

La innovación en la práctica docente como fórmula de mejora y éxito escolar: estudio empírico

Innovation in teaching practice as a formula for school improvement and success: an empirical study

María José Latorre-Medina ¹, Francisco Javier Blanco-Encomienda ², María José Fernández-Maqueira ³

¹ Universidad de Granada, Ceuta, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2237-9341>

² Universidad de Granada, Ceuta, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-9966>

³ Instituto de Educación Secundaria Luís de Camoens, Ceuta, España. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5992-5672>

Correo a/Mail to: María José Latorre-Medina, mjlator@ugr.es

Recibido/Submitted: 21 de janeiro de 2024; Aceptado/Approved: 23 de abril de 2025



Copyright © 2025 Latorre-Medina, Blanco-Encomienda & Fernández-Maqueira. Todo el contenido de la revista (incluyendo las instrucciones, modelos y política editorial) a menos que se indique otra cosa, están bajo una Licencia de Atribución de Bienes Comunes Creativos (CC) 4.0 Internacional. Cuando los artículos son publicados por esta revista, se pueden compartir, adaptar y debe dar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Más información en <http://revistas.ufpr.br/atoz/about/submissions#copyrightNotice>.

Abstract

The research work presented here aims to collaborate in one of the most vital fields of study in the field of education today: methodological innovation in teaching practice as a formula for school improvement and success. Our aim was to find out how teachers view methodological innovation and its application as a recurrent element in their daily teaching practice; and specifically, to find out whether there is any relationship between the conception of innovation as a value for teaching practice and teachers' gender, age, teaching experience and training in innovation according to the educational level to which they belong. We used the descriptive method and applied a self-developed questionnaire "Questionnaire on teachers' perceptions of pedagogical innovation and creativity in practice", which we subjected to Cronbach's alpha for reliability (.830) and to expert and single-case analysis for validation. A sample of 357 teachers from Pre-school, Primary, Secondary and Vocational Education and Training participated. Contingency analysis was applied and the results showed that educational innovation, as a formula for school improvement and success, was related in different ways depending on the variables considered at each educational level.

Keywords: Teachers; Educational innovation; School improvement; Contingency analysis.

INTRODUCCIÓN

Al amparo del mensaje renovador de autores como Darling-Hammond (2001), Freire (1997; 2001), Fullan (1993; 1998), Hargreaves y Fink (2005), Hopkins y Levin (2000), Nussbaum (2012) y Robinson, Hohepa, y Lloyd (2007), así como de la investigación exitosa de Bolívar (2019; 2020), Flecha (2010), Marinas (2011), Pujolàs (2010), López-Yáñez, Sánchez Moreno, y Altopiedi (2011) y muchos otros aquí en España, el presente trabajo de investigación aspira a colaborar en uno de los campos de estudio más vitales hoy en día en el ámbito de la educación: la innovación metodológica en la práctica docente como fórmula de éxito escolar.

En la actualidad, la calidad educativa de nuestro país es un punto caliente al que nos vemos obligados a dar respuesta y buscar soluciones no sólo como miembros del mundo docente, sino como sociedad. Los datos arrojados por las siempre polémicas pruebas externas, tanto nacionales como internacionales, los datos domésticos sobre el abandono escolar, la falta de motivación en nuestro alumnado y la frustración docente, son argumentos más que suficientes para llevarnos a la reflexión de forma individual y colectiva. Sentarse a dirimir responsabilidades poniendo la mirada en unos recortes sin duda lesivos, en un adánico pacto educativo o en el retrato pesimista que podamos hacer de la generación escolar que nos corresponde, no exime en absoluto de la obligatoriedad de intentar analizar entre todos los aciertos y errores del entramado educativo en el que nos toca movernos. La mejora del sistema educativo (Bolívar, 2009) es la más noble aspiración que, como sociedad responsable, debemos tener.

El siglo XXI ha puesto al profesorado ante el reto de hacerse más válido y más capaz para desarrollar las competencias de los estudiantes (Latorre Medina, García Guzmán, & Bermúdez Martínez, 2021). Para tan decisivo lance todos los recursos deberán ser puestos a revisión; los gestores, políticos, sociales, organizativos e individuales. En opinión de Darling-Hammond (2001), se debe aspirar a un nuevo paradigma que enfoque la política educativa y este nuevo modelo pasa por cambiar los afanes políticos y administrativos por otros centrados en desarrollar las capacidades de las escuelas y los profesores para que se hagan responsables, no sólo del aprendizaje y nuevas necesidades de los estudiantes, sino de las preocupaciones de la comunidad.

Mucho se ha escrito sobre la necesidad de una transformación en la red educativa de nuestro país. Mientras se permanece a la espera de que se planteen nuevas decisiones políticas y organizativas que mejoren la calidad educativa de todos, es necesario poner en marcha la única transformación para la que los docentes tienen

competencia: la renovación de la acción docente diaria, asumiendo que la mejora y la búsqueda del éxito escolar pasa por una práctica docente renovada y adecuada al nuevo perfil de la sociedad en la que la docencia tiene lugar.

El liderazgo docente como factor clave del cambio y la mejora escolar

Si bien en los últimos años los estudios han mostrado la relación existente entre liderazgo educativo, clima escolar, motivación de los profesores, resultados académicos (Marques, 2008), el tándem liderazgo e innovación ha pasado a ocupar un lugar central en la investigación. Revisando la literatura académica comprobamos que, en cualquier publicación científica relacionada con el cambio y la mejora escolar, es frecuente encontrar la mención de sus autores a la importancia del liderazgo en el desarrollo de la innovación en las organizaciones educativas (Park, 2012; Ubaidillah, Imron, Wiyono, & Arifin, 2018). Son numerosos los argumentos que se plantean para justificar que el liderazgo puede influir promoviendo directamente la capacidad de innovación o creando las condiciones para que la innovación tenga lugar. Bajo esta última perspectiva, ha sido motivo de estudio y análisis el papel que juega el liderazgo en la creación de una cultura de aprendizaje (Gil López & Gallego Gil, 2016; Gil & Mataveli, 2016) y de una estructura de aprendizaje (Gold, Malhotra, & Segars, 2001) que impacten el desarrollo de la capacidad de innovación en las organizaciones educativas. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el trabajo informado por McKenna, García-Lorenzo, y Bridgman (2010).

El ejercicio del liderazgo en las instituciones educativas es clave en los procesos de cambio y mejora escolar, en los procesos de innovación (Fernández-Díaz, 2005; Murillo Torrecilla, 2006; Villa Sánchez, 2019). Analizando la literatura científica más actual, hallamos voces que nos alertan de la reconfiguración que ha sufrido el concepto del liderazgo escolar, resaltando una visión expandida del mismo, el ejercicio de un liderazgo horizontal, distribuido y compartido (Bolívar, 2020), entendido de modo amplio, como vía privilegiada de mejora escolar (Maureira Cabrera, Garay Oñate, & López Alfaro, 2015). La necesidad de la distribución del liderazgo en las escuelas cobra sentido cuando se asume que las formas de coordinación, de conducción y de dirección de la escuela han cambiado, y las relaciones de ésta con las familias y con la comunidad también.

Y explorar el liderazgo como una actividad colectiva, que se extiende a los miembros de la organización educativa (Harris, 2014), nos sitúa ante otro foco continuo de estudio, el del liderazgo de los docentes. En uno de sus últimos trabajos, Bolívar (in press) confirma que extender el liderazgo involucra promover el liderazgo de los docentes. El autor evidencia la larga y sucesiva cadena de investigaciones que han puesto de manifiesto: la importancia de un liderazgo pedagógico para la mejora de los aprendizajes; el liderazgo escolar tiene mayor influencia sobre las escuelas y los alumnos cuando es ampliamente distribuido; la mejora escolar depende del liderazgo que se extiende más allá de un director, para ser asumido desde diferentes roles de docente-líder. Existen otros liderazgos intermedios, claramente identificados en los centros, hasta llegar al profesorado como líder de aprendizaje, con un claro valor en el funcionamiento y en el grado de mejora posible en un centro.

La figura del profesorado se ha convertido así en un elemento imprescindible en cualquier proceso de cambio, innovación y mejora escolar (Bolívar, 2009; Bolívar, 2019; Pila Martínez, Andagoya Pazmiño, & Fuertes Fuertes, 2020). Sólo con profesores muy motivados y comprometidos con su profesión puede existir un verdadero proceso de mejora que conduzca a una escuela de calidad. de acuerdo con Rodríguez Miranda, Pozuelos Miranda, y García Pietro (2012), el profesorado es el principal protagonista de la innovación educativa y debe involucrarse de manera efectiva para que los cambios sean profundos, permanentes y transformadores.

Desde esta perspectiva, la del liderazgo docente, se aborda el presente trabajo. Un trabajo de investigación que pretende conocer y analizar la situación de partida en la que se halla la Ciudad Autónoma de Ceuta. Se ha investigado mucho sobre la casuística que gira en torno al fracaso escolar del alumnado ceutí, argumentando problemas de índole lingüística, culturales o socio económicos. Se ha observado el problema con interés, aplicando la investigación, el debate y la reflexión a la búsqueda de soluciones, sin observar apenas a los docentes. Este trabajo deja a un lado al alumnado para poner la lente en el profesorado y los centros con la intención de remover la conciencia educativa, sacudir viejos estereotipos y contagiar el espíritu de transformación de las aulas. No se pretende buscar la colisión de diferentes prácticas, la tradicional y la innovadora. La calidad docente es la que consigue hacer de los niños y jóvenes agentes capaces de construir y desarrollarse en una cultura democrática realmente reflexiva y argumentativa, con independencia de los medios metodológicos empleados. Siendo Ceuta una ciudad azotada por los negativos resultados académicos y un elevado índice de abandono escolar, apostamos por el cambio y la innovación metodológica como solución cercana a este problema.

