**El papel de la Investigación-Acción en la Innovación Educativa para la mejora de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje**

Para poder definir el papel de la investigación-acción en la innovación educativa para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, antes deberemos recorrer un camino por los conceptos y las posturas que nos hagan vislumbrarlo de manera eficaz.

Partimos de que la definición del concepto de innovación, es compleja y, que como tal, han sido muchos los autores que han aventurado una conceptualización. Debido a ello, debemos comenzar por la consideración que podemos hacer del concepto de innovación. Para ello, debemos aunar las diferentes acepciones que se pueden desgranar de dicho concepto, como son: cambio, creatividad, intención, investigación, mejora, nuevo, proceso y reflexión. Con todas ellas podremos, humildemente, enunciar que la innovación educativa, por tanto, es *el proceso que parte de la investigación y de la reflexión, en el que se pretende un cambio, con el que se intenta una mejora por medio de la implementación de novedades y con el fin de conseguir un avance en la educación*. Del mismo modo, debemos reseñar que la innovación ha de ser focalizada, además, en la práctica docente.

Al mismo tiempo debemos diferenciar cambio de innovación. Al objeto de su diferenciación, referenciamos al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (llamado así en aquel momento), quien en su adaptación para la educación pública de 2001 del Modelo Europeo de Excelencia, incorporó referencias de innovación en varios de sus apartados (Paredes Labra & de la Herrán Gascón (coords.), Santos Guerra, Carbonell Fernández, & Gairín Sallán, 2009). En ellos se refieren al cambio y a la innovación, como elementos fundamentales de calidad. Por tanto, desde la lógica, la mejora continua implica cambio y la innovación lo presume. Atendiendo a lo anterior, si los modelos de calidad implican mejora continua, los procesos de calidad se vinculan a los cambios, aunque los cambios no necesariamente conllevan mejora, pero toda mejora implica cambio. Del mismo modo, la calidad exige, además de cambio para la mejora, la búsqueda de nuevas alternativas, siendo la innovación la que conlleva cambios más sustanciales.

Otro aspecto a considerar es que, cuando hablamos de innovación educativa no se propone como una actividad o acción puntual sino como un proceso. En él, habrá que discurrir el ecosistema del aula, la organización de los centros, las extra e intrarrelaciones de la comunidad educativa, además de las culturas de trabajo del profesorado y del centro.

A su vez, hay que tener en cuenta que la innovación no va necesariamente asociada a la reforma o a los procesos de reforma educativa. Esto viene dado a que la reforma ha de considerarse de carácter “macro” y por tanto afecta al conjunto del sistema educativo, mientras que la innovación resulta ser de carácter “micro”, moviéndose en un ámbito que se localiza en el aula, la escuela y la comunidad educativa. También se observa que la reforma no implica la innovación. De hecho, en ocasiones y dependiendo de los modelos hostigados como veremos, la innovación se ve ignorada e incluso cauterizada.

Pasamos pues a descubrir que la innovación docente podemos observarla desde tres prismas diferentes, atendiendo al demandante, al investigador y a las bases para la puesta en marcha de la innovación, o dicho de otra forma las necesidades que generan la motivación de llevar a cabo la innovación, la dirección del proceso y el destinatario.

El primer enfoque vendría dado al considerar la innovación como una imposición desde un estamento superior, en el que el personal investigador es un agente externo y donde solo hay que acatar las normas de aplicación. Nos referimos al modelo de diseño, desarrollo y difusión. Para este modelo la necesidad de mejora surge desde el propio estado, de ahí que la reflexión del docente a la hora de llevar a cabo la innovación se vea torpedeada. El destinatario, desde este prisma, es el alumnado homogéneo, por lo que cualquier acción llevada a cabo, necesariamente, habrá de dar resultados igualitarios en cualquier contexto que se proponga, ya que no se tiene en cuenta éste. Es por tanto presentado como un modelo desde un enfoque lógico y racional, ofreciendo respuestas desde un conjunto de datos teóricos que, posteriormente, serán convertidos en productos de forma masiva.

