

7. Innovación educativa: percepción docente en escuelas peruanas

URIEL MONTES-SERRANO*

PATRICIA MEDINA-ZUTA**

JIMMY DIAZ-MANRIQUE***



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.383.07>

Resumen

La innovación educativa implica una disposición al cambio y a la mejora continua, más aún si se centraliza al docente como actor resiliente frente a contextos cambiantes como los actuales. El objetivo de este estudio es analizar la percepción docente sobre la innovación educativa a partir de las experiencias de implementación de proyectos en escuelas de educación básica regular (EBR) de Perú. Se empleó una metodología cuantitativa de alcance descriptivo a través de la adaptación del cuestionario sobre innovación educativa de Matas et al. (2004), que fue administrado a 90 docentes de la EBR. La síntesis del hallazgo revela que la transformación educativa enfrenta una fuerte resistencia docente y percepciones negativas sobre recursos y apoyo a la investigación, lo que limita la efectividad de las políticas actuales. Aunque existe apertura para adaptar la programación curricular, la falta de respaldo institucional y sostenibilidad impide consolidar la innovación. Por tanto, superar estos desafíos requiere políticas públicas que fortalezcan integralmente al profesorado y promuevan una cultura de mejora continua,

* Magister en Educación con mención en currículo. Coordinador de Investigación de la Escuela de Posgrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6824-5931>

** Doctora en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en contextos multiculturales. Docente de la Escuela de Posgrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

*** Doctor en Educación. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5240-1522>

permitiendo así la apropiación efectiva de nuevas prácticas pedagógicas, con base en procesos reflexivos y el avance hacia una educación verdaderamente transformadora.

Palabras clave: *docentes, escuelas peruanas, innovación educativa, percepción docente, proyectos de innovación.*

Introducción

El contexto actual plantea desafíos globales como la inequidad, el avance tecnocientífico y la necesidad de una educación inclusiva y adaptable, demandando políticas públicas que prioricen la innovación educativa (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020). En esta línea, la calidad educativa formulada en el ods4 destaca la calidad educativa, subrayando el rol docente como factor clave de eficacia (Coleman, 1996). Barber y Mourshed (2008) refuerzan esta idea, evidenciando que el docente, por su compromiso y disposición al cambio, es determinante en el aprendizaje estudiantil. La innovación educativa, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), es un proceso complejo y multifacético (Bogges, 2020) que requiere la transformación de todos los agentes del aprendizaje. En este escenario, el docente actúa como mediador, reconfigurando situaciones ante la incertidumbre.

El reciente suceso de la pandemia de la covid-19 desafió a los docentes a replantear sus estrategias pedagógicas y procesos de aprendizaje (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020). Esto impulsó un enfoque integral que destacó la innovación como clave para un aprendizaje activo y centrado en el estudiante, con flexibilidad curricular y un docente reflexivo que evalúa su práctica (Olivera y Fernández, 2020; Medina-Zuta et al., 2023; UNESCO, 2021). Los sistemas educativos innovadores debían adaptar programas y planes de estudio (González y Cruzat, 2019; Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020; UNESCO, 2022) y orientarse hacia nuevos paradigmas de enseñanza (López y Heredia, 2017). Además, fue crucial optimizar propuestas educativas mediante la formación docente, el rediseño curricular y la incorporación de tecnologías y recursos pedagógicos (Nuñez, 2017; Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020).

Las políticas de innovación educativa deben ser procesos colectivos y sostenidos, trascendiendo ciclos gubernamentales para consolidarse como políticas de Estado (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020, p. 205). Estas requieren consensos entre actores clave, incluyendo gobiernos, sector privado, comunidades locales, organizaciones religiosas y familias. Es crucial promover políticas públicas articuladas que transformen el campo educativo, abordando problemas y fomentando una educación transformadora. Los docentes deben asumir un rol proactivo, adaptándose a los cambios y contribuyendo a una educación de calidad, equitativa y pertinente (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020; Boggess, 2020).

En un reciente estudio realizado en Perú que asocia la innovación educativa con el uso de la inteligencia artificial (IA) se demuestra que únicamente el 38.48 % de 1 058 docentes de educación básica regular y técnico-productiva han incorporado esta herramienta en su práctica pedagógica. No obstante, un 89.53 % manifestó la necesidad de ser capacitados a través de proyectos de innovación pedagógica (Carrasco, 2025).

