto de superar obstáculos personales, institucionales o socioculturales asociados al proceso de cambio transformador que la innovación implica” (p.103). Ainscow (2020b) se refiere a los cambios globales para promover la inclusión y la equidad en las escuelas. Es necesario “la creación de dimensiones pedagógicas que señalen las competencias de formación, que debe presentar un docente, frente a la nueva tendencia tecnológica” (Hernández *et al.*, 2018, p. 672). Se presentan solo un extracto de los resultados por lo tanto la discusión se realiza con base en el objetivo 1 y respondiendo a las interrogantes formuladas.

Objetivo 1. Determinar el nivel de formación en innovación educativa que poseen los docentes que

laboran en los centros educativos de inicial, primario y secundario JEE de zonas vulnerable de Santo Domingo

Respecto al nivel de formación del profesorado en el nivel inicial, primaria y secundaria de centros JEE, y cómo enfocar su formación para que sean inclusivos, innovadores y creativos; se confirma y valora que el 100 % tiene grado mínimo de licenciatura, sin embargo, se puede apreciar que la mayoría presenta un desfase en la formación que obstaculiza el avance de la innovación y reafirma la necesidad de elevar el nivel formativo desde una perspectiva innovadora. Se sugiere al MESCYT, al Ministerio de Educación (MINERD) y las Instituciones de Educación Superior (IES): 1) impulsar la reforma a la política de formación docente integral, de calidad y equidad; 2) posibilitar la implementación de planes y programas de formación dirigido al desarrollo de competencias cognitivas, didácticas, pedagógicas, tecnológicas y de innovación, que permita producir el cambio estructural del sistema educativo nacional e impulse un sistema de formación basado en la innovación en los espacios áulicos. Rossi y Barajas (2018), refieren que “el docente demanda una formación más coherente con sus necesidades didácticas, (...)”, (p. 317) en el marco de una formación más inclusiva (López *et al.*, 2022).

Los resultados resaltan que un alto porcentaje del profesorado consultado (caso 1, 2, 3), se encuentran trabajando con una metodología que los ubica en un modelo de enseñanza tradicional y sus reacciones muestran el bajo nivel de conocimiento y limitaciones para enfrentar procesos educativos con estrategias activas e innovadoras. Los docentes insisten que el MESCYT, MINERD y las IES impulsen un cambio de paradigma en la formación del docente que visualice las formas en qué y para qué aprenden las nuevas generaciones y refuercen las competencias indispensables para la construcción de una sociedad innovadora, creativa, digna, justa y equitativa, como plantea el MESCYT (2015):

Los programas de formación docente deben estar estructurados y diseñados tomando en cuenta las características de la sociedad actual, la demanda educativa para responder a las necesidades de la sociedad y las competencias requeridas para un profesor que tendrá la responsabilidad de formar niños y jóvenes en el siglo XXI. (p. 5)

Se confirma que los docentes en JEE, aun cuando tienen un nivel mínimo de Licenciatura, un alto porcentaje no ha recibido formación específica en innovación educativa, ni se evidencia en el aula el uso de estrategias activas, participativas e inclusivas (Ainscow, 2020a), se precisa que el MINERD, el MESCYT y las IES, aborden un proceso de reforma y adecuación del sistema de formación para que este responda a las exigencias de la sociedad y el currículo vigente, dado que “la propia evolución de la práctica docente (...) a partir de la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), han generado que los docentes adquieran nuevas formas de impartir docencia, (...)” (p. 689).

En cuanto al abordaje de la innovación en el aula de inicial, primaria y secundaria de la JEE y las evidencias del uso de estrategias innovadoras; se confirma que la gran mayoría muestran una actitud favorable frente a la innovación, sugieren que una manera de lograr la formación en innovación y creatividad pudiera ser a través de la implementación de planes y programas de formación inicial y continua donde se implique la necesidad del docente e incluyan acciones de intervención o acompañamiento, dirigido a fortalecer las competencias, el dominio y los conocimientos didácticos, pedagógicos, tecnológicos y el fomento de la innovación e inclusión

(Booth y Ainscow, 2011) pues, “los docentes reconocen (...) que la innovación educativa produce cambios y mejoras” (Martínez *et al.*, 2022, p.71) que promueven la inclusión y la equidad en el aula (Ainscow, 2020a, 2020b). Así mismo, Torres (2021) argumenta que, “la ejecución de acciones que realiza el docente (...) están relacionadas al uso de estrategias de enseñanza aprendizaje, planificación curricular, aplicación de la didáctica y metodología” (p. 3), que requiere formación y transformación de la escuela a favor de la inclusión (López *et al.*, 2022).

La formación docente desde una perspectiva innovadora e inclusiva (Ainscow, 2020a), requiere coherencia entre el paradigma de formación y el perfil requerido por el currículo, los docentes consultados insisten en que hay un divorcio en esto, donde la innovación es el gran reto que, el MINERD, MESCYT y las IES deben enfrentar, basados en que “si el docente tiene una sólida formación crítica reflexiva estará mejor preparado y dispuesto a cualquier cambio” (Aranga *et al.*, 2022, p. 4). Además, facilita “que el papel del docente cambie de una perspectiva tradicional a una innovadora digital” (Sánchez *et al.*, 2020, p. 1). Al respecto, Morales y Rodríguez (2022) plantean que “actualizar, vincular y alinear los programas educativos que ofertan las universidades” (p. 26) y la profesionalización del docente inclusivo (Torres, 2021).