Bajo estas coordenadas, este trabajo tiene un propósito bien definido. Queremos conocer cómo se posicionan los docentes ceutíes ante la innovación metodológica y su aplicación como elemento recurrente en la práctica docente diaria. Para ello, les vamos a preguntar sobre diferentes aspectos educativos que tocan la práctica docente diaria, equipos directivos y liderazgo, organización de los centros, nuevas metodologías y tecnologías, inspección, formación e investigación, con la intención de describir el perfil de docente que encontramos. Más específicamente, pretendemos averiguar si hay alguna relación entre la concepción de la innovación como un valor para la práctica docente y el sexo, la edad, la experiencia docente y la formación en innovación del profesorado en función del nivel educativo de pertenencia.

METODOLOGÍA

Población y muestra

La población de referencia está constituida por los docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional (F.P.) de la Ciudad Autónoma de Ceuta. La población total de profesores de esta ciudad es de 1.169, que se dividen entre 587 maestros que desarrollan su labor en aulas de infantil y primaria, y 582 profesores de secundaria y F.P. Estos datos nos fueron facilitados por el servicio de secretaría de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la ciudad de Ceuta.

Atendiendo a Calvo (1990), una de las máximas en la investigación es elegir convenientemente muestras que representen a la población objeto de estudio. En nuestra investigación, la técnica de muestreo empleada para seleccionar la muestra fue por conglomerados o grupos. La muestra quedó constituida, finalmente, por un total de 357 docentes ceutíes, pertenecientes a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional. Esta muestra corresponde al 30,54% del total de la población docente de Ceuta, formada por 1.169 profesionales (587 maestros de Infantil y Primaria y 582 profesores de Secundaria y Formación Profesional). Del total de la muestra, 161 pertenecen al cuerpo de Primaria, representando el 27,43% de esta población, y 196 pertenecen al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria o al de profesores técnicos de Formación Profesional, lo cual representa el 33,67% del total de esta otra población.

El objetivo de este trabajo fue hacer un estudio comparativo entre la población de Infantil y Primaria, de una parte, y la población de Secundaria y Formación Profesional, de otra. Los ritmos de trabajo en la franja de Infantil y Primaria, la organización de los centros y los objetivos curriculares tienen suficientes puntos en común como para realizar un tratamiento conjunto, sin embargo, no comparten afinidades con la franja de Secundaria y Formación Profesional, que sí las comparten entre sí en cuanto a formación académica de los docentes, organización escolar y objetivos curriculares. Es por ello por lo que nos decidimos a establecer dos grandes bloques de estudio: uno correspondiente a Infantil/Primaria y el otro a Secundaria/Formación Profesional. Estos dos bloques serán denominados como Primaria (E.P.) y Secundaria (E.S.).

Por lo que respecta a la representatividad de la muestra, considerando un nivel de confianza del 95%, el error de estimación fue tan solo de un 4%. Así pues, para cada uno de los bloques de estudio se consiguió un porcentaje de respuesta de más del 25% del total de la población, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Bloque	Etapas	Población	Muestra	%
Primaria	Infantil / Primaria	587	161	27.43%
Secundaria	Secundaria / F.P.	582	196	33.67%

Tabla 1. Población y muestra

Instrumento de recogida de datos

En nuestra investigación recurrimos al método descriptivo (Cohen & Manion, 1990) y para la recogida de datos, siendo coherentes con el método, aplicamos un cuestionario (McMillan & Schumacher, 2005) de diseño propio que titulamos “Cuestionario sobre percepciones de los docentes ante la innovación pedagógica y la creatividad en la práctica”. Se trata de un cuestionario de 70 ítems con preguntas directas en cuanto a la dirección de las mismas y sustantivas en cuanto a su función. Las preguntas cumplían las reglas clásicas que, según Abascal Fernández y Grande Esteban (2005), todo cuestionario debe cumplir. En cuanto a su estructura, el cuestionario está dividido en dos bloques: un primer bloque que contiene los datos de identificación y abarca cuestiones generales referidas a la situación personal y profesional de los docentes ceutíes (sexo, edad, experiencia docente, etapa educativa, situación laboral, cargo en equipo directivo, puesto de responsabilidad y formación en innovación metodológica). El segundo bloque recoge los ítems relativos al objeto de estudio y en ellos se presentan cuestiones relativas a la innovación metodológica y todos los grandes aspectos que derivan o conducen a: motivación, evaluación, actuación diaria, coordinación docente, equipos directivos, liderazgo pedagógico, inspección, actuaciones en el aula, fracaso escolar y situación educativa de Ceuta. A todos ellos se les aplicó una escala Likert que respondía a las categorías *totalmente en desacuerdo* 1, *en desacuerdo* 2, *de acuerdo* 3 y *totalmente de acuerdo* 4. A continuación, presentamos los ítems trabajados en el cuestionario por ámbitos temáticos:

- Nuevos modelos metodológicos: ítems 1, 2, 3 y 4.
- Formación en nuevas metodologías: ítems 5, 6 y 7.
- Efectos que se pueden derivar de la innovación: ítems 8, 9, 10 y 11.
- Innovación y centros educativos: ítems 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21.
- Actuación del profesorado ante la innovación: ítems 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41.

- Metodologías innovadoras: ítems 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 y 60.
- Innovación e inspección: ítems 61, 62 y 63.
- Innovación y evaluación: ítems 64, 65 y 66.
- Innovación y liderazgo pedagógico: ítems 67, 68, 69 y 70.

Estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario

El cuestionario, de elaboración propia, fue construido tras una revisión amplia de la literatura académica sobre innovación metodológica. Para determinar la validez del cuestionario, recurrimos a la validación de contenido. Una de las estrategias más extendidas y reconocidas en este tipo de validación es la validación a través de expertos (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2013). Siguiendo los criterios de selección y pasos para la realización del juicio de expertos propuestos por Skjong y Wentworth (2001), nuestro panel de expertos estuvo formado por siete profesores universitarios pertenecientes a las Universidades de Salamanca, Cádiz, Córdoba y Tenerife, todos ellos profesores titulares de las universidades mencionadas, en estrecha relación con las nuevas metodologías y la innovación educativa. Tras este proceso de validación y afinamiento, se sometió el cuestionario definitivo a la validación de caso único. Tras esta ardua tarea obtuvimos la versión definitiva del instrumento.

Para calcular la fiabilidad, siguiendo a Bisquerra Alzina (1987), aplicamos el α de Cronbach. Nosotros calculamos el α de Cronbach para el conjunto total de 357 docentes ceutíes que constituyeron la muestra, obteniendo un coeficiente de 0,830. Teniendo en cuenta que un valor superior a 0,8 se considera bueno (George & Mallery, 2003) y un coeficiente de 0,6 es aceptable (Thorndike, 1997), podemos afirmar que la fiabilidad de nuestro instrumento de medición es muy alta.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
.830	.850	70

Tabla 2. Valor del Alfa de Cronbach

Además, para comprobar que los 70 ítems eran necesarios se obtuvo el α de Cronbach si cada uno de ellos fuese eliminado, no habiendo ninguno que hiciese variar demasiado el valor del coeficiente, de ahí que todos ellos se mantuviesen.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	198.02	204.545	0.415	0.825
2	199.02	210.359	0.057	0.831
3	198.66	200.242	0.499	0.823
4	198.30	201.088	0.487	0.823
5	198.33	201.835	0.468	0.824
6	197.94	204.288	0.487	0.825
7	198.17	202.397	0.501	0.824
8	198.38	202.333	0.515	0.823
9	198.34	202.237	0.503	0.824
10	198.99	213.522	-0.085	0.835
11	199.18	216.792	-0.238	0.837
12	198.05	204.006	0.502	0.824
13	198.41	200.832	0.558	0.822
14	198.73	207.131	0.204	0.829
15	199.37	219.390	-0.349	0.839
16	199.50	212.869	-0.061	0.833
17	198.74	208.388	0.144	0.830
18	198.75	209.113	0.104	0.831
19	198.38	205.746	0.319	0.827
20	198.80	206.649	0.207	0.829
21	198.21	203.061	0.390	0.825
22	197.94	203.907	0.523	0.824
23	198.16	205.895	0.331	0.827
24	198.07	205.046	0.354	0.826
25	198.12	202.351	0.430	0.824
26	198.52	201.497	0.404	0.824

27	198.48	203.885	0.325	0.826
28	198.10	203.838	0.414	0.825
29	198.55	205.046	0.288	0.827
30	198.60	202.442	0.488	0.824
31	198.36	203.101	0.433	0.825
32	198.94	214.218	-0.112	0.836
33	198.38	208.012	0.155	0.830
34	198.11	203.395	0.493	0.824
35	198.80	210.006	0.054	0.832
36	198.61	212.537	-0.045	0.834
37	198.31	203.295	0.461	0.824
38	199.22	215.709	-0.177	0.837
39	199.24	219.688	-0.371	0.839
40	198.71	214.997	-0.145	0.836
41	198.39	214.981	-0.145	0.836
42	198.30	201.159	0.553	0.823
43	198.09	203.079	0.414	0.825
44	198.54	203.923	0.315	0.826
45	198.63	202.722	0.429	0.824
46	198.70	201.403	0.386	0.825
47	198.77	201.380	0.443	0.824
48	198.41	202.130	0.459	0.824
49	198.33	201.132	0.578	0.822
50	198.41	199.265	0.546	0.822
51	198.35	199.999	0.592	0.822
52	199.08	203.458	0.356	0.826
53	199.10	210.847	0.033	0.832
54	198.58	205.249	0.367	0.826
55	199.35	215.442	-0.171	0.836
56	198.99	204.194	0.302	0.827
57	198.37	205.897	0.258	0.828
58	198.51	206.694	0.240	0.828
59	198.18	204.234	0.425	0.825
60	197.96	205.122	0.431	0.826
61	199.16	210.571	0.041	0.832
62	199.28	213.827	-0.096	0.836
63	199.36	209.495	0.091	0.831
64	199.27	218.092	-0.278	0.838
65	199.49	219.133	-0.347	0.839
66	199.17	204.934	0.294	0.827
67	198.87	205.283	0.257	0.828
68	198.40	203.521	0.329	0.826
69	198.29	202.707	0.444	0.824
70	198.98	207.236	0.206	0.829

Tabla 3. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

La entrega del cuestionario se realizó de forma personal con el aviso de que se pasaría a recoger pasado un tiempo determinado. Previo a la entrega, se realizaron reuniones informativas con los directores de los centros educativos informándoles de los objetivos del estudio, los beneficios del mismo y la importancia de su colaboración en la investigación. En todo momento se garantizó a los participantes el anonimato de los datos. El cuestionario se dejó en los centros docentes junto con una nota informativa, que se diseñó siguiendo las instrucciones propuestas por Tuckman (1972).