En el contexto peruano, la educación básica regular (EBR) requiere identificar demandas y necesidades de sectores vulnerables, promoviendo una gestión educativa que fomente la transformación y el cambio de mentalidad docente mediante una visión compartida y esfuerzos conjuntos (Vera et al., 2020). Los proyectos de innovación educativa son clave, al incentivar aprendizajes creativos alineados con los intereses y planes futuros en escuelas vulnerables (Moreno et al., 2021; Trujillo et al., 2020). Ramírez y Lugo (2020) destacan que la innovación implica optimizar procesos de aprendizaje para generar un impacto social y cultural (Marín, 2020), renovando la enseñanza mediante un enfoque de aprender haciendo que aborda problemas sociales, culturales, políticos y económicos (Duarte, 2020; Ministerio de Educación del Perú, 2014; Romero y Robinson, 2017). Además, facilita la transferencia de conocimientos dentro y fuera de la institución, asegurando sostenibilidad y éxito (Marín, 2020; Matas et al., 2004; Trujillo et al., 2020; Vera et al., 2020).

Respecto a las dimensiones que el estudio plantea, *la percepción de los cambios en la labor docente* alude a la manera en que el educador identifica, aprecia y afronta las transformaciones que emergen en su práctica pedagógica, que abarcan modificaciones en los métodos de enseñanza, dinámicas

en el aula y estrategias evaluativas (Janssen et al., 2023). En relación con el *uso de recursos innovadores para la docencia*, esto se refiere a la habilidad y regularidad con la que los educadores incorporan instrumentos tecnológicos de vanguardia, técnicas pedagógicas actuales y materiales innovadores para potenciar el proceso educativo (Mishra y Koehler, 2006). La dimensión de *ayuda a la investigación* evalúa el grado de implicación y dominio del educador en convocatorias o proyectos académicos que fomentan la generación y aplicación de conocimientos pedagógicos, contribuyendo así a su evolución profesional (Darling Hammond et al., 2016). Los *cambios e innovaciones en la programación* explican cómo el educador modifica o reestructura la planificación curricular, los contenidos y las metodologías para atender a las emergentes demandas del entorno educativo (Boland et al., 2021). La *participación en proyectos de innovación* se refiere a la participación directa en iniciativas que reorientan la práctica educativa convencional hacia modelos más dinámicos y eficaces (Emerald et al., 2023). La *evaluación y retroalimentación recibida* investiga la percepción del educador respecto a la calidad y utilidad de la retroalimentación formativa recibida y su repercusión en la mejora continua de su rendimiento. Finalmente, la *sostenibilidad y apoyo institucional* implica explícitamente un apoyo que puede ser de tipo económico, pedagógico y administrativo que los docentes reciben para mantener y consolidar iniciativas que propician la innovación a lo largo del tiempo (Jae Online, 2025).

Es así que el presente estudio tiene como objetivo de investigación analizar la percepción docente sobre la innovación educativa a partir de las experiencias de implementación de proyectos en escuelas de educación básica regular (EBR) de Perú. Para tal efecto, se implica en el análisis, dimensiones fundamentales que aportarán una evidencia que permitirá esclarecer las dinámicas de innovación en el ámbito examinado, contribuyendo así a futuros estudios de comprensión de las percepciones docentes y su impacto en la transformación educativa.

Método

Tipo de estudio

El estudio adopta una metodología de orientación cuantitativa, en tanto se pretende evaluar los datos con exactitud y manera descriptiva. Es así que se buscó identificar las particularidades de cada dimensión preestablecida en la muestra seleccionada (Romero et al., 2021).

Participantes

En relación con la muestra, se pudo contar con 90 docentes de educación básica regular procedentes de tres escuelas ubicadas en zonas vulnerables de Lima y Abancay en el Perú. El tipo de muestreo fue intencional y se seleccionó a los participantes a partir del establecimiento de un criterio de inclusión muestral que implicó a docentes de diferentes niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) de estas escuelas subvencionadas por el Estado peruano, que estuviesen llevando a cabo o habrían puesto en marcha algún proyecto de innovación en los últimos tres años.