Respecto a la integración de las tecnologías para producir mejoras en los resultados de aprendizaje del estudiante, sigue siendo el reto del sistema educativo dominicano, en cuanto a la alfabetización digital del docente, adecuación de infraestructura física, tecnológica y el acceso de estudiantes y docentes. No obstante, Marín *et al.* (2022) argumentan que “los docentes, tanto en la práctica como en la formación, deben tratar de capacitarse y conocer las alternativas que estas tecnologías (...)” (p. 2). En este sentido, se puede apreciar que los docentes del nivel inicial, primario y secundario de la JEE, zonas vulnerables de Santo Domingo (caso 1, 2, 3), la mayoría carecen de conocimientos y dominio de ellas, se sugiere al MINERD movilizar recursos para la adecuación de la infraestructura física y tecnológica, así como, implementar un proceso de formación sistemático y continuo con el foco puesto en la aplicación de las actuales tecnologías y el uso de estrategias activas que posibiliten la innovación en el centro, de acuerdo con Cabero *et al.* (2019) “será esencial llevar

a cabo planes personalizados de formación docente que permitan situarse en niveles competenciales avanzados, como aquellos centrados en la innovación y liderazgo pedagógico con TIC” (p. 369).

Se aprecia que las debilidades evidenciadas en esta investigación están relacionadas con el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas, digitales y de innovación, así como, la adecuación del entorno de aprendizaje, sin embargo, “los docentes tienen que garantizar (...) los mejores resultados educativos” (Ainscow, 2020a, p. 8). Coincidimos con Malpica (2018) en que “es necesario encontrar un equilibrio entre el desarrollo de los entornos de aprendizaje personal y la formación docente institucional” (p. 22). Así mismo, Guzmán *et al.* (2021), plantean que “se debe considerar en el diseño y desarrollo del currículo de formación inicial, continua y permanente el uso de las TIC, TAC y TEP como elementos fundamentales de la innovación educativa (...)” (p. 153) para impulsar la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2011). Esto facilitará que el centro educativo “incluya estrategias y experiencias de aprendizaje más proactivas y creativas” (Okoye *et al.*, 2020, p. 138). Que promuevan la profesionalización del docente en clave de inclusión (Torres, 2021). Además de, “garantizar la formación docente integral, con énfasis en el dominio de contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las TIC con el propósito de facilitar la continua innovación (...)” (MESCYT, 2022, p. 21).

5. Conclusiones

La discusión y análisis permiten concluir propuestas de mejora, de las que se desprenden las líneas de investigación abiertas, así como las limitaciones de la propia investigación, para orientar la formación del profesorado desde una perspectiva de innovadora e inclusiva en los centros del nivel inicial, primaria y secundaria de JEE. Estas se presentan con base en el objetivo 2.

- Al confirmar la necesidad de docentes con competencias tecnológicas, didácticas, pedagógicas e innovadoras, se sugiere al MESCYT y las IES reformular la política de formación docente, en clave de inclusión, para que sea

integral, de calidad y equidad, en tanto, priorice la innovación como eje de la formación inicial y permanente del docente, igualmente, deben definir las características de los planes de estudio de las carreras de educación en consonancia con los perfiles profesionales definidos por el MINERD.

- En consonancia con los resultados, se confirma que, aunque los docentes tienen un nivel mínimo de licenciatura, se requiere una transición del sistema educativo que disminuya las barreras que existen para el desarrollo de la innovación educativa, sobre todo, elevando las competencias docentes para abordar el proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva innovadora y creativa para fortalecer la educación inclusiva. Es necesario que el MESCYT y las IES creen lineamientos para la reformulación de la política de formación del docente adecuándola a estas las exigencias.
- Aun cuando la innovación es un factor determinante para la promoción del desarrollo científico, tecnológico y mejorar la calidad educativa y la inclusión, el nivel de formación del profesorado es quien determina su efectividad en el aula; sin embargo, la gran mayoría del profesorado manifiesta desconocimiento de la innovación educativa y las herramientas tecnológicas, didácticas, pedagógicas para llevar a cabo procesos innovadores, creativos e inclusivos. En este sentido, se hace un llamado al MINERD, MESCYT, las IES y el Instituto Nacional de formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), para que se formule una propuesta de incorporación estos enfoques en la formación inicial y permanente del docente.
- El desarrollo de una cultura de innovación creativa e inclusiva requiere de políticas y procedimientos que establezcan las condiciones ambientales y tecnológicas apropiadas para promover la participación estudiantil en procesos de producciones novedosas, con entornos que faciliten la participación e inclusión de los estudiantes. En este sentido, el MINERD debe movilizar recursos, crear y adecuar los espacios ambientales, infraestructura física y tecnológica para responder a las necesidades educativa y de innovación.