En una segunda fase, y para acceder a un número mayor de docentes, el cuestionario se envió a través de correo electrónico en las mismas condiciones. El tiempo para su aplicación se estimó entre diez y quince minutos.

RESULTADOS

Abordamos nuestro objetivo explorando las posibles asociaciones significativas a través del análisis de contingencia, manejando el paquete estadístico SPSS. Teniendo en cuenta el nivel educativo de pertenencia, descubrimos las siguientes relaciones significativas.

Análisis de contingencia correspondiente a los docentes de Infantil y Primaria

a) Análisis de contingencia por sexo

Los resultados concretos sobre qué variables del cuestionario se asocian significativamente con el sexo de los docentes de Infantil y Primaria que han participado en la investigación se encuentran recogidos en la siguiente tabla.

Variable	Sexo <i>p</i>
Creo que en mi centro es necesaria una transformación educativa.	0,011*
Considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del mismo.	0,012*
Introducir algún método innovador puede generarme problemas y dificultades.	0,000**
Considero que debería haber más proyectos bilingües en los centros de nuestra ciudad.	0,003**
Las metodologías innovadoras deben ir acompañadas de una reestructuración de los horarios.	0,038*
Considero que la inspección apoya los proyectos innovadores que se implementan en mi centro.	0,091
El apoyo de la inspección educativa no es relevante a la hora de querer trabajar de forma diferente en las aulas.	0,001**
La mayoría de los compañeros compartimos el mismo proyecto educativo de centro e intentamos transmitirlo a los demás miembros de la comunidad educativa.	0,006**

Tabla 4. Análisis de contingencia por sexo en Primaria e Infantil

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

A la vista de los resultados obtenidos podemos afirmar que existe asociación significativa entre el sexo y ocho de las variables del cuestionario utilizado, lo cual supone un 11,43%. En cinco de estas variables la asociación resulta significativa a un nivel de confianza del 99% y en tres variables la significatividad se produce a un nivel del 95%. Tras el análisis del cruce de las variables con el sexo de los docentes participantes se comprueba que hay relación entre el sexo y las variables “creo que en mi centro es necesaria una transformación educativa”, “considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del mismo”, “las metodologías innovadoras deben ir acompañadas de una reestructuración de los horarios”, variables que hacen referencia a innovación y centros educativos. Encontramos otras dos variables que están relacionadas con la actitud de los docentes ante la innovación: “considero que debería haber más proyectos bilingües en los centros de nuestra ciudad” e “introducir algún método innovador puede generarme problemas y dificultades”. Un tercer bloque lo formarían dos variables relacionadas con el papel de la inspección en la innovación: “considero que la inspección apoya los proyectos innovadores que se implementan en mi centro” y “el apoyo de la inspección educativa no es relevante a la hora de querer trabajar de forma diferente en las aulas”. Por último, también hay una relación significativa entre el sexo y la variable “la mayoría de los compañeros compartimos el mismo proyecto educativo de centro e intentamos transmitirlo a los demás miembros de la comunidad educativa”, relacionada con innovación y liderazgo.

Nos parece interesante señalar que la variable “considero que introducir algún método innovador puede generarme problemas y dificultades” es la que ha obtenido un p-valor menor (0,000), relacionada con la actitud de los docentes ante la innovación. En relación con esta variable las mujeres se sienten más reacias ante esta aseveración, con un contundente 0% de mujeres que declaran estar *totalmente de acuerdo* frente a un 15,2% de hombres; por otra parte, tenemos un 18,2% de hombres que dicen estar *totalmente en desacuerdo* mientras que el doble de mujeres, exactamente el 36,6%, se declaran en total desacuerdo.

En relación con la necesidad de abrir el bilingüismo a la ciudad, no hay grandes diferencias en el tanto por ciento de hombres y mujeres que están *totalmente de acuerdo*, con un 27,3% y un 28,9% respectivamente, sin embargo las diferencias se abren a la hora de analizar el rechazo de esta medida, pues el 34,3% de los hombres están *totalmente en desacuerdo* o *en desacuerdo* frente al 12,5% de mujeres, evidenciándose así que las mujeres se muestran más a favor de esta medida. Esta mayor disposición de las mujeres a la necesidad de una transformación educativa queda evidenciada igualmente en los porcentajes que se obtienen en la pertinente relación significativa con un 18,2% de hombres que sienten estar *totalmente en desacuerdo* con esta necesidad de transformación en su centro frente al 3,9% de mujeres que se declaran *totalmente en desacuerdo*, en el otro extremo, el 59,4% de hombres están *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* mientras que el tanto por ciento de mujeres es de 63,6%.

Anteriormente hemos determinado que dos de las variables que presentaban una relación significativa con el sexo de los encuestados estaban relacionadas con la Inspección. La confianza de las mujeres en la función asesora de la Inspección es mayor a tenor de los resultados que se desprenden del análisis de contingencia de la variable “considero que la inspección apoya los proyectos innovadores que se implementan en mi centro”, con un 53,1% de

mujeres que declaran estar *totalmente de acuerdo* frente al 24,2% de hombres. Igualmente nos podemos ir al dato que arrojan los que están *totalmente en desacuerdo*, para el que se tiene el 8,6% de mujeres frente al 24,2% de hombres.

Respecto a la variable “el apoyo de la inspección educativa no es relevante a la hora de querer trabajar de forma diferente en las aulas” también las mujeres muestran su mayor disposición con un 27,3% que afirman estar *de acuerdo* y un 4,7% que está *totalmente de acuerdo*, frente 12,1% de hombres en ambos casos.

Por otro lado, en cuanto a la variable “la mayoría de los compañeros compartimos el mismo proyecto educativo de centro e intentamos transmitirlo a los demás miembros de la comunidad educativa” los valores se distancian en los docentes que expresan estar *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, en los que encontramos de nuevo un mayor número de mujeres, con un 55,5% y un 6,3% frente al 36,4% y el 21,2% de hombres.

Tras el análisis llevado a cabo queda evidenciado que las maestras están más dispuestas a la innovación metodológica que los maestros.

b) Análisis de contingencia por edad

Era interesante para este trabajo conocer también si existía una asociación significativa entre la edad de los docentes que formaron parte en este estudio y las variables del cuestionario que cumplimentaron. Los resultados los mostramos en la siguiente tabla.

Variable	Edad <i>p</i>
Me parece que los proyectos innovadores, en general, mejoran el clima del aula.	0,000***
Creo que es importante que los centros educativos favorezcan y apoyen realmente la creatividad en la práctica docente.	0,046*
Creo que hay demasiadas reuniones en mi centro.	0,009**
Considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del centro.	0,000**
Considero que la Inspección apoya los proyectos innovadores que se implementan en mi centro.	0,028*

Tabla 5. Análisis de contingencia por edad en Primaria e Infantil

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Observando los resultados obtenidos podemos afirmar que existe ciertamente una asociación significativa entre la edad y cinco de las variables presentes en el cuestionario, lo cual supone el 7,14% del total de las variables. Concretamente en tres de ellas se obtiene una asociación especialmente significativa. Esas tres variables (“me parece que los proyectos innovadores, en general, mejoran el clima del aula”, “considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del centro” y “creo que hay demasiadas reuniones en mi centro”) están relacionadas con la innovación y los centros educativos. Encontramos igualmente una asociación significativa entre la edad y la variable “creo que es importante que los centros educativos favorezcan y apoyen realmente la creatividad en la práctica docente” y “considero que la Inspección apoya los proyectos innovadores que se implementan en mi centro”.

La variable “me parece que los proyectos innovadores mejoran, en general, el clima del aula”, con un p-valor de 0,000, obtiene un 0% de personas que expresan estar *totalmente en desacuerdo* o *en desacuerdo* entre los 23 y los 34 años. En las edades de 35 y 36 años hay un 5,9% de maestros que sienten estar *en desacuerdo* frente a un 7,2% que siente estar *de acuerdo*. A partir de ahí, en todas las edades analizadas el tanto por ciento de maestros y maestras que están *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* son mayores que los que están *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo*. El valor más elevado de personas que están *en desacuerdo* es en la edad de 55 años con un 11,5%, dato este que, curiosamente, cae hasta el 0% hasta los 70 años, exceptuando el 5,9% en la edad de 61. Por el contrario, el tanto por ciento más elevado de los que expresan estar *de acuerdo* está en la edad de 39 años con un 18,9%.

La variable “considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del centro”, con un p-valor de 0,000, obtiene en general tantos por cientos que apoyan las opciones *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* sin encontrarse valores porcentuales para la opción *totalmente en desacuerdo*. Los valores son siempre mayores en la respuesta *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* que en *desacuerdo*. La franja de edad de 46 hasta 55 años es la que obtiene los datos más negativos ante esta aseveración, con valores por encima del 25% de los encuestados comprendido en estas edades. La edad de 53 años se muestra la más reacia ante esta variable con un 100% de rechazo. Las edades que obtienen un tanto por ciento más elevado en la variable “creo que hay demasiadas reuniones en mi centro” es la franja que va desde los 47 años a los 58 años con un tanto por ciento medio de 7,7% de docentes que sienten estar *de acuerdo*. La edad de 51 años es la que

presenta unos resultados más remarcables en este sentido pues tenemos un 7,7% de personas que dicen estar *de acuerdo* y un 25% que dicen estar *totalmente de acuerdo*.