La segunda posición la encontramos en el modelo de interacción social. Desde ésta contemplamos como la iniciativa puede surgir tanto de agentes externos como de agentes internos, donde deriva una importancia vital en las relaciones interpersonales. De hecho, la innovación no habrá de darse si esta difusión de la información no existe. El flujo de información resulta del todo fundamental para que cualquiera de los agentes educativos, que comparten este proceso, estén enterados de los sucesos que se acometen, al tiempo que puedan informarse de los progresos que se vayan produciendo y aportando informaciones que sean de utilidad para nuevas prácticas. Es un modelo en el que los aportes dirigidos hacia la innovación toman aspectos de diferentes agentes, como se ha visto, aunque el papel reflexivo del docente se ve mermado debido a la interactuación jerarquizada y de liderazgo, de los demás agentes en la toma de decisiones. Los que reciben esta innovación son considerados desde un punto de vista más heterogéneo que el anterior, teniendo en cuenta su contexto y buscando la resolución de las necesidades de aquél.

La tercera perspectiva que se plantea es la del modelo de resolución de problemas. En ella podemos observar que el planteamiento proviene de la necesidad real del objeto de innovación, en este caso el alumnado. Es planteada desde los propios agentes internos, que son los que se encuentran en contacto directo con dicha realidad y con sus necesidades. Es decir, el agente interviniente, en y durante todo el proceso de innovación, es aquel que está en contacto directo con el objeto de innovación, así como con todo el contexto que lo rodea, adquiriendo los indicios y las pruebas necesarias y certeras que posicionan a este modelo como mejor opción para una mejora real, consciente e intencionada, en materia de innovación. Por tanto el destinatario, en este caso, supone ser el objeto y el fin de mejora que conlleva la innovación. Del mismo modo, otorga fiabilidad al proceso el observar como no se trata de pasos a seguir, sino un proceso cíclico. Esto supone que en cualquier momento, tras la implementación de mejoras y que éstas no produzcan los efectos esperados, pueda replantearse e implementarse nuevamente con características diferenciales que se consideren productoras de una mejor alternativa.

Aún con lo anterior sobre los tres modelos de innovación, cabe referenciar el modelo de conexión [linkage] presentado por Havelock (1969:11-15 y ss.; cit. Angulo Raso 1990:35). En él, Havelock, hace alusión a la mediación que ejercería un centro externo entre los diferentes agentes, haciendo uso de los mejores recursos y productos generados en el modelo de diseño, desarrollo y difusión, a través de formas de interacción social. En su cita: *“Propongo que la clave está en sistemas nacionales que coordinen la investigación, el desarrollo, la diseminación y la utilización de innovaciones; sistemas que sean simultáneamente nacionales, regionales y locales, y en los que exista una cadena de independencia y una conexión en dos direcciones entre el investigador, el diseñador y el consumidor”* (1971:326; cit. Angulo Raso 1990:36).

Por otro lado tendremos que comentar los ámbitos de innovación educativa. Estos ámbitos pueden ser tomados desde perspectivas que se centran en el proceso de enseñanza, o tomando como eje la comprehensión y la integración, focalizadas hacia la búsqueda de ampliar los ámbitos de innovación. Desde esta última perspectiva se desgranan cinco ámbitos de innovación, como son: planes y programas de estudio, proceso educativo, uso de las tecnologías de información y comunicación, modalidades alternativas para el aprendizaje y gobierno dirección y gestión.

Desde el ámbito de planes y programas de estudio se observa que la función principal es la de la formación integral del discente, para lo que no sólo habrá de centrarse en los conocimientos, sino que se considerarán en igual medida las habilidades, los valores y las actitudes y aptitudes, que conlleven a aquel a adquirir la autonomía personal, capacidad crítica y el desarrollo social, entre otras. Se propone, a tal efecto, flexibilizar las metodologías y el currículo en todas sus facetas, incluyendo especial atención al currículum oculto.

Para el ámbito de proceso educativo, las líneas de atención que conlleven un aprendizaje integral que culmine en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Para ello habrá que considerar la educación como un proceso planificado, conjunto creativo y que desarrolle el aprendizaje, en pro de la construcción colaborativo y cooperativo del conocimiento.