Instrumento

Para efectos de la recogida de información se adaptó el cuestionario de Matas et al. (2004), que consta de 74 preguntas a una nueva versión de 39 preguntas, manteniendo el formulismo de Escala de tipo Likert basado en cinco opciones de respuesta: (1) Nada favorable, (2) Poco favorable, (3) Moderadamente favorable, (4) Favorable y (5) Muy favorable. Se han considerado siete dimensiones: (1) percepción de los cambios en la labor docente con seis ítems, (2) uso de recursos innovadores para la docencia con 11 ítems, (3) ayuda a la investigación con dos ítems, (4) cambios e innovaciones en la programación con cinco ítems, (5) participación en proyectos de in-

novación con siete ítems, (6) evaluación y retroalimentación recibida con cinco ítems y (7) sostenibilidad y apoyo institucional con tres ítems.

Procesamiento y análisis de los resultados

La adaptación del cuestionario de Matas et al. (2004) fue necesaria, ya que dicho instrumento aplicaba al contexto de la educación superior, siendo el caso del estudio la educación básica regular (EBR). Se realizó un procedimiento inicial de juicio de expertos al cual fueron convocados tres especialistas en el tema, detectándose algunos ítems que fueron eliminados porque aludían menciones sobre uso de recursos y situaciones propias del ámbito universitario.

Posteriormente, se hizo una aplicación piloto a 30 docentes independientes a la muestra del estudio, que tuvieron las mismas características consideradas en los 89 docentes de la muestra. Esto permitió un análisis de confiabilidad de 0.95 según el Alpha de Cronbach.

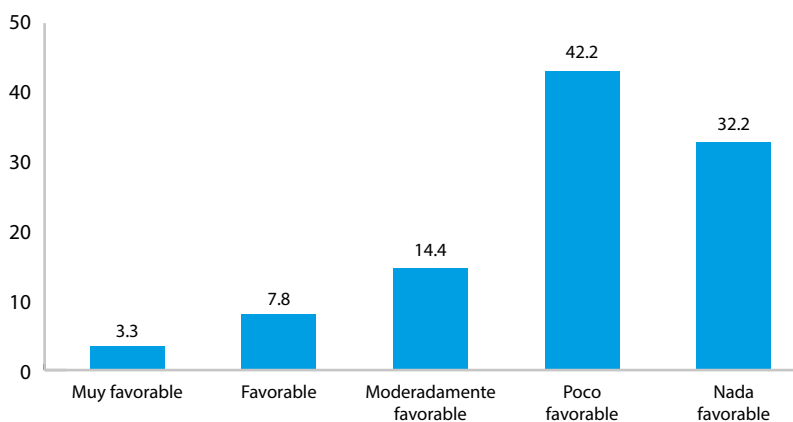
A continuación, se dispuso la aplicación del instrumento a través de medios virtuales. Específicamente, se coordinó con los directores de las instituciones educativas para monitorear a los docentes en el registro de los cuestionarios enviados a sus correos institucionales. Esto fue complementado con una coordinación directa entre los investigadores y los directores a través de un whatsapp. A nivel ético, es importante mencionar que se realizó un consentimiento informado previo a la solicitud de registro del formulario *online*.

La data obtenida fue analizada y procesada estadísticamente a nivel descriptivo utilizando el Excel y el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 2022. Previamente se calcularon los baremos de los niveles de innovación educativa correspondientes a las opciones de la escala en cada una de sus siete dimensiones. Por ser un estudio descriptivo el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) fueron prioridad para el cumplimiento del objetivo trazado.