Los docentes se sienten *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en todas las edades en la variable “creo que es importante que los centros educativos favorezcan y apoyen realmente la creatividad en la práctica docente”. Respecto a la variable “considero que la Inspección apoya los proyectos innovadores que se implementan en mi centro” es remarcable que el tanto por ciento de los maestros y maestras que declaran estar *en desacuerdo* se dispara considerablemente en la edad de 51 años, alcanzando un 10,5%.

Con estos datos analizados, estamos en disposición de afirmar que las edades comprendidas entre los 50 y los 55 años son las que se posicionan con más fuerza en el desacuerdo en las variables que han sido analizadas. Por ello cabe decir que esta edad, en especial, los 55 años es la que se posiciona como la más pesimista a la hora de la innovación teniendo en cuenta las variables estudiadas y que han resultado pertinentes tras el análisis de contingencia.

c) Análisis de contingencia por años de experiencia docente

Quisimos igualmente saber si existía una asociación significativa entre los años de experiencia de los docentes encuestados y las variables del cuestionario al que fueron sometidos. En este caso descubrimos que diez de las variables presentaban una asociación significativa, esto es, el 14,29% del total de las variables del cuestionario. A continuación, exponemos los resultados obtenidos.

Variable	Años de experiencia <i>p</i>
Creo que el proceso de enseñanza y aprendizaje no ha evolucionado en Ceuta.	0,008**
Mis clases mejoran con la formación.	0,038*
El aprendizaje de mis alumnos puede mejorar al aplicar metodologías más innovadoras en mi aula.	0,035*
Cuando he participado en un proyecto innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva.	0,028*
Considero que coordinarme con mis compañeros no aporta nada a la mejora de mis clases.	0,048*
Las materias o áreas que imparto se prestan a poner en marcha innovaciones docentes.	0,008**
Considero que el trabajo cooperativo con los alumnos en el aula es beneficioso al posibilitar una mejora de sus resultados académicos.	0,035*
Conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego aplicadas al ámbito educativo.	0,008**
Me implicaría en más proyectos de innovación si los equipos directivos apoyaran estas iniciativas.	0,027*
La mayoría de los compañeros compartimos el mismo proyecto educativo de centro e intentamos transmitirlo a los demás miembros de la comunidad educativa.	0,031*

Tabla 6. Análisis contingencia por experiencia docente en Primaria e Infantil

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Cruzando las variables del cuestionario con los años de experiencia docente comprobamos que hay relación significativa con diez de las variables. Un grupo de ellas pertenecen al relacionado con las actuaciones del docente ante la innovación: “el aprendizaje de mis alumnos puede mejorar al aplicar metodologías más innovadoras en mi aula”, “cuando he participado en un proyecto innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva”, “considero que coordinarme con mis compañeros no aporta nada a la mejora de mis clases”, “considero que el trabajo cooperativo con los alumnos en el aula es beneficioso al posibilitar una mejora de sus resultados académicos” y “me implicaría en más proyectos de innovación si los equipos directivos apoyaran estas iniciativas”. Analizando estas variables por las franjas de años de experiencia que se establecieron en el cuestionario, en “el aprendizaje de mis alumnos puede mejorar al aplicar metodologías más innovadoras en mi aula” entre 1 y 9 años de experiencia no hay respuestas que afirman estar *totalmente en desacuerdo* o en *desacuerdo*. Entre 10 y 14 años de experiencia hay un 7,5% que sienten estar *en desacuerdo* mientras que entre 15 y 19 años de experiencia hay un 4,7% de docentes que dicen estar *totalmente en desacuerdo* y 7,0% en *desacuerdo*. A partir de 20 años de experiencia el 9,3% se posiciona *en desacuerdo* y el 2,3% *totalmente en desacuerdo*. Analizando la misma variable en términos positivos, en todas las franjas de años de experiencia, más del 80% de los docentes se concentran entre los que sienten estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. El tanto por ciento más alto lo arrojan los que ostentan entre 10 y 14 años con el 92,5%, a partir de 15 años en adelante el 88,4% expresan estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*.

La variable “cuando he participado en un proyecto innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva” obtiene un tanto por ciento superior al 50,0% de docentes que están *de acuerdo* en todas las franjas de años de experiencia docente, con un 73,3% entre los 1 y 4 años y un 60,2% de docentes con más de 20 años de experiencia. Es remarcable que el tanto por ciento más elevado de los que se posicionan *en desacuerdo* es del 11,8% entre los que ostentan más de 20 años de experiencia. Tan sólo un 2,3% de docentes dicen estar *totalmente en desacuerdo* y se concentra entre los que tienen reconocidos entre 15 y 19 años de experiencia. Relacionado con la participación en proyectos innovadores y tomando como punto de análisis la variable “me implicaría en más

proyectos de innovación si los equipos directivos apoyaran estas iniciativas”, el tanto por ciento de los docentes que se posicionan en el estoy *de acuerdo* es similar en todas las franjas de años de experiencia, siendo el más elevado entre los que ostentan de entre 1 a 4 años de experiencia con el 60%, seguido del 55% de los que tienen de entre 5 a 9 años de experiencia. A partir de 20 años de experiencia el dato es de 39%. La variable “considero que el trabajo cooperativo con los alumnos en el aula es beneficioso al posibilitar una mejora de sus resultados académicos” obtiene sus mejores resultados en los docentes con una experiencia docente a partir de 10 años, situándose el número de docentes que se declaran *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* por encima del 50% en todas las franjas determinadas. Es muy remarcable que los docentes que ostentan más de 20 años de experiencia docente se sienten *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con esta aseveración en un 93%.

Respecto al trabajo colaborativo entre el profesorado, reflejada en la variable “considero que coordinarme con mis compañeros no aporta nada a la mejora de mis clases”, hay una total coincidencia de respuestas *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo* del 100% de los docentes con una experiencia de menos de 5 años y de más de 20 años. Entre 14 y 19 años de experiencia docente esta cifra desciende ligeramente hasta un 93% de los docentes.

Del análisis de estos datos se deduce que el trabajo colaborativo, tanto entre alumnado y profesorado es especialmente valorado por los docentes con menor experiencia docente y los de mayor experiencia docente, entrando en valores más discrepantes en las franjas intermedias.

Hay otro grupo formado por tres variables que están relacionadas con nuevas actuaciones o modelos innovadores con asociación significativa, a saber: “creo que el proceso de enseñanza y aprendizaje no ha evolucionado en Ceuta”, “considero que el trabajo cooperativo con los alumnos en el aula es beneficioso al posibilitar una mejora de sus resultados académicos”, “conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego aplicadas al ámbito educativo”, “la mayoría de los compañeros compartimos el mismo proyecto educativo de centro e intentamos transmitirlo a los demás miembros de la comunidad educativa” en relación con innovación y liderazgo y en la variable “mis clases mejoran con la formación” relacionada con los efectos de la innovación. En relación con la formación y los años de experiencia docente, el 100% de los docentes con una experiencia docente de menos de 5 años sienten que están *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo* con esta variable. En las demás franjas de años de experiencia el tanto por ciento es siempre superior al 85%, siendo del 86,1% en los docentes con más de 20 años de experiencia, por debajo del 93% de los docentes con una experiencia de entre 10 y 19 años. Estamos en disposición de afirmar que el reconocimiento de la importancia de la formación es un valor muy considerado durante toda la carrera docente.

De todas las variables mencionadas anteriormente, la que aparece con una mayor significatividad es la variable “conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego aplicadas al ámbito educativo” con un 20,3% de docentes que están *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con esta aseveración en la franja de entre 1 a 4 años de experiencia docente; este dato asciende con los años de experiencia, mostrando un descenso entre los que tienen entre 15 y 19 años de experiencia y sube considerablemente entre los docentes de más de 20 años de experiencia, que obtienen el dato más elevado con el 71,1%. Se puede deducir que los docentes de más de 20 años de experiencia son los que más *de acuerdo* se sienten con esta práctica innovadora.

Se deduce del análisis de los datos anteriores que, a menor número de años de experiencia docente, la innovación metodológica obtiene un reconocimiento más elevado, en especial en lo que se refiere a la formación en este ámbito, y al trabajo cooperativo no sólo entre profesorado sino también entre el alumnado. Sin embargo, la visión optimista ante las prácticas innovadoras obtiene porcentajes muy aceptables en todas las franjas de años de experiencia.

d) Análisis de contingencia por formación en innovación

Estábamos interesados igualmente en descubrir si había relaciones significativas entre la formación en innovación de los docentes encuestados y las demás variables del cuestionario y cuáles eran esas variables significativas. Tras el cruce de variables, el análisis de contingencia detectó una significatividad en once variables. Esto supone un 15,71% del total de las variables del cuestionario. De ellas, cinco presentaban una asociación especialmente significativa. Merece la pena señalar que la variable de la formación es la que ha arrojado más asociaciones significativas, por encima del resto de variables descriptivas analizadas. La siguiente tabla presenta los resultados obtenidos.