Con el uso de las tecnologías de la información y la innovación, se pretende afianzar el flujo y la estructura donde se pueden soportar, almacenar y diseminar, además de construir los diversos constructos cognoscitivos. Tomado como herramienta de aprendizaje colaborativo, supone un medio de interacción natural (para los nativos de las nuevas tecnologías), que le proporciona una base para la construcción del conocimiento.

De las modalidades alternativas para el aprendizaje se aprecia que el cambio necesario vendría dado por la flexibilización curricular, ofreciendo materias optativas que desarrollen las capacidades creativas e integren, al mismo tiempo, en esta sociedad globalizada. Para ello la movilidad ha de tenerse como un objetivo importante para el flujo de información e interacción, al tiempo que se da pie a la creación del conocimiento. Las metodologías adaptativas y las dinámicas que constituyan que el conocimiento no surja de un mismo lugar, tienen que tener apoyo desde este prisma.

Para el gobierno, dirección y gestión, se plantea destacar la concienciación de la finalidad de la innovación. Pretende la transformación de la actual, por ejercer desde la base de la necesidad educativa, partiendo de las experiencias. Igualmente, la capacitación del docente y su práctica, además de flexibilizar la legislación educativa.

Al hilo de lo anterior, en la formación del profesorado resulta fundamental que la actitud, la aptitud y la práctica docente pase por la reflexión del educando, ya que de ella se deriva la puesta en marcha y la capacidad de regresión en cualquier parte del proceso de innovación. Ello da lugar a la adaptación de las necesidades que puedan surgir en y durante todo el proceso. Con esta premisa se podrían atender a los contenidos, a la metodología y a los fines, para la consecución de los objetivos, de forma que se pueda retroceder en la actuación llevada a cabo por el docente para mejorar el proceso que está en marcha. Esto daría lugar a una mejora en la adaptación a las necesidades particulares que puedan suscitarse. Por ello es imprescindible el papel reflexivo del docente, por el hecho de que sin la reflexión el docente solo se limitaría a implantar una serie de metodologías, derivadas de unas necesidades puntuales y no de las reales.

Entendiendo que el aula es imprevisible, ya que está compuesta por miembros diferentes, por naturaleza, que interactúan y se interrelacionan en un momento y lugar determinado, o más concretamente que es un constructo social indeterminado, la reflexión del docente adquiere aún más valor en el proceso de innovación. Esta reflexión viene basada en la recogida de información del grupo-clase, para la organización de las pesquisas recogidas y la deliberación sobre ellas, en el sentido de poder discernir si se han dado en un momento particular o por el contrario se están dando de manera asidua. De darse esta última casuística, estaríamos ante un ejemplo de actuación deliberativa de la reflexión para la puesta en marcha del proceso de innovación.

Para que se dé la reflexión ha de atenderse a más de un punto de vista, valorando las posibilidades y reconociendo los errores, reinterpretando, en cada momento, la actuación que se va a realizar y la que se ha realizado, para valorar la implementación de aquella que se tenía prevista incluir o su modificación para una mejor adaptación al contexto. Además de atender a las repercusiones de las acciones valoradas y lo que representa en sus destinatarios. Todo ello atendiendo a la responsabilidad que ha de tener el docente en su propio aprendizaje.

Ha de entenderse que la reflexión refleja una mejora del propio ejercicio del docente, ya que pondría en práctica la comprensión y por tanto el perfeccionamiento de su actuación. A su vez, reafirma el compromiso y, al mismo tiempo, la vocación docente entendida desde el prima de guía para que el alumnado adquiera los conocimientos y las competencias necesarias para que desarrolle la capacidad de aprender a aprender y con ella la capacidad crítica para discernir entre todas las oportunidades que en su proyección personal y profesional se le presenten, o más concretamente para conseguir el desarrollo integral del alumnado.