Referencias bibliográficas

- Acosta, W. (2018). Innovación social educativa: una metodología de innovación 3.0 para la educación. *Revista Universidad de La Salle*, 1(75), 39-53. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.3>
- Aguavil, J. y Andino, R. (2018). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 78-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>
- Ainscow, M. (2020a). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2020b). Inclusion and Equity in education: Making sense of global challenges. *Prospect*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Arancibia, M., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000300089>
- Aranga J., Primo, R., Segura, L. y Tapia, Z. (2022). Innovación educativa: Un desafío en la práctica reflexiva docente. *Sinergias Educativas*, (pp1-18). <https://doi.org/10.37954/se.vi.319>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cahyani, I. (2019). Optimizing educational innovation through Problem-based Learning: How experiential learning approach works in Literacy and Language Development. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(8), 383-400. <https://bit.ly/3WXtCjO>
- Carballo, M. y Guelmes, E. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 140-150. <https://bit.ly/3CcRRAR>
- Carhuancho, I., Nolasco F., Monteverde, L., Guerrero, M. y Casana, K. (2019). *Metodología de la investigación Holística*. UIDE.
- Del Río, J. (2021). La “Lesson Study” como estrategia formativa para aprender a enseñar en la universidad. Algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180. <https://doi.org/10.5209/rced.68205>
- García, R., Silva, A. y Pell del Río, S. (2022). Innovación educativa en la Enseñanza Superior: Generadores del aprendizaje de la Física. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1). <https://bit.ly/3Nd09Pk>
- Gómez, G., Rodríguez, C. y Marín, J. (2020). La trascendencia de la Realidad Aumentada en la motivación estudiantil. Una revisión sistemática y meta-análisis. *Alteridad*, 15(1), 36-46. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.03>
- Guzmán, B., Castro, S. y Rauseo, R. (2021). Innovaciones educativas y la tecnología educativa en la UPEL-IPC. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 136-155. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.164>
- Hernández, R., Orrego, R. y Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- López, M., Peirats, J. y San Martín, Á. (2022). Factores transformadores de la educación inclusiva mediante la gamificación. Ensayos. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 37(1), 34-50. <https://bit.ly/3qtARDV>
- Malpica, F. y Navareño, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 14. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835>
- Marín, V., Sampedro, B., Muñoz, J. y Vega, E. (2022). Primary education and augmented reality. Other form to learn. *Cogent Education*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2082082>
- Martínez, E., Félix, E. y Quispe, R. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://doi.org/10.36390/telos241.05>
- Martínez, J. y Rogero, J. (2021). Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2015). *Normativa para la formación docente de calidad en la República Dominicana*.

- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2021). *Política de Formación Docente Integral, de Calidad y Equidad*.
- Morales, R. y Rodríguez, P. (2022). Retos y desafíos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e264020. <https://doi.org/10.14201/eks.26420>
- Okoye, K., Nganji, J. y Hosseini, S. (2020). Learning analytics for educational innovation: a systematic mapping study of early indicators and success factors. *International Journal of Computer Information Systems and Industrial Management*, 12(2020), 138-154. <https://bit.ly/42pk3en>
- Owen, R. y Pansera, M. (2019). Responsible innovation: process and politics. En R. von Schomberg y J. Hankins (eds.), *International Handbook on Responsible Innovation* (pp. 35-48). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781784718862.00009>
- Palacios, M., Toribio, A. y Deroncelle, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://bit.ly/3WUsM7s>
- Pascual, J. y Navío A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- Pérez, O. (2022). La influencia de la innovación educativa utilizando las metodologías ABP en la cultura institucional de los posgrados de tres universidades paraguayas. *ACADEMO Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 23-37. <https://bit.ly/3IX6ax3>
- Política Nacional de Innovación PNI2030. (2022). Gabinete de Innovación de la República Dominicana. <https://innovacionrd.gob.do/>
- Ramírez M. y Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 65, 9-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rodríguez, H. (2022). Desarrollos y límites de la innovación responsable. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisis*, 27(2), 1-29. <https://doi.org/10.6035/recerca.6140>
- Rossi, A. y Barajas, M. (2017). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado*, 22(3), 318-339. <https://bit.ly/3OWXECm>
- Ruiz, C. y Ríos, P. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Jaimes, C. y Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <https://bit.ly/42tAMNE>
- Sarmiento, S., García, K. y Sacta, E. (2021). Innovaciones pedagógicas en educación intercultural: Un desafío para la práctica docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(8), 121-141. <https://bit.ly/3Ng7dLn>
- Savina, N. (2019). Major factors of teachers' resistance to innovations. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 589-609. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701807>
- Torres, J. (2021). Reprofesionalización docente e inclusión en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1). <https://doi.org/10.18004/riics.2021.junio.01>
- Trimmer, K., Donovan, J. y Flegg, N. (2020). Educational innovation: challenges of conducting and applying research in schools. *Curriculum, Schooling and Applied Research* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48822-2_1
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. C. y Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248238562>