Resultados

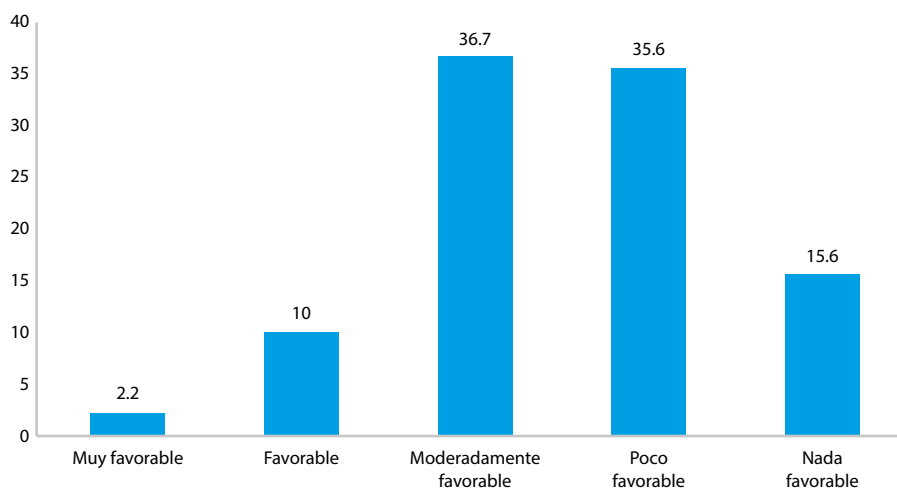
A continuación se presentan los resultados de cada dimensión desde la percepción de los docentes que son parte de la muestra de estudio. Así, los resultados expuestos en la gráfica 7.1 reflejan una percepción predominantemente negativa de los docentes en relación con los cambios en su labor durante la pandemia. El 42.2% de los docentes considera que esta dimensión es poco favorable, mientras que el 32.2% la percibe como nada favorable. Esta tendencia pone de manifiesto el significativo desafío que enfrentaron los docentes para replantear e implementar estrategias pedagógicas innovadoras en un contexto de crisis, como fue el de la pandemia (Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, 2020). Sin embargo, esta percepción negativa no se ha traducido en transformaciones significativas en la práctica docente, lo que sugiere una resistencia o dificultad para adoptar enfoques innovadores. Este fenómeno, según la UNESCO (2021), resalta la necesidad de un enfoque reflexivo y flexible para superar las barreras en la adaptación pedagógica, evidenciando una brecha entre la percepción de los desafíos y la implementación efectiva de cambios en la labor docente.

Gráfica 7.1. Nivel de percepción sobre la disposición a los cambios en la labor docente



Por otro lado, según la gráfica 7.2, el uso de recursos innovadores para la docencia presenta una percepción dividida. Un 10 % de los docentes lo valora como favorable, un 36.7 % lo valora como moderadamente favorable, mientras que un 35.6 % lo considera poco favorable y un 15.6 % nada favorable. Esta polarización en las percepciones revela dos flancos extremos: una visión moderadamente positiva que reconoce cierto avance hacia un enfoque de aprendizaje activo, y una percepción negativa significativa que refleja dificultades para incorporar recursos innovadores. Estas dificultades, alineadas con los planteamientos de Nuñez (2017), se acentúan en contextos vulnerables, donde la integración de medios y recursos que faciliten la tarea pedagógica enfrenta barreras estructurales. La utilidad parcial percibida por una parte de la muestra sugiere un progreso incipiente hacia prácticas innovadoras; no obstante, la alta proporción de valoraciones negativas subraya la urgente necesidad de mayor formación docente, apoyo institucional y reformas estructurales para promover una innovación educativa efectiva, como destacan Olivera y Fernández (2020).

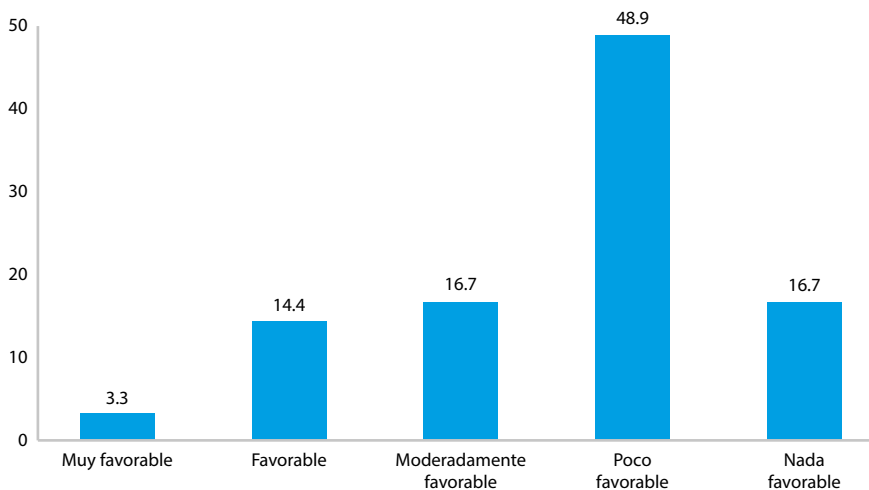
Gráfica 7.2. Nivel de percepción sobre la disposición a utilizar recursos innovadores