La reflexión del docente, para resumir, parte de él mismo, de su compromiso para con su vocación educativa. Es el elemento clave para que la innovación educativa se lleve a cabo con la mejor de las garantías, donde se atiendan de forma fehaciente las vicisitudes que puedan sucederse en el contexto educativo. Con la reflexión se toma conciencia de la labor que se está llevando a cabo, haciendo un ejercicio de introspección del propio docente y del proceso que éste realice en cada momento.

Todo lo anterior, nos lleva a plantearnos el tipo de cultura de trabajo, o dicho con otras palabras, los modos de entender la educación y por ende la profesión o práctica docente. Para ello, se pueden distinguir, a grandes rasgos, tres. Y estos son el estilo técnico, el práctico y el crítico (Trillo Alonso, 1994).

En el estilo técnico se observa una perpetuación en los roles reproductivos del conocimiento. Al alumnado se le otorga una posición pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se intenta rellenar de conocimiento como si de un vaso vacío se tratase. Este estilo se fundamenta es en la reproducción de la sociedad como tal, sin que puedan producirse movimientos entre estratos (vestigios de la educación tradicional en sus comienzos con la Revolución Industrial). Desde este prisma, “la función de la escuela y la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos del conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura” (Pérez Gómez, 2000:79).

Por tanto nos encontramos ante un currículo rígido, sin dar lugar más que, a la realización de tres preguntas en torno a un objetivo. Estas preguntas son: ¿qué?, haciendo referencia a los contenidos; ¿cómo?, que viene respondida con la metodología; y finalmente ¿para qué?, que corresponde a los fines. Con este modelo damos por buena cualquier implementación que se lleve a cabo en el aula, ya que, al tratarse de un modelo que responde a características homogéneas, éstas son extensibles a cualquier situación y/o personal al que vaya dirigido. De hecho lo que existe es una programación en la que ya se conoce de antemano lo que va a suceder. Lo que no se tiene en cuenta es que el aula está conformado por personas y que, como tales, no son predecibles por sí mismas, cuanto menos lo serán en un ambiente en el que se reúnen una gran diversidad de ellas.

De cara a la puesta en marcha de la labor educativa desde este punto, se observa que la persona que lo ejerce lo hace desde un punto jerarquizado. Además la práctica le hace resolver los problemas en el aula, debido a su individualismo. Su máxima se resume a la instrucción y el traspaso de conocimientos, que el discente ha de asimilar sin más. La predisposición es la comodidad, dado que el cambio supone mayor riesgo en los fines y la adquisición de responsabilidades e implicación que, a su vez, derivan en una mayor carga de trabajo.

En cuanto al estilo práctico, además de las preguntas que se enuncian del estilo anterior, encontramos que lo fundamental son los ¿porqués? y ¿para qué? Además, el docente es consciente de la interpretación que se puede hacer del currículum, por ello lo moldea, para adaptarlo a las condiciones óptimas que deriven en una mejora de la repercusión de su práctica. Se trata de un profesional que asume que la instrucción no es el camino para alcanzar el desarrollo integral del discente. En vista de ello, lo que propone es asumir que su práctica educativa ha de renovarse y/o moldearse, para adaptarse a las vicisitudes que surjan en el caldo de cultivo del aula. También propone que la forma de poder atender a las necesidades es a través del ensayo-error (planteado reflexivamente), es decir que no se puede llevar a cabo una labor de guía del conocimiento para que se adquieran las competencias necesarias, sin que para ello se tengan que asumir errores. Errores de los que se aprende y se toman como reto para nuevas implementaciones de mejora. Lo planteado viene desde el propio seno donde nace el problema o la necesidad. Este profesional, por tanto, ha de ser reflexivo tanto en la toma de decisiones para con el objeto de innovación, como para la práctica docente que lleve a cabo, al tiempo que ha tener en cuenta, incluso, su propia persona.

Del anterior pasamos al estilo crítico. En este estilo se reflejan todos los postulados del estilo práctico. La gran diferencia con el anterior se sitúa en que éste, se plantea y toma consciencia de que la estructura educativa en la que se basa el sistema educativo, sufre demasiadas limitaciones a la hora de poder desempeñar la labor de la búsqueda de que el niño se desarrolle de manera integral. Es decir, se levantan contra el sistema que no desarrolla su labor de forma eficiente. Además buscan que la sociedad en su conjunto se encargue de la emancipación de los discentes. En otra palabras, que la comunidad educativa, con la implicación de cada uno de sus agentes, se vincule en un proyecto educativo común, colaborativo y cooperativo. Para ello han de crearse condiciones que mejores la compresión territorial y la rigidez curricular a la que se ven sometidos los alumnados.