Variable	Formación en innovación <i>p</i>
Considero importante la formación continua del docente en materia de innovación.	0,013*
Creo que la innovación pedagógica mejora los procedimientos en detrimento de los contenidos y el nivel académico.	0,012*
Creo que es importante que los centros educativos favorezcan y apoyen realmente la creatividad en la práctica docente.	0,006**
Cuando he participado en un proyecto de innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva.	0,019*
Creo que en mi centro es necesaria una transformación educativa.	0,000**
Considero que en un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del mismo.	0,013*
No participo en prácticas innovadoras porque creo que no cambian la situación.	0,004**
Me siento más cómodo/a trabajando solo/a que de forma cooperativa con otros compañeros.	0,014*
Estoy dispuesto/a a trabajar más intensamente en la aplicación de propuestas innovadoras si con ello consigo mejorar los resultados de mi alumnado.	0,013*
Conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego, aplicada al ámbito educativo.	0,003**
Considero que debería haber más proyectos bilingües en los centros de nuestra ciudad.	0,000**

Tabla 7. Análisis de contingencia por formación en innovación en Primaria e Infantil

Después de haber realizado el análisis de los datos obtenidos, podemos afirmar que existe asociación especialmente significativa en un nivel de confianza del 99%, con un p-valor de 0,000 en las variables “considero que debería haber más proyectos bilingües en los centros de nuestra ciudad” y “creo que en mi centro es necesaria una transformación educativa”. Otras asociaciones especialmente significativas se encuentran en “creo que es importante que los centros educativos favorezcan y apoyen realmente la creatividad en la práctica docente”, variable en la que el 46,4% de docentes con formación en innovación se posicionan *totalmente de acuerdo* frente al 26,3% de los que, no teniendo este tipo de formación, afirman lo mismo. Otras variables son “no participo en prácticas innovadoras porque creo que no cambian la situación” y “conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego, aplicada al ámbito educativo”, con el 61,4% de docentes con formación en innovación que afirman estar *de acuerdo* frente al 26,3% de los que no tienen formación en innovación.

Existen otras asociaciones significativas entre haber recibido formación en innovación y la variable “creo que la innovación pedagógica mejora los procedimientos en detrimento de los contenidos y el nivel académico”, variable ante la que los docentes con formación se posicionan en *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo* en un 57,1% valor que baja muy considerablemente hasta alcanzar el 31,6% entre los que no tienen este tipo de formación. Otras variables son “cuando he participado en un proyecto de innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva”, “estoy dispuesto/a a trabajar más intensamente en la aplicación de propuestas innovadoras si con ello consigo mejorar los resultados de mi alumnado”, “considero importante la formación continua del docente en materia de innovación” y “considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del mismo”. La variable “considero importante la formación continua del docente en materia de innovación” es de especial interés en el apartado que estudiamos y se extrae que la importancia que se da a esta información varía según la fuente de la que ha emanado la formación, así que se declaran *de acuerdo* el 36,2% de los docentes formados en cursos organizados por el Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.) de Ceuta, el 35,7% de los docentes formados en cursos organizados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en Ceuta, y mucho más destacadamente, el 87,5% de los que tienen algún máster en innovación pedagógica. La variable “considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del mismo” obtiene un 42,1% de docentes con formación en innovación que afirman estar *de acuerdo* con un 0,0% de docentes que están *totalmente en desacuerdo* frente al 31,6% de los que no se han formado en innovación, con un 5,3% de ellos que afirman estar *totalmente en desacuerdo*. En cuanto al origen de esa formación, entre los que ostentan un máster son el 50% los que se posicionan en *de acuerdo*, frente al 39,5% de los que se han formado en cursos organizados en la universidad y el 43,8% de los que han recibido cursos en el C.P.R. Parece evidenciado que la formación en innovación es un valor que adquiere más importancia para los que han desarrollado su formación a través de un máster.

Análisis de contingencia correspondiente a los docentes de Secundaria y Formación Profesional

Siguiendo un proceso paralelo al anterior, exploramos las posibles asociaciones significativas aplicando el contraste de hipótesis basado en la distribución Chi-cuadrado de Pearson.

a) *Análisis de contingencia por sexo*

Los resultados concretos sobre qué variables del cuestionario se asocian significativamente con el sexo de los docentes de Secundaria y Formación Profesional se encuentran recogidos en la siguiente tabla.

Variable	Sexo <i>p</i>
Considero que es importante aplicar nuevos modelos de enseñanza en los centros.	0,011*
En mi centro la innovación es considerada como clave para la mejora.	0,032*
He trabajado alguna vez con algún compañero/a en el aula compartiendo el proceso de enseñanza de un grupo.	0,027*
Estoy acostumbrado/a a utilizar el trabajo cooperativo con mis alumnos.	0,018*
Estoy convencido/a de que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán.	0,004**
Creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar.	0,035*
Considero que la educación inclusiva, aquella que determina que todos los alumnos aprenden juntos con independencia de sus condiciones sociales, culturales o problemáticas en casa, es una de las claves para la mejora educativa.	0,046*
Pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado.	0,006**
Los profesores, en general, atendemos a las inteligencias múltiples en nuestra práctica docente diaria.	0,001**
Construyo entornos adecuados que optimizan el aprendizaje a través de los intereses de mis alumnos.	0,014*

Tabla 8. Análisis de contingencia por sexo en secundaria y F.P.

Según los datos extraídos, podemos afirmar que existe asociación significativa entre el sexo y diez de las variables del cuestionario utilizado, lo cual supone un 14,29%. En tres de estas variables la asociación resulta especialmente significativa mostrando un *p*-valor menor que 0,01. Estas variables especialmente significativas son “estoy convencido/a de que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán”, “pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado” y “los profesores, en general, atendemos a las inteligencias múltiples en nuestra práctica docente diaria”. Las tres variables se refieren a prácticas innovadoras en la práctica docente.

Existen también otras relaciones significativas entre el sexo y las variables “he trabajado alguna vez con algún compañero/a en el aula compartiendo el proceso de enseñanza de un grupo”, “estoy acostumbrado a utilizar el trabajo cooperativo con mis alumnos”, “creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar”, “considero que la educación inclusiva, aquella que determina que todos los alumnos aprendan juntos con independencia de sus condiciones sociales, culturales o problemas de aprendizaje, es una de las claves para la mejora educativa”, “construyo entornos adecuados que optimizan el aprendizaje a través de los intereses de mis alumnos” relacionadas todas ellas con metodologías innovadoras y la variable “en mi centro la innovación es considerada como clave para la mejora” referida a la innovación y centros educativos.

Si atendemos a las diferencias por sexo, la variable “estoy convencido de que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán”, el 19,8% de hombres se concentran en la opción *totalmente de acuerdo*, mientras que las mujeres lo hacen en el 30,0%. Respecto a “pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado” el 81,4% de hombres dicen estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*, frente al 86,4% de mujeres y “los profesores, en general, atendemos a las inteligencias múltiples en nuestra práctica docente diaria” las mujeres se sienten más a favor de esta aseveración con el 45,5% que se declaran *totalmente de acuerdo* y el 11,8% de las que se muestran *de acuerdo*, muy lejos del 29,1% y el 2,3% de hombres respectivamente. En la variable “he trabajado alguna vez con algún compañero en el aula compartiendo el proceso de enseñanza de un grupo”, las mujeres se expresan *totalmente de acuerdo* en el 68,2% frente al 57,0% de hombres. En la aseveración “estoy acostumbrado a utilizar el trabajo cooperativo con mis alumnos”, los datos arrojan de nuevo una mayor aceptación entre las mujeres con el 15,5% de mujeres *totalmente de acuerdo* y el 50,0% que se expresan *de acuerdo*, mientras que los hombres arrojan el 5,8% y el 38,4% respectivamente. Esta mayor valoración del trabajo cooperativo entre las mujeres se vuelve a demostrar en la variable “creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar” en la que el 75,6% de hombres se sienten *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* mientras que ellas lo hacen en el 88,1%.

Respecto a la valoración que le dan los docentes de secundaria a la educación inclusiva, recogida en la variable “considero que la educación inclusiva, aquella que determina que todos los alumnos aprendan juntos con independencia de sus condiciones sociales, culturales o problemas de aprendizaje, es una de las claves para la mejora educativa” de nuevo las mujeres parecen estar más a favor con un 83,7% que se declaran *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, mientras que los hombres se declaran *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en el 69,8% de los casos. Igualmente, en lo que respecta a la contextualización del aprendizaje “construyo entornos adecuados que optimizan el aprendizaje a través de los intereses de mis alumnos” el 66,3% de hombres se sienten *de acuerdo*, las mujeres lo hacen en el 60,0%; sin embargo, en el posicionamiento del *totalmente de acuerdo* las diferencias se acentúan a favor de las mujeres, con el 18,2% frente el 3,5% de hombres.

Se evidencia que las mujeres están más acostumbradas a aplicar metodologías innovadoras en su práctica docente, contextualizan mejor el proceso de aprendizaje y están más a favor de la educación inclusiva que sus compañeros. Igualmente, se muestran muy a favor del trabajo cooperativo y son más sensibles a las inteligencias múltiples que los hombres.

b) Análisis de contingencia por edad

A partir de los datos obtenidos, podemos afirmar que existe ciertamente una asociación significativa entre la edad y doce de las variables presentes en el cuestionario, lo cual supone el 17,14% del total de las variables (ver Tabla 9). Concretamente en cuatro de ellas se obtiene una asociación especialmente significativa. Esas variables son “mis clases mejoran con la formación”, “cuando he participado en un proyecto de innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva”, “considero que los centros aprovechan todo el potencial de sus docentes” y “no participo en prácticas innovadoras porque creo que no cambian la situación”. Es interesante destacar que la variable que deja ver una fuerte relación significativa es “mis clases mejoran con la formación”. Respecto a esta última variable y atendiendo a los porcentajes que nos arrojan los datos del análisis de contingencia, el 100% de los docentes hasta la edad de 31 años sienten estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*, a partir de 51 años en adelante lo están en más del 75%, con la excepción de los docentes de 52 años, de los cuales el 66,6% dice estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. La variable “cuando he participado en un proyecto de innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva” también logra un gran consenso positivo pues en todas las edades más del 75% de los docentes se concentran en *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*, tan sólo entre los docentes de 30 y 31 años hay un posicionamiento en el *totalmente en desacuerdo*. En relación con esta última variable encontramos “no participo en prácticas innovadoras porque creo que no cambian la situación”, en la que tan sólo entre los docentes de las edades de 44 años, 54 y 57 años hay una concentración de respuestas en *totalmente de acuerdo*.

Variable	Edad p
Considero que a través de la innovación docente es posible disminuir las tasas de fracaso escolar en Ceuta.	0,018*
Pienso que la innovación pedagógica me haría mejor docente.	0,018*
Mis clases mejoran con la formación.	0,000**
Cuando he participado en un proyecto de innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva.	0,007**
Considero que los centros aprovechan todo el potencial de sus docentes.	0,007**
No participo en prácticas innovadoras porque creo que no cambian la situación.	0,004**
Me considero innovador en mi práctica docente.	0,017*
Pienso que las clases y el nivel académico son más importantes que los programas de concienciación o las actividades extraescolares.	0,015*
Las TIC sólo sirven para adornar la docencia.	0,015*
Pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado.	0,015*
Considero que el instrumento que más información aporta sobre el progreso del alumnado es el examen.	0,013*

Tabla 9. Análisis de contingencia por edad en Secundaria y F.P.

Es remarcable la variable “considero que los centros aprovechan todo el potencial de sus docentes” dado que los docentes de entre 24 y 33 años no muestran conformidad alguna con esta aseveración, habiendo un 0% de docentes de esta edad en *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo*. Encontramos igualmente una asociación significativa entre la edad y otras seis variables, a saber: “considero que a través de la innovación docente es posible disminuir las tasas de fracaso escolar en Ceuta” en relación con nuevos modelos de innovación. En esta variable hay un gran consenso entre los docentes, siendo los de entre 24 y 32 años los que se muestran más *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, los docentes de más de 45 años se concentran en un 70,6% en el *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* y es a partir de la edad de 58 años en adelante cuando los valores ante esta aseveración caen hasta un 50% de docentes que se sienten *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. Es remarcable que el 100% de los docentes encuestados de 59 y 60 años se sienten *totalmente en desacuerdo* con esta afirmación.

En relación con la actuación de los docentes ante la innovación, encontramos dos variables “me considero innovador en mi práctica docente” y “pienso que las clases y el nivel académico son más importantes que los programas de concienciación o las actividades extraescolares” que nos permiten afirmar que los docentes encuestados se consideran innovadores en todas las franjas de edad, siendo las personas hasta 32 años los que obtienen valores más elevados en el *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, en más del 75% en cada una de estas edades, le siguen el 66,7% de docentes entre 34 a 37 años, el 63,6% de entre los encuestados de 38 a 39 años. Los docentes de 47, 48 y 50 años se sienten *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en tan sólo el 33,3%, un valor sensiblemente más bajo que los anteriormente citados. Sin embargo, en relación con la variable “pienso que las clases y el nivel académico son más importantes que los programas de concienciación o las actividades extraescolares”, el tanto por ciento de docentes que se concentran en *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* es superior al 60% en todas las edades, con la excepción de los docentes de 34 años y los de 40 años, que lo hacen en el 44,4% y el 35,3% respectivamente.

Nos resultó igualmente interesante analizar los resultados que arroja la variable “considero que el instrumento que más información aporta sobre el progreso del alumnado es el examen”, en la que la mayor parte de los docentes encuestados se sienten *en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo*, estando el 75% de los docentes de 37 años *totalmente en desacuerdo*, mientras que más del 60% de los docentes de a partir de 49 años se sienten *de acuerdo* con esta aseveración.

Analizando las variables “pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado” y “las TIC sólo sirven para adornar la docencia” relacionadas con metodologías innovadoras, los docentes encuestados tienen el aprendizaje basado en proyectos en gran consideración a raíz de los datos arrojados, ya que el 100% de entre 24 años a 46 años se concentran en el *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, respecto a la segunda de ellas, hasta la edad de 55 años, el 100% de los docentes se sienten *en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo* con esta aseveración, siendo los mayores de 62 años los que más se concentran en *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*.

Se evidencia, por lo tanto, que el profesorado de Secundaria/Formación Profesional está muy concienciado con la importancia de la formación continua pero esta valoración disminuye con la edad. Lo mismo sucede con la valoración que se da a la innovación como práctica de éxito ante el fracaso académico y en la participación en proyectos innovadores, en ambas situaciones los docentes más jóvenes se posicionan con mayor optimismo y aseveración. Donde los jóvenes se diferencian más de los docentes de mayor edad es en la variable relacionada con la idea de que los centros educativos aprovechan todo el potencial de los docentes. En cuanto a la consideración de ser docentes innovadores no se muestran diferencias remarcables atendiendo a la edad de los encuestados, si bien los docentes de 47 y 48 años son los que menos innovadores se sienten. Tampoco las diferencias son importantes en el valor que se da a las TIC y al aprendizaje basado en proyectos y a considerar el examen como un instrumento más de evaluación.

c) Análisis de contingencia por años de experiencia docente

En este caso descubrimos que tan sólo dos de las variables presentaban una asociación significativa, esto es el 2,85% del total de las variables del cuestionario. Las dos variables que presentaron esta significatividad fueron “pienso que la innovación pedagógica me haría mejor docente” relacionada con formación e innovación y que presenta un p-valor de 0,040 y “creo que los centros deberían tener más autonomía para organizar su proyecto educativo” que obtienen un valor de 0,010 y que se relaciona con innovación y centros educativos.

Respecto a “pienso que la innovación pedagógica me haría mejor docente”, deducimos, por los datos obtenidos, que los docentes se concentran en *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* por encima del 69% en todas las franjas de edad de experiencia analizadas, siendo los docentes con una experiencia de entre 5 a 9 años los que lo hacen en un tanto por ciento mayor, exactamente el 95,5% de ellos, siendo los que menos los que tienen una experiencia de entre 15 y 19 años, que lo hacen el 69,4%. Es remarcable que el 81,0% de los docentes con más de 20 años de experiencia se sienten *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con esta afirmación. Respecto a la variable “creo que los centros deberían tener más autonomía para organizar su proyecto educativo”, el 97,8% de los profesores con una experiencia de entre 5 a 9 años se sienten *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con esta aseveración. El resto de los docentes lo hacen en un tanto por ciento superior al 85% en todos los casos analizados. En menor medida, se sienten *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con esta afirmación los docentes con una experiencia menor a 5 años, en concreto el 62,5%. Entre los docentes con más de 20 años de experiencia hay un 7,9% que se sienten *totalmente en desacuerdo* con esta afirmación.

Se deduce que los docentes con una experiencia docente de entre 5 a 9 años coinciden en ser los que más positivamente valoran el valor de la innovación como clave para la mejora de su docencia y el valor de la autonomía de los centros para la mejora de los mismos.

d) Análisis de contingencia por formación en innovación

Tras el cruce de variables detectamos una significatividad en un número muy elevado de variables, exactamente en veinticinco, lo cual supone el 35,71% de las variables. Merece la pena señalar que, al igual que sucedió en la etapa de Infantil/Primaria, la variable de la formación es la que ha arrojado más asociaciones significativas, por

encima del resto de variables descriptivas analizadas y en un número muy superior al resto. La siguiente tabla presenta los datos obtenidos.

Variable	p-value
Considero importante la formación continua del docente en materia de innovación.	0.013*
Considero que es importante aplicar nuevos modelos de enseñanza en los centros.	0.001**
Considero que a través de la innovación docente es posible disminuir las tasas de fracaso escolar en Ceuta.	0.024*
Pienso que la innovación pedagógica me haría mejor docente.	0.023*
Considero importante la formación continua del docente en materia de innovación.	0.002**
Me parece que los proyectos innovadores, en general, mejoran el clima del aula.	0.009**
El aprendizaje de mis alumnos puede mejorar al aplicar metodologías más innovadoras en mi aula.	0.007**
Plantear proyectos en el aula reduce el tiempo para avanzar en los contenidos.	0.041*
Creo que es importante que los centros educativos favorezcan y apoyen realmente la creatividad en la práctica docente.	0.004**
Cuando he participado en un proyecto de innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva.	0.000**
Creo que ya hay demasiadas reuniones en mi centro.	0.007**
Considero que un centro educativo gana en calidad con la participación de los padres en la vida diaria del mismo.	0.014*
Considero que coordinarme con mis compañeros no aporta nada a la mejora de mis clases.	0.003**
Me considero innovador en mi práctica docente.	0.000**
Algunas materias o áreas que imparto son más propicias para aplicar nuevas metodologías.	0.031*
Las materias o áreas que imparto se prestan a poner en marcha innovaciones docentes.	0.040*
Las TIC sólo sirven para adornar la docencia.	0.007**
He trabajado alguna vez con algún compañero/a en el aula compartiendo el proceso de enseñanza de un grupo.	0.046*
Estoy acostumbrado/a a utilizar el trabajo cooperativo con mis alumnos.	0.004**
Estoy convencido/a de que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán.	0.029*
Considero que la educación inclusiva, aquella que determina que todos los alumnos aprendan juntos con independencia de sus condiciones sociales, culturales o problemas de aprendizaje, es una de las claves para la mejora educativa.	0.001**
Pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado.	0.006**
Aplico el aprendizaje basado en proyectos en mi práctica docente diaria.	0.016*
Conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego, aplicada al ámbito educativo.	0.006**
Un buen liderazgo pedagógico enriquece las prácticas docentes del profesorado.	0.027*
La mayoría de los compañeros compartimos el mismo proyecto educativo de centro e intentamos transmitirlo a los demás miembros de la comunidad educativa.	0.002**

Tabla 11. Análisis de contingencia por formación en innovación en Secundaria y F.P.