Los resultados sobre la dimensión ayuda a la investigación muestran una clara polarización en las percepciones docentes. Según los datos, un 14.4 % considera el apoyo a la investigación como favorable, un 16.7 % lo

califica como moderadamente favorable, mientras que un 48.9 % lo percibe como poco favorable y un 16.7 % como nada favorable. Esta distribución evidencia una tendencia mayoritaria hacia valoraciones negativas, con un 65.6 % de los docentes (sumando poco y nada favorable) que perciben un apoyo insuficiente para la investigación en su labor. Sin embargo, la existencia de un 31.1 % de percepciones positivas (favorable y moderadamente favorable) sugiere que una minoría reconoce cierto nivel de apoyo, lo que indica un potencial para fomentar la investigación como herramienta de innovación educativa. Este panorama refleja las dificultades para generar un impacto transformador en contextos donde la transferencia de conocimientos es crucial para abordar problemas, dado que la investigación se orienta a este propósito (Ramírez y Lugo, 2020; Marín, 2020; García y Torres, 2021). La predominancia de valoraciones negativas evidencia una brecha significativa, ya que las políticas educativas, según Vera et al. (2020), aún no logran posicionar la investigación como un pilar de la innovación en la práctica docente.

Gráfica 7.3. Nivel de percepción sobre la ayuda a la investigación

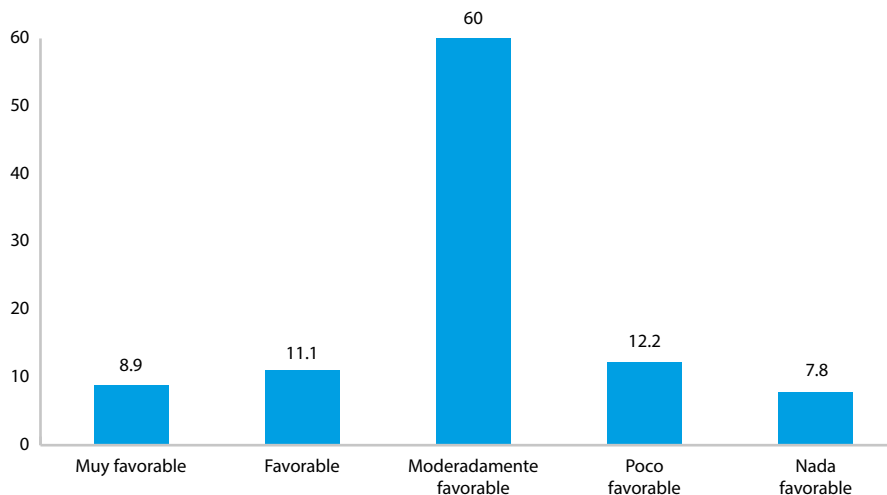


Los cambios e innovaciones en la programación, valorados como moderadamente favorables por un 60 % y favorables por un 11.1 %, muestran una percepción mayoritariamente positiva. En contraste, solo un 12.2 % los

considera poco favorables y un 7.8 % nada favorables, evidenciando un bajo nivel de percepciones negativas (gráfica 7.4). Esta valoración refleja una aceptación generalizada, aunque con matices, y se alinea con la necesidad de adaptar los planes de estudio para promover un aprendizaje activo (González y Cruzat, 2019) en el cual el estudiante es el actor principal de la formación integral viable a partir del desarrollo de competencias en sus distintos pilares del saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, et al., 1996).

No obstante, la predominancia de percepciones moderadas y favorables destaca el desafío de rediseñar los currículos, según Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020), para propiciar mejoras sustanciales que faciliten una transición efectiva hacia paradigmas educativos innovadores (López y Heredia, 2017), sobre todo en estos tiempos de reforma curricular que requieren iniciativas en formas de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfica 7.4. Nivel de percepción sobre los cambios en la programación