El currículum es, por ende, el objeto o el ámbito sobre el cual se van a basar todas la innovaciones, desde el punto de vista o desde la perspectiva del modelo de resolución de problemas y desde un enfoque práctico-crítico. Atendiendo a que el currículum se presta a estar ubicado en un centro, éste influye, en mayor o menor medida, a la hora de desarrollar la innovación. Es por ello que, hay que entender el currículum como realidad interactiva, para poder desarrollarlo de manera que pueda abarcar todos los aspectos demandantes de la persona que lo va a recibir. Para entenderlo mejor debemos entender el currículum como todo aquello que rodea al discente en el ámbito educativo, todo lo que creemos que debería acaecer durante nuestra labor educativa (planificando nuestra labor). Del mismo modo, responde a lo que aprende el alumnado y todas las acciones y decisiones que fundamentan la labor educativa llevada a cabo en el aula y sus consecuencias derivadas de ésta.

En el mismo sentido el currículum, ha de ser tomado como una herramienta, ya que podemos intervenir sobre las actuaciones o argumentos que ha llevado a la determinación del tipo de práctica o la argumentación de la misma. Es decir que es la herramienta sobre la que el docente se va a apoyar para proponer innovaciones. Si atendemos a las innovaciones que proceden de agentes externos (caso del modelo de diseño, desarrollo y difusión), observamos que se basan en una teoría y en experiencias teóricas, por lo que no se encuentran fundadas en realidades. Por ello no es coherente realizarla en este sentido ya que no se sostiene vinculación con lo que realmente pasa en un aula.

Por lo anterior, creemos que ha llegado el momento de hacer una llamada de atención, de que debe ser el docente quien inicie los procesos de innovación, ya que es la persona que va a construir los currículos, dentro de los centros.

Desde el punto de vista de la ubicación del currículum, el centro. En éste se plantean las problemáticas que constan de que, dependiendo del centro del que se trate, la labor educativa se podrá plantear desde un enfoque u otro. Ello vendrá dado por la cultura del centro. La cultura del centro, que no es más que todo a la vez. Dicho de forma más explícita, la adquisición del desgranamiento adquirido entre profesorado, directivos, alumnado, familias, además de los contextos que rodean a cada uno de ellos, y los contextos que rodean a las interrelaciones que se producen entre ellos, dentro y fuera del centro, adquiriendo una línea de trabajo e ideales que conformarán la cultura de trabajo del centro.

Tan es así que, si atendemos a contextos socio culturales con familias de un nivel cultural deficitario, se observaran diferencias con respecto al centro que esté formado por contextos socio culturales de familias con altos niveles culturales. Con ello no se quiere decir que unos sean mejores, ni peores que otros, sino que se darán relaciones diferentes que darán lugar a sentimientos diferentes e ideales distantes, unos de otros. Todo ello a modo de ejemplo, ya que si tomamos cada uno de los aspectos diferenciadores de las culturas escolares y los planteamos, no daría lugar más que a una pluralidad, de la cual, dicho sea de paso, habremos de enriquecernos.

Es por ello que, creemos que la escuela efectiva o una escuela que aprende (Santos Guerra, 2009), es aquella de desea innovar desde el modelo de resolución de problemas, donde las innovaciones son planteadas desde el docente. Además están concienciadas de que la innovación comportará su función. A su vez, desean mejorar, innovar y ser flexibles en sus funciones. Por lo que comprendemos que tienen carácter democrático, comprensivo, reflexivo e innovador.