Después de haber realizado el análisis de los datos obtenidos, podemos afirmar que existe asociación especialmente significativa en un nivel de confianza del 99%, y con un p-valor de 0,000, en las variables “cuando he participado en un proyecto de innovación docente la experiencia generalmente ha sido positiva” y “me considero innovador en mi práctica docente”. En la primera variable el 28,4% del profesorado que afirma tener formación en innovación metodológica está *totalmente de acuerdo*, frente al 3,7% que admite no haber recibido esa clase de formación. En la variable “me considero innovador en mi práctica docente”, se concentran en la opinión *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* el 74,5% de los docentes con formación en innovación, muy lejos del 48,1% de los docentes sin formación en nuevas metodologías. Muy cercano a este óptimo valor de significatividad tenemos las variables “considero que es importante aplicar nuevos modelos de enseñanza en los centros” y “considero que la educación inclusiva, aquella que determina que todos los alumnos aprendan juntos con independencia de sus condiciones

sociales, culturales o problemas de aprendizaje, es una de las claves para la mejora educativa” con un p-valor de 0,001. En estas dos variables, igual que sucedió con las dos anteriormente estudiadas, el tanto por ciento de docentes que se sienten *totalmente de acuerdo* es mayor entre los profesionales que han recibido formación en innovación educativa que entre los que no han recibido este tipo de formación, en concreto el 53,0% frente al 37,0% en la primera de las variables. Esta diferencia es mucho mayor en la segunda, pues hablamos del 33,7% de profesionales *totalmente de acuerdo* frente al 11,1% de docentes que se declaran sin formación. De los datos analizados se deduce el mayor compromiso ante la innovación educativa que muestran los docentes que han recibido formación en nuevas metodologías educativas, y la valoración positiva que hacen de la educación inclusiva como un factor de éxito. Igualmente, la consideración de su labor innovadora en su práctica docente diaria es superior.

Le siguen las variables “considero importante la formación continua del docente en materia de innovación” y “la mayoría de los compañeros compartimos el mismo proyecto educativo de centro e intentamos transmitirlo a los demás miembros de la comunidad educativa”. En ambos casos encontramos de nuevo diferencias remarcables entre los dos grupos. Respecto a la primera variable, el 58,6% de docentes con formación en nuevas metodologías se sienten *totalmente de acuerdo* mientras que dan la misma respuesta tan sólo el 37,0% de los profesionales sin este tipo de formación. Se deduce, por lo tanto, que los profesionales que han recibido formación en nuevas metodologías están más implicados con su proceso de desarrollo profesional. En cuanto a la segunda variable, los docentes que sí han recibido formación en innovación se sienten *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con ello (41,4% y 59,3% respectivamente); sin duda, tales docentes se muestran mucho más críticos con esta aseveración dada su mayor competencia en la comprensión y el compromiso intrínseco que conlleva esta afirmación.

Cabe resaltar otro grupo de variables relacionadas con metodologías innovadoras, que son: “las TIC sólo sirven para adornar la docencia”, “he trabajado alguna vez con algún compañero en el aula compartiendo el proceso de enseñanza de un grupo”, “estoy acostumbrado a utilizar el trabajo cooperativo con mis alumnos”, “estoy convencido de que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán”, “pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado”, “aplico el aprendizaje basado en proyectos en mi práctica docente diaria”, “conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego, aplicada al ámbito educativo”. Es remarcable señalar que, en todas las variables mencionadas, el número de docentes con formación en métodos innovadores que responden estar *totalmente de acuerdo* es más elevado que el número de docentes sin este tipo de formación respondiendo lo mismo. Igualmente, en la variable “las TIC sólo sirven para adornar la docencia”, el 92,9% están *totalmente en desacuerdo*, frente al 74,0% del segundo grupo.

Respecto al trabajo cooperativo en el aula, en “estoy acostumbrado a utilizar el trabajo cooperativo con mis alumnos”, se sienten estar *totalmente de acuerdo* el 13,0% de docentes con formación, mientras que el 0% de docentes sin este tipo de formación responde de la misma manera. En la variable “estoy convencido de que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán”, responden *totalmente de acuerdo* el 27,8% de docentes del primer grupo frente el 11,1% del segundo grupo. Se deduce, por tanto, que los docentes con formación están mucho más familiarizados con el trabajo cooperativo del alumnado en el aula y lo ponen en práctica. Respecto al aprendizaje basado en proyectos, en las variables “pienso que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología muy interesante para la mejora del rendimiento académico del alumnado” y “aplico el aprendizaje basado en proyectos en mi práctica docente diaria”, los datos también se inclinan favorablemente a los docentes que han recibido formación en innovación metodológica, con el 34,9% y 10,7% de los que responden *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* frente al 7,4% y 3,7% del segundo grupo respectivamente.

En “he trabajado alguna vez con algún compañero en el aula compartiendo el proceso de enseñanza de un grupo” no lo ha hecho nunca el 22,2% de los docentes sin formación en innovación frente al 14,8% de los que sí la han recibido. En la variable “conozco el potencial de la gamificación o dinámicas de juego, aplicada al ámbito educativo”, el 10,7% de los docentes con formación se sienten *totalmente de acuerdo* y sólo el 3,7% de los profesionales que se declaran sin este tipo de formación responden en este sentido.

Se observan otras relaciones significativas entre la formación en innovación y las variables “un buen liderazgo pedagógico enriquece las prácticas docentes del profesorado”, ante cuya aseveración el 89,3% de docentes con formación se declara *totalmente de acuerdo*, frente al 70,3% del segundo grupo de docentes. El 93,5% de profesores que han recibido formación en innovación se declaran *totalmente en desacuerdo* con la aseveración “considero que coordinarme con mis compañeros no aporta nada a la mejora de mis clases” frente al 77,7% de los que no ostentan este tipo de formación. En la variable “algunas materias o áreas que imparto son más propicias para aplicar nuevas metodologías” la diferencia entre los docentes del primer y segundo grupo que se declaran *totalmente de acuerdo* es del 17,8% frente al 40,7%, y en el caso de “las materias o áreas que imparto se prestan a poner en marcha innovaciones docentes” obtenemos un 36,1% frente al 25,9% respectivamente. De estos datos se deduce que los profesores innovadores no se excusan en las materias que imparten para dejar de aplicar prácticas innovadoras, considerando ese argumento una excusa para la no implementación de nuevas prácticas docentes.

Como señalábamos al comienzo de este apartado, la variable de la innovación es la que más asociaciones

significativas arroja en la etapa de Secundaria/Formación Profesional. La formación en nuevas metodologías se presenta así como un factor decisivo. Según se extrae de los datos que hemos analizado, el profesorado con formación es más innovador, se siente más seguro ante los cambios y siente una mayor necesidad de aplicar nuevos métodos en el ejercicio docente para alcanzar el éxito en el ámbito educativo.

Hemos analizado igualmente qué tipo de formación tiene más incidencia en el docente innovador. En todas las variables que hemos analizado, la formación que los docentes han recibido a través de másteres especializados resulta la más favorable ante las variables que comprometen prácticas innovadoras y una conciencia más ampliada hacia la necesidad de aplicar más innovación en las aulas, por encima de los cursos impartidos por el Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.), el Ministerio de Educación y Formación Profesional en Ceuta y otros cursos organizados por universidades. Así por ejemplo, en “considero que a través de la innovación docente es posible disminuir las tasas de fracaso escolar en Ceuta” se muestran *totalmente de acuerdo* el 50% de los docentes encuestados que ostentan un máster en innovación, el 45,3% de los docentes que han recibido esta formación en cursos organizados por el C.P.R., el 47,6% de los docentes cuya información ha emanado de cursos organizados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el 39,4% de los que han obtenido esta formación en cursos organizados por la universidad. Igualmente, el porcentaje de docentes que se muestran *totalmente de acuerdo* con la aseveración “me considero innovador en mi práctica docente” es superior entre aquellos que ostentan un máster en innovación con un 63,6%.

En cuanto a las prácticas docentes que implican una nueva concepción de la práctica educativa como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, también los docentes que ostentan un máster se muestran más propensos a su uso en el aula, así, respecto a la aplicación del trabajo cooperativo que recoge la variable “estoy acostumbrado a utilizar el trabajo cooperativo con mis alumnos” el 72,0% de los docentes con un máster se sienten *totalmente de acuerdo*, lejos del 46,0% de docentes con formación obtenida en cursos de C.P.R. En “aplico el aprendizaje basado en proyectos en mi práctica docente diaria”, el 36,6% de los profesionales con un máster en innovación se define *totalmente de acuerdo* frente al 32,8% de los profesionales con formación obtenida en cursos organizados por el C.P.R. y el 31,7% de docentes con formación obtenida en cursos organizados por el Ministerio de Educación.

También la educación inclusiva está más reconocida entre los profesionales que se han formado a través de un máster en innovación. En concreto, el 59,1% de estos profesionales se sienten *totalmente de acuerdo* con la variable “considero que la educación inclusiva, aquella que determina que todos los alumnos aprendan juntos con independencia de sus condiciones sociales, culturales o problemas de aprendizaje, es una de las claves para la mejora educativa” frente al 41,5% de docentes con formación en innovación recibida a través de cursos organizados por el Ministerio y el 46,0% de aquellos que se han formado a través de cursos organizados por el C.P.R.

A la luz de estos hallazgos, podemos afirmar que la formación en innovación metodológica que ofrecen los másteres es la que más capacita y determina la práctica innovadora en la práctica docente del profesorado de Secundaria/Formación Profesional.

Estudio comparativo entre los resultados obtenidos para las etapas analizadas

Nos parece de interés aportar los tantos por ciento obtenidos por cada una de las variables descriptivas en cada una de las etapas analizadas.

Variable de identificación	Infantil/Primaria	Secundaria/F.P.
Sexo	11,43%	14,29%
Edad	7,14%	15,71%
Años de experiencia	14,29%	2,85%
Formación en innovación	15,71%	37,14%

Tabla 12. Porcentajes de variables del cuestionario con las que tiene relación cada variable de identificación

Si atendemos a los datos presentados, podemos comprobar que las diferencias más sustanciales entre los datos obtenidos en Infantil/Primaria y Secundaria/Formación Profesional la arroja la variable formación en innovación, con más de veinte puntos de diferencia entre el dato obtenido en la etapa de Secundaria/Formación Profesional y el obtenido en Infantil/Primaria, siendo el más elevado el reseñado en la etapa Secundaria/Formación Profesional. Le sigue la variable experiencia docente que muestra una diferencia de más de once puntos entre el dato obtenido por Infantil/Primaria y el obtenido por Secundaria/Formación Profesional. También encontramos diferencias reseñables en la edad, con un tanto por ciento también más elevado en Secundaria/Formación Profesional que en Infantil/Primaria y en la variable sexo, con una cifra algo mayor que también se inclina hacia la etapa de Secundaria/Formación Profesional.