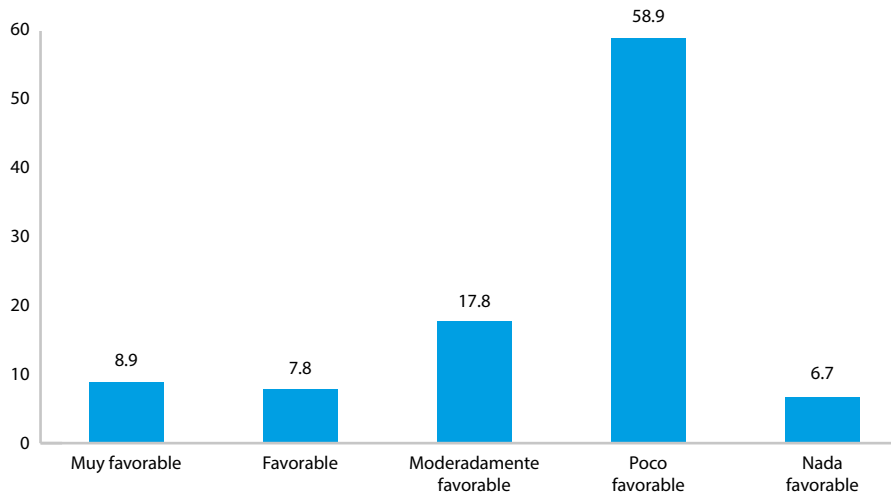


La participación en proyectos de innovación presenta una percepción predominantemente crítica, según los datos de la gráfica 7.5, solo un 8.9 % considera esta dimensión muy favorable, un 7.8 % favorable y un 17.8 % moderadamente favorable, mientras que un 58.9 % la califica como poco favorable y un 6.7 % como nada favorable. Esta distribución evidencia una

visión mayoritariamente negativa, con un 65.6 % de percepciones desfavorables, lo que subraya las dificultades para involucrar a los docentes en iniciativas innovadoras. Esta evaluación mixta resalta la necesidad de que los proyectos de innovación incentiven oportunidades creativas, especialmente en contextos vulnerables (Trujillo et al., 2020). Sin embargo, su implementación enfrenta barreras significativas, como la falta de preparación, comunicación, tiempo y una cultura institucional que integre la innovación como pilar esencial del trabajo docente (Macanchi et al., 2020).

Un aspecto clave es la disposición del docente a participar sin sentirse coaccionado, ya que su compromiso genuino es fundamental para el éxito de estas iniciativas. Para revertir esta tendencia, es crucial fomentar un entorno que promueva la autonomía, el apoyo institucional y la valoración del esfuerzo docente, asegurando que la participación sea percibida como una oportunidad de desarrollo profesional y no como una imposición (Trujillo et al., 2020; Macanchi et al., 2020).

Gráfica 7.5. Nivel de percepción sobre la participación en proyectos de innovación

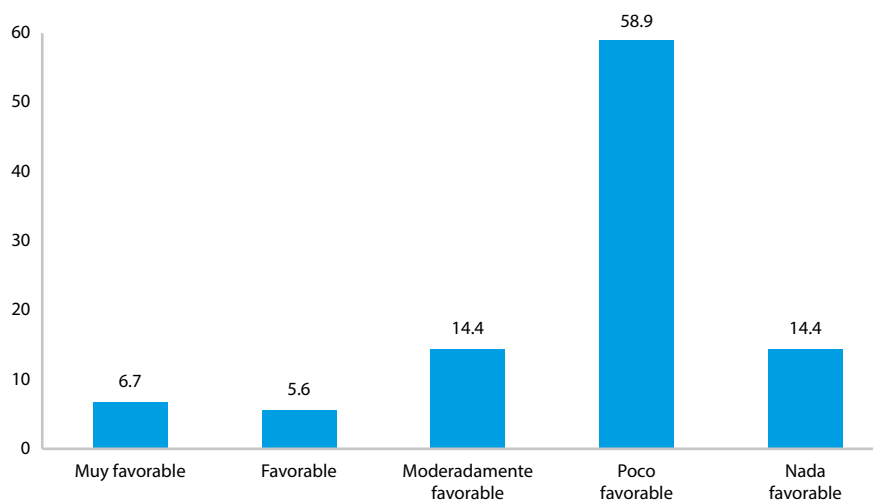


La evaluación y retroalimentación percibida por los docentes, según la gráfica 7.6, muestra una percepción mayoritariamente negativa. Solo un 6.7 % la considera muy favorable, un 5.6 % favorable y un 14.4 % moderadamente favorable, mientras que un 58.9 % la califica como poco favorable

y un 14.4 % como nada favorable, sumando un 73.3 % de valoraciones negativas. Esta visión crítica pone de manifiesto las dificultades para integrar prácticas reflexivas que permitan mejorar la docencia a través de la evaluación (Medina-Zuta, 2023). La baja valoración positiva sugiere una falta de motivación y escasa participación activa en las actividades evaluativas, lo que limita el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje y el desempeño docente para la mejora continua (Ríos y Herrera, 2023).

Un aspecto crucial es la disposición del docente a aprovechar la evaluación y la retroalimentación como herramientas para perfeccionar su práctica. La predominancia de percepciones negativas indica que los docentes no están capitalizando el potencial de estas prácticas para transformar su labor. Para revertir esta tendencia, es esencial diseñar estrategias que promuevan una participación activa y una cultura de retroalimentación constructiva, fomentando la autorreflexión y el compromiso docente con la mejora continua (Medina-Zuta, 2023; Ríos y Herrera, 2023).

Gráfica 7.6. Nivel de percepción sobre la evaluación y retroalimentación



La dimensión de sostenibilidad y apoyo institucional, según la gráfica 7.7, refleja una percepción marcadamente polarizada. Solo un 7.8 % de los docentes la considera muy favorable, un 8.9 % favorable y un 27.8 % moderadamente favorable, mientras que un 44.4 % la califica como poco favora-

ble y un 11.1 % como nada favorable, sumando un 55.5 % de valoraciones negativas. Esta polarización evidencia una división entre quienes perciben cierto respaldo institucional y aquellos que lo consideran insuficiente, destacando las dificultades para garantizar la sostenibilidad de la innovación educativa (Marín, 2020), lo cual se alinea con la necesidad de políticas públicas bien estructuradas, como señalan Matas et al. (2004), especialmente en contextos vulnerables que requieren mayor atención debido a sus carencias (Vera et al., 2020). La baja valoración positiva señala limitaciones en los procesos, recursos y estructuras necesarias para canalizar y viabilizar los propósitos de la innovación, dificultando su implementación efectiva en la práctica docente. Por ello, es crucial fortalecer el apoyo institucional mediante estrategias que aseguren la sostenibilidad de las iniciativas innovadoras, promoviendo recursos adecuados, formación continua y una cultura organizacional que facilite la innovación educativa de manera efectiva y perdurable (Marín, 2020; Vera et al., 2020).

Conclusiones

El estudio muestra que la transformación educativa, como imperativo de innovación en contextos inciertos, enfrenta resistencia docente y percepciones desfavorables sobre recursos didácticos, investigación y evaluación. Esta disonancia entre la necesidad de innovar y la realidad de la práctica pedagógica revela que las políticas educativas actuales no logran generar una dinámica de mejora integral, con énfasis en el estímulo y la preparación del profesorado.

No obstante, a pesar de la reticencia a la innovación, los docentes muestran apertura hacia los cambios e innovaciones en la programación curricular, una oportunidad para el avance. Sin embargo, la percepción de un apoyo institucional insuficiente y la falta de sostenibilidad subrayan que la innovación, aunque aceptada en ciertos aspectos, carece de un cimiento estructural robusto que facilite su consolidación y escalabilidad hacia paradigmas pedagógicos transformadores.

El rol mediador del docente es clave para transformar el aprendizaje en la educación básica regular (EBR), pero barreras sistémicas como la cultura

institucional, la falta de capacitación y apoyo limitan la innovación. Superarlas exige políticas públicas que proporcionen herramientas, metodologías y promuevan una cultura de mejora continua mediante una gestión educativa que fomente la reflexión docente.

Con base en los hallazgos, se recomienda que futuros estudios profundicen en las dinámicas específicas que subyacen a la resistencia docente, explorando factores motivacionales, culturales y contextuales que influyen en la disposición a innovar. Asimismo, sería pertinente investigar estrategias efectivas para fortalecer el apoyo institucional y la sostenibilidad de las iniciativas innovadoras, con énfasis en modelos de capacitación que integren la reflexión docente y el aprendizaje activo. Estudios comparativos en diferentes contextos educativos, especialmente en entornos vulnerables, podrían arrojar luz sobre las mejores prácticas para superar las barreras sistémicas identificadas, contribuyendo al diseño de políticas públicas más efectivas que promuevan una transformación educativa sostenible.