Una vez valorada la innovación y tomando posicionamiento del paradigma de resolución de problemas, tendremos que plantear qué se entiende por investigación-acción. Pues bien, se trata del proceso por el cual, tras tener el conocimiento de las necesidades, se actúa, teniendo en cuenta, en primer lugar, que supone una mejora en la práctica educativa; en segundo lugar, que se ha de ser consciente de las herramientas de que se dispone; en tercer lugar, que el proceso es reversible, maleable y cíclico, en cualquiera de sus fases para poder implementar mejoras ante resultados inesperados. Deducimos de ante lo anterior, los más indicados para proceder son los docentes, o dicho de otra forma, que los autores y productores son los agentes internos (docentes), por lo que las acciones y necesidades tendrán una correlación efectiva. No debemos olvidar que, al mismo tiempo, se cuestiona desde la investigación-acción tanto la estructura del sistema educativo como la repercusión que tienen los poderes fácticos. Es decir, se cuestiona todo el conjunto de la estructura social repercutida por la educación. Todo ello es llevado a cabo desde el cuestionamiento sobre el qué, quién, cómo y para qué, al igual que sucedía en la innovación.

Al igual que realizamos una catalogación de la innovación en tres modelos, en el caso la investigación-acción, deberemos realizarlo análogamente. Con ello descubriremos como se encuentran paralelizados[[1]](#footnote-1) éstos con aquellos. Es por lo que presentaremos tres paradigmas: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico (Latorre, Rincón, & Arnal, 2003).

Al paradigma positivista, se le puede enunciar como cuantitativo, empírico-analítico y racionalista. Su perspectiva está basada en el positivismo y en el empirismo. Entre sus características distintivas encontramos que está basado en la experiencia. Se presenta el conocimiento como el objetivo y el fin. Se condiciona a la vía hipotético-deductiva, lo que la hace “válida” para todas las ciencias y, en nuestro caso situaciones. Este paradigma carece de flexibilidad en la acción y la reacción, puede, por tanto, inducir al reduccionismo. De hecho uno de los cauces por los que se mueve este paradigma es el control y la predicción. Observamos que este paradigma se aleja de la función máxima de la escuela como guía para el desarrollo integral del individuo, ya que no se le trata como persona individual y diferente, sino que lo engloba en grupos homogéneos de trabajo y estudio. Por lo anterior consideramos el paralelismo con el modelo de diseño, desarrollo y difusión en innovación, planteado al principio del presente.

Con el paradigma interpretativo, encontramos diferencias de gran calado con el anterior. De entrada encontramos que los intereses que aquí se presentas son los de comprensión e interpretación. Ambos han de realizarse de manera compartida, dicho de otro modo, tendremos que, entre todos, comprender las diferentes situaciones que se dan en el ecosistema del aula, al mismo tiempo que las debemos interpretar y realizar prácticas inductivas para la reflexión sobre las acciones. Ello conlleva la puesta en contacto de todos los agentes implicados en este proceso, ya que las interrelaciones nos guiarán hacia la mejora, a través de todos aportes, de la realización del mismo. De forma semejante, planteamos el paralelismo entre este paradigma y el modelo de interacción social en innovación.

Como tercer y último paradigma encontramos el sociocrítico, el cual asume lo del interpretativo, en cuanto a la ideología y su gran diferencia con el paradigma positivista. La mayor diferenciación que se puede resaltar de este paradigma es su confesión por transformar la sociedad, su estructura, posibilitar el movimiento entre los diferentes estratos sociales. Al mismo tiempo plantea que una reestructuración de la sociedad hacia componentes sociales, individualizados, críticos, prácticos, concienciados, y autorreflexivos será la mejor respuesta hacia la necesidad del desarrollo individual integral, como persona y como parte del constructo social. Es por ello que se propone como proceso de acción cíclica, en el que en cualquiera de sus fases de acción y/o planteamiento, pueda retrocederse para implementar cuestiones que complementen la mejoría buscada durante el proceso. Con tales argumentos, el paralelismo se verá reflejado con el modelo de resolución de problemas planteado en innovación.