Del análisis pormenorizado de los resultados extraídos en el estudio de contingencia de la dos etapas que ocupan el presente estudio y continuando con el objetivo de comparar los resultados, se deduce que en ambas etapas, las mujeres están más predispuestas a la innovación educativa que los hombres, se muestran más favorables

a emprender cambios que se dirijan hacia una transformación educativa y son más autónomas a la hora de emprender, dependiendo en menor medida del apoyo e implicación de los equipos directivos, la Inspección u otros compañeros. En cuanto a la edad, entre los maestros y maestras de Infantil/Primaria, la edad comprendida entre los 47 a los 58 años se presenta como la más pesimista ante la innovación, el trabajo colaborativo entre compañeros, la participación de las familias en la vida de los centros y otros aspectos imprescindibles para la mejora de los centros. Esta caída en la implicación docente en esta edad no se aprecia entre los profesores de Secundaria/Formación Profesional que mantienen valores más constantes en todas las edades. Sin embargo, en ambos grupos los docentes más jóvenes se sienten más dispuestos a la innovación docente.

En cuanto a la experiencia docente, los 10 primeros años de trabajo en la docencia resultan ser los más óptimos en relación con la búsqueda del cambio educativo y con la aplicación en el aula de prácticas innovadoras como herramienta para la mejora de resultados académicos.

Respecto a la formación en innovación, los datos revelan que la formación es el factor que marca con diferencia el perfil innovador del docente en las dos etapas analizadas. Se comprueba que los docentes con formación en innovación son los que están más concienciados con la necesidad de un cambio del modelo educativo, están más dispuestos a enfrentarse a los cambios necesarios, aplican métodos innovadores en su práctica docente y valoran más la educación inclusiva y la participación de los padres en la vida de los centros. En ambas etapas educativas, los profesionales que han recibido formación en innovación a través de másteres universitarios obtienen índices más elevados que aquellos que han recibido esta formación en otros organismos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido conocer el posicionamiento docente ante la innovación metodológica y su aplicación como elemento recurrente en la práctica docente diaria. Tras el análisis de los datos estadísticos, se han descubierto relaciones significativas entre la concepción de la innovación como un valor para la práctica docente y el sexo, la edad, la experiencia docente y la formación en innovación del profesorado encuestado atendiendo a la etapa educativa de pertenencia.

Con el objetivo de ofrecer una visión general sobre los datos que hemos analizado en profundidad en los apartados anteriores y acercándonos al ejercicio de arrojar conclusiones, podemos afirmar que en ambas etapas educativas:

- Las maestras están más predispuestas a la innovación educativa que los maestros, se muestran más favorables a emprender cambios que se dirijan hacia una transformación educativa y son más autónomas a la hora de emprender, dependiendo en menor medida del apoyo e implicación de los equipos directivos, la Inspección u otros compañeros.
- En cuanto a la edad, es un factor de peso a la hora de apostar por la innovación metodológica. Entre los maestros y las maestras de Infantil/Primaria, la edad que comprende entre los 47 y los 58 años se presenta como la más pesimista ante la innovación, el trabajo colaborativo entre compañeros, la participación de las familias en la vida de los centros y otros aspectos imprescindibles para la mejora educativa. Esta caída en la implicación docente en esta edad no se aprecia entre los profesores de Secundaria/Formación Profesional, que mantienen valores más constantes en todas las edades. Sin embargo, en ambos grupos los docentes más jóvenes se sienten más dispuestos a la innovación docente, comenzando a ser más reticentes a partir de los 40 años.
- Respecto a la experiencia docente, los maestros y las maestras con una experiencia docente de 1 a 10 años están más predispuestos a los cambios y a las nuevas prácticas, valorando especialmente el trabajo colaborativo entre alumnos y profesorado y reconocen la formación continua del profesorado como elemento clave para la práctica docente de éxito.
- La formación en innovación es el valor más determinante a la hora de confiar en nuevos métodos educativos y buscar el éxito a través de la innovación. A mayor nivel de formación, los maestros y las maestras están más convencidos de que es necesaria una transformación educativa en sus centros, valoran más la inclusión de los padres en la vida diaria del centro y están más convencidos del valor de nuevos métodos en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Los hallazgos anteriores permiten dibujar al docente ceutí como un docente innovador. Se trata de una mujer joven con alto nivel de formación y con una experiencia docente de diez años o menos.

REFERENCIAS

- Abascal Fernández, E., & Grande Esteban, I. (2005). *Análisis de encuestas*. ESIC.
- Bisquerra Alzina, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. un enfoque informático con los paquetes bmdp y spss*. PPU.
- Bolívar, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. *Revista Punto Edu*, 15, 28–33. Descargado de https://www.researchgate.net/publication/332859838_De_la_escuela_no_importa_a_la_escuela_como_unidad_base_de_mejora
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En M. Fernández-Enguita (Ed.), *La organización escolar. repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 37–47). ANELE-REDE. Descargado de https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2020/12/5-libro_organizacion-escolar.pdf
- Bolívar, A. (en prensa). Fecundidad de una perspectiva expandida del liderazgo escolar: Desarrollos actuales. En *Liderazgo distribuido en educación a nivel global* (pp. 1–20). IISUE-UNAM.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11–22. Descargado de <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/206/154>
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Ediciones Deusto.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Fernández-Díaz, M. J. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XX1*, 8(1), 67–86. doi: 10.5944/educxx1.8.0.343
- Flecha, R. (2010). Las escuelas democráticas de w. apple y james a. beane en nuestros contextos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 176–178. doi: 10.7203/RASE.3.1.8634
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (2001). *The pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Furlan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 214–228). Kluwer.
- George, D. M., & Mallery, P. (2003). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gil, A. J., & Mataveli, M. (2016). Rewards for continuous training: a learning organisation perspective. *Industrial and Commercial Training*, 48(5), 257–264. doi: 10.1108/ICT-11-2015-0076
- Gil López, A. J., & Gallego Gil, D. J. (2016). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. *Educación*, 52(1), 107–126. doi: 10.5565/rev/educar.701
- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: an organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185–214. doi: 10.1080/07421222.2001.11045669
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. Wiley.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Educational reform and school improvement. *National Institute for Research Advancement Review*, 7(3), 21–26.
- Latorre Medina, M. J., García Guzmán, A., & Bermúdez Martínez, M. (2021). La investigación sobre innovación docente a través de las tic. En M. J. Latorre Medina, M. Bermúdez Martínez, & A. García Guzmán (Eds.), *Tic, innovación docente y buenas prácticas: desarrollo de una experiencia formativa en centros educativos* (pp. 21–43). Editorial Universidad de Granada.
- López-Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*(356), 109–131. Descargado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re356/re356-05.html>
- Marinas, J. A. (2011). Los docentes, conciencia educativa de la sociedad. *CEE Participación Educativa*(16), 2–3.
- Marques, R. (2008). *Profesores/as motivados/as: un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Narcea.
- Maureira Cabrera, O., Garay Oñate, S., & López Alfaro, P. (2015). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689–706. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079
- McKenna, S., García-Lorenzo, L., & Bridgman, T. (2010). Managing, managerial control y managerial identity in the post-bureaucratic world. *Journal of Management Development*, 29(2), 128–136. doi: 10.1108/02621711011019260
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11–24. Descargado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pila Martínez, J. C., Andagoya Pazmiño, W. G., & Fuertes Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Educare*, 24(2), 212–232. doi: 10.46498/reduipb.v24i2.1327
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Octaedro.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders. Descargado de <http://www.curee.co.uk/files/publication/1260453707/Robinson%20Summary%20Extended%20Version.pdf>
- Rodríguez Miranda, F. d. P., Pozuelos Miranda, F. J., & García Pietro, F. J. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. estudio de casos sobre los procesos de innovación

educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*(8), 117–141. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5461095>

Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001, jun.). Expert judgement and risk perception. En *The eleventh international offshore and polar engineering conference* (pp. 17–22). Stavanger, Noruega. Descargado de https://www.researchgate.net/publication/265032303_Expert_Judgment_and_Risk_Perception

Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6th ed. ed.). Prentice-Hall.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Ubaidillah, M., Imron, A., Wiyono, B. B., & Arifin, I. (2018). Innovation leadership in improving the quality of education. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET)*, 9(7), 1288–1299. Descargado de https://iaeme.com/MasterAdmin/Journal_uploads/IJMET/VOLUME_9_ISSUE_7/IJMET_09_07_139.pdf

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301–326. doi: 10.6018/rie.37.2.365461

Cómo citar este artículo (APA):

Latorre-Medina, M. J.; Blanco-Encomienda, F. J. & Fernández-Maqueira, M. J. (2025). La innovación en la práctica docente como fórmula de mejora y éxito escolar: estudio empírico. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 14, 1 – 20. Descargado de: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v14.94193>

NOTAS DA OBRA E CONFORMIDADE COM A CIÊNCIA ABERTA

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Papéis e contribuições	María José Latorre-Medina	Francisco Javier Blanco-Encomienda	María José Fernández-Maqueira
Concepção do manuscrito	X	X	
Escrita do manuscrito	X		
Metodologia		X	
Curadoria dos dados			X
Discussão dos resultados	X		X
Análise dos dados		X	

EQUIPE EDITORIAL

Editora/Editor Chefe

Paula Carina de Araújo (<https://orcid.org/0000-0003-4608-752X>)

Editora/Editor Associada/Associado Júnior

Karolayne Costa Rodrigues de Lima (<https://orcid.org/0000-0002-6311-8482>)

Editora/Editor de Texto Responsável

Cristiane Sinimbu Sanchez (<https://orcid.org/0000-0002-0247-3579>)

Eliandro Natal da Silva (<https://orcid.org/0009-0004-4794-4209>)

Editora/Editor de Layout

Felipe Lopes Roberto (<https://orcid.org/0000-0001-5640-1573>)