Referencias

- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL.
- Boggess, L. (2020). La innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online. *Revista española de pedagogía*, 78(275), 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7223230>
- Carrasco, M. (2025, 30 de julio). Educación en la era digital: estudio revela que el 90% de los profesores están interesados en usar IA en sus clases. Infobae. <https://www.infobae.com/peru/2025/02/25/educacion-en-la-era-digital-estudio-revelaque-el-90-de-los-profesores-estan-interesados-en-usar-ia-en-sus-clases/>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C., U.S. Government Printing Office.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Duarte, O. (2020). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira. *Revista española de pedagogía*, 76(269), 141-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276781>
- González, C., y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hurtado, J. (2000). *Investigación holística*. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito - Sygal. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- López, C. S., y Heredia, Y. (2017). Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de aplicación. Monterrey, Nuevo León: Tecnológico de Monterrey. http://escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%CC%81a-de-aplicacio%CC%81nCorregida_2.pdf
- Lorenzini, E. (2017). Investigación de métodos mixtos en las ciencias de la salud. *Revista Cuidarte*, 8(2), 1549-1560. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i2.406>
- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C., y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>
- Marin, S. (2020). IES Manuel Tárraga Escribano: comprometidos con la innovación educativa. *Revista Participación Educativa*, 7(10), 180-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459320>
- Matas, A., Tójar, J. C., y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1). <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>
- Medina-Zuta, P., Soria-Valencia, E., Huillca-Condori, B. J., y Gutiérrez-Alccaco, K. F. (2023). Configuraciones y tendencias epistemológicas de la práctica reflexiva docente. Revisión sistemática y meta síntesis. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 625-637. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/38622/43167>
- Minedu. (2014). *Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, 1-68. <https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/01/MIBPE-FONDEP.pdf>
- Moreno-Guerrero, A. J., Soler-Costa, R., Marin-Marín, J. A., y López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning y buenas prácticas docentes en educación secundaria. *Revista Comunicar*, 29(68), 107-117. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=68&articulo=68-2021-09>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/?format=pdf&lang=es>
- Olvera, M., y Fernández, K. (2021). Innovación educativa en la práctica docente en educación superior: revisión sistemática de la literatura. *Revista Innovación Educativa*

- va, 21(85), 31-51. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732021000100031&lng=es&tlng=es.
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Rios, D., y Herrera, D. (2023). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jTgCLdvMJzLHbK9rYcbpGm/?format=pdf&lang=es>
- Ríos-Cabrera, P., y Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Romero, E., y Robinson, N. (2017). Laboratorios sociales en Universidades: Innovación e impacto en Medialab UGR. *Revista Comunicar*, 25(51), 29-38. <https://www.revista.comunicar.com/pdf/51/c5103es.pdf>
- Romero Urréa, H., Real Cotto, J. J., Ordoñez Sánchez, J. L., Gavino Díaz, G. E., y Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la investigación*. Editorial Corporativa EDICUMBRE.
- Santana, A. (2022). *Investigación formativa: Herramientas para la educación superior*. Ediciones Universidad Finis Terrae. <https://doi.org/10.52948/germina.v4i4.514>
- Soledad-Ramírez, M., y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=65&articulo=65-2020-01>
- Trujillo, F., Segura, A., y González, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros de innovadores: una investigación cualitativa. *Revista Participación Educativa*, 7(10), 48-59. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/83707/21127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2019). La cultura en el entorno digital. <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/dce-policyresearch-book2-sp-web.pdf>
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2022). Informe Innovación Educativa. https://www.planetaformacion.com/sites/pfu.es/files/media_files/Informe%20innovación%20educativa.pdf
- Unicef. (2020). Guía de sensibilización sobre la convivencia digital. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf
- Vera, A. J., Constenla, J., Jara, P., y Lassalle, A. (2020). Emprendimiento e innovación en educación técnico profesional: percepciones desde los docentes y directivos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 85-108 <https://www.redalyc.org/journal/4136/413670189004/html/>
- Vieira, L., Both, V., y Jales, A. (2021). Brasil: Ecosistemas Nacionales de I+D+i en Educación (Serie Work). SUMMA. <https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/01/brasil-1.pdf>