En conclusión de todo lo planteado anteriormente, lo que nos ha de posicionar para observar el condicionamiento de la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que la innovación ha de ir de la mano de la investigación. Es decir, la investigación no tendría sentido sin la innovación y ésta, depende así mismo, de la investigación. La innovación y la investigación son, de hecho, el resultado de un largo proceso de reflexión sobre problemas específicos, entendiendo éstos como las necesidades que surgen en el ambiente académico. Bajo un punto de vista analítico resultan ser, en conjunto, el generador de respuestas a necesidades y/o problemáticas que requieren ser resueltas a través de la atención, la creatividad y la experiencia, dentro del ámbito educativo.

Se desgrana de todo ello, a su vez, que no podremos ofrecer una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, si primeramente no estamos concienciados de cuáles son los paradigmas desde donde podemos partir. A ello se le suma que para esa toma de conciencia, se debe conocer el terreno sobre el que se quiere actuar, en todos sus ámbitos (contextos). Claro está que esto no podría darse sin que existiese una reflexión sobre la acción, pero no solo vista desde la propia práctica, sino que se debe incluir el cuestionamiento continuo de los porqués y los para qués, ya que son las cuestiones que se han de tomar como ejes en los procesos de mejora. Con ello se actuará desde la asunción de errores como retos, al tiempo que se toman las necesidades como base del mejoramiento curricular.

A su vez, debemos ser conscientes de que las interrelaciones entre los diferentes agentes educativos, proporcionan efectividad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, el flujo continuo de información ha de ser tomado como piedra angular, para el desarrollo de dicho proceso. El sentimiento de pertenencia a grupo y la concienciación de que, con los aportes individuales, entre todos, podemos conseguir crear un proyecto educativo en el que se consiga abarcar todos los ámbitos del currículum de forma colaborativa, cooperativa y democrática. Será entonces cuando estemos más cerca del ideal “utópico” del desarrollo integral del individuo, que le permita adquirir la autonomía suficiente para desenvolverse eficazmente en la sociedad que le rodea. De esta forma estará abierto al cambio y a su producción desde el desarrollo de su capacidad crítica.

Para finalizar, señalar que queda demostrada la importancia de la investigación-acción en la innovación para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, con los argumentos postulados en el presente. Pero, reseñar aún más, que si no existiese la investigación-acción no existiría la innovación, en el sentido más profundo del término. Es decir, tomándolo como la mejora intencionada que parte de la necesidad, valorada tras la reflexión del agente que se encuentra vinculado y motivado por su vocación de docente.

# Bibliografía

Angulo Raso, F. J. (1990). *Innovación y Evaluación Educativa.* Málaga: Secretariado de Publicaciones Universidad de Málaga.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (P. Manzano, Trad.) Madrid: Ediciones Moratalla, S.L.

García, S., & Garrido, M. (1994). ¿Como conocer y mejorar la práctica docente de una maestra mediante el análisis de su diario de clase? En *Tavira, nº11*.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. (P. M. Bernández, Trad.) Departament of Educational Administration. The Ontario Institute for Studies in Education.

Hiuberman, A. (1973). *Como se crean los cambios en la educación: una ccontribución al estudio de la Innovación.* Paris: Unesco.

Latorre, A., Rincón, D. d., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Ediciones Experiencia, S.L.

Paredes Labra, J. & de la Herrán Gascón, A. (Coords), Santos Guerra, M. Á., Carbonell Fernández, J. L., & Gairín Sallán, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa.* Madrid: Síntesis, S.A.

Santos Guerra, M. Á. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En J. Paredes Labra, A. & de la Herrán Gascón (Coords), M. Á. Santos Guerra, J. L. Carbonell Fernández, & J. Gairín Sallán, *La práctica de la innovación educativa* (págs. 179-188). Madrid: Síntesis, S.A.

Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer la escuela. En *Cuadernos de pedagogía, nº 228* (págs. 70-74).

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Cuadernos de pedagogía, nº 220* (págs. 44-49).

1. Cuando usamos el término paralelismo, nos referimos a una terminología asimilativa, que no real, dado que se dan similitudes en algunos aspectos pero que a la hora de la producción del paradigma, no es equiparable ya que dependen de variables diferentes. De hecho se podrían dar paradigmas diversos en modelos y enfoques diversos y viceversa. [↑](#footnote-ref-1)