



UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

“INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA”

Trabajo de titulación previo a la obtención
del Título de Licenciada en Educación
General Básica

Autora:

Ruth Alexandra Sapatanga Guartasaca

Director:

Mgt. Juan Napoleón Rodríguez Peralta

Cuenca – Ecuador

2016



RESUMEN

La investigación-acción para la innovación educativa en el aula es un trabajo de recopilación y análisis de información bibliográfica, que tiene como objetivo proponer la investigación-acción como herramienta útil para un proceso permanente de innovación en el aula, y responde a las interrogantes ¿cómo se puede innovar en el aula mediante el uso metódico de la investigación-acción? y ¿cuál es el rol del docente dentro del aula?

La investigación-acción en el aula es un proceso reflexivo y en espiral que incluye al menos cuatro fases básicas: visibilizar una problemática que surge en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diagnóstico del problema, elaboración de una propuesta de cambio y la aplicación y evaluación de la propuesta. En esta perspectiva educativa, los docentes se convierten en sujetos activos, investigadores de su propio proceso de enseñanza.

Considerando el proceso sistemático de la investigación-acción en el aula, y en busca de la transformación de prácticas inadecuadas, se pretende innovar la práctica educativa, esta consiste en indagar nuevas ideas, propuestas y aportaciones para la solución de situaciones problemáticas que se presentan en los espacios educativos, lo que aportará a un cambio en los contextos donde se lleva a cabo dichos procesos.

Entonces, la innovación educativa como pensamiento reflexivo, que propone el cambio cualitativamente significativo sobre la situación educativa, se complementa con la propuesta de la metodología de la investigación-acción que aporta con pasos que nos llevan a la transformación misma de la práctica.

Palabras claves: investigación-acción - innovación educativa – docente.



ABSTRACT

Action research for educational innovation in the classroom is a collection and analysis of bibliographic information that aims to propose action research as a useful tool for a permanent process of innovation in the classroom. Moreover, it answers the following questions: how can you innovate in the classroom through the methodical use of action research? and, what is the role of the teacher in the classroom?

Action research in the classroom is a reflexive and spiral process that includes at least four basic phases: to visualize a problem that arises in the teaching-learning process, to diagnose the problem, to formulate a proposal of change, and to apply and evaluate of the proposal. In this educational perspective, teachers become active subjects, researchers of their own teaching process.

Considering the systematic process of research - action in the classroom, and in searching of the transformation of inappropriate practices, it is intended to innovate the educational practice what consists in investigating new ideas, proposals and contributions for getting the solution of problematic situations that are presented in the educational spaces which will contribute to a change in the contexts where these processes are carried out.

Thus, educational innovation as a reflective thinking proposes a qualitatively significant change in the educational situation which is complemented by the proposal of the methodology of action research that brings steps in order to lead towards of transformation of the same practice.

Keywords: action research - educational innovation - teacher.



ÍNDICE

PORTADA.....	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	4
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	7
CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR.....	8
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.....	9
AGRADECIMIENTO.....	10
DEDICATORIA.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPITULO I: INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	14
1.1 Etimología de la Innovación.....	15
1.2 ¿Qué es la Innovación.....	16
1.3 Definición de Innovación Educativa.....	17
1.4 Antecedentes de la Innovación Educativa en América Latina.....	21
1.4.1 Antecedentes de la Innovación Pedagógica en el Ecuador.....	23
1.5 Caracterización de las Innovaciones Educativas.....	24
1.5.1 Caracterización de la Innovación según Blanco y Messina.....	25
1.5.2 Caracterización de la Innovación Educativa según Juan Escudero....	27



1.6 Tipologías de la Innovación Educativa.....29

 1.6.1 Tipología según Ducros y Finkelstein.....29

 1.6.2 Tipología según Sixten Marklund.....29

 1.6.3 Tipología de las innovaciones según por Matrew B. Miles.....30

 1.6.4 Tipología de las innovaciones según Havelock & Guskin.....31

 1.6.5 Tipología de las innovaciones según la intensidad del cambio por
 McMullen.....32

 1.6.6 Tipología según la amplitud de las innovaciones por Havelock &
 Huberman.....32

1.7 Síntesis.....33

CAPITULO II: INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA.....35

2.1 Breve historia de la investigación-acción.....35

2.2. Definición de la investigación-acción.....37

2.3 Modalidades de la investigación-acción.....39

2.4 Características de la investigación-acción.....42

2.5 Principios éticos de la investigación-acción.....46

2.6 Modelos de la investigación-acción.....48

 2.6.1 Kemmis y McTaggart.....48

 2.6.2 Gerald Susman.....49

 2.6.3 Jhon Elliot.....50



2.6.4 O’Leary.....51

2.6.5 Lewin.....51

2.6.6 PROMEBAZ.....52

2.7 Síntesis.....53

CAPITULO III: LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....55

3.1 La investigación para la innovación educativa.....55

3.2 Metodología de la investigación acción en el aula.....57

3.3 Técnicas de la investigación acción para recabar información.....59

 3.3.1 Diario del profesor.....61

 3.3.1.1 El diario como instrumento para cambiar las concepciones.....62

 3.3.2 Entrevista.....63

 3.3.2.1 Modalidades de la entrevista.....63

3.4 Docente e investigador.....65

CONCLUSIONES.....70

RECOMENDACIONES.....72

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....74



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Tipología de las innovaciones.....	33
Tabla 2: Tipos de investigación-acción.....	41
Tabla 3: Modalidades de la investigación-acción.....	42
Tabla 4: Modelos de investigación-acción.....	53
Tabla 5. Modalidades de entrevista según distintos criterios de clasificación....	64
Figura 1: Denominaciones de la innovación.....	18
Figura 2: Componentes de la investigación acción.....	37
Figura 3: Modelo de Investigación según Kemmis & Taggart.....	49
Figura 4: Modelo de Investigación según Susman.....	49
Figura 5: Modelo de Investigación según Elliot.....	50
Figura 6: Modelo de Investigación según O’ Leary.....	51
Figura 7: Modelo de Investigación según Lewin.....	52
Figura 8: Relaciones entre innovación e investigación.....	56
Figura 9: Proceso de Investigación Acción en el aula.....	59
Figura 10: Relación del docente con la investigación.....	66



Universidad de Cuenca

Cláusula de Derechos De Autor

Sapatanga Guartasaca Ruth Alexandra, autora de la tesis "INVESTIGACIÓN- ACCIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA" reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciada en Educación General Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciera de este trabajo, no implica afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, noviembre de 2016

Sapatanga Guartasaca Ruth Alexandra

C.I.: 0925634883



Universidad de Cuenca

Cláusula de Propiedad Intelectual

Sapatanga Guartasaca Ruth Alexandra, autora de mi tesis “INVESTIGACIÓN- ACCIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, noviembre de 2016

Sapatanga Guartasaca Ruth Alexandra

C.I.: 0925634883



AGRADECIMIENTO

Al finalizar un paso más en mi vida, donde cumpla uno de mis sueños, en el que puse mucho esfuerzo y dedicación; quiero agradecer a Dios por la vida que tengo y me fue entregada para que días parecidos a estos, sea yo quien forje mi destino al subir un nuevo peldaño, con la ilusión de continuar adelante y lograr alcanzar nuevas metas.

Va ese cariño especial a mis padres, hermanos y familiares; a las personas que día a día comparten su tiempo, cariño, confianza brindada y por sus consejos en el momento preciso.

A la Universidad de Cuenca que me permitió transitar durante media década entre aulas y pasillos buscando metas, hoy a pasos de alcanzar.

Aquellos docentes que cultivaron en mí la duda y la intriga, quienes ahora son los culpables de una gran afición a la lectura y al conocimiento.

Al Mg. Juan Rodríguez, quien con cuidado y paciencia dirigió esta investigación.



DEDICATORIA

A Dios protector mío

A María y José por la entrega y el amor de abuelitos

A mis padres por el sacrificio y el apoyo incondicional

A Marcelo, Martha, Nixon y Juan hermanos portadores de
sueños

Y a todos quienes encuentren apoyo en esta investigación;
sin duda este trabajo es para ustedes y de ustedes



INTRODUCCIÓN

El interés para desarrollar esta investigación bibliográfica surge por la necesidad de comprender los procesos de reflexión sobre las problemáticas educativas que se presentan en los diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje y como solucionarlos. Considerando este aspecto, el presente trabajo “La investigación-acción para la innovación educativa en el aula” plantea esa posibilidad de reflexión sobre las problemáticas que se presentan en el aula, y a partir de ello, como el docente podría mejorarla.

Es decir; este trabajo promueve reflexiones sobre la pertinencia y las posibilidades de aplicabilidad de la investigación-acción donde se sustenta a la innovación educativa; teniendo como objetivo central proponer la investigación-acción como herramienta útil para un proceso permanente de innovación educativa. Por consiguiente, existe una serie de interrogantes que este trabajo busca dar respuesta: ¿Cómo se puede innovar en un aula de clases mediante el uso metódico de la investigación-acción? y ¿Puede el docente mantener el doble papel de enseñante e investigador?

Para dar cumplimiento al objetivo general, este trabajo se divide en tres capítulos; el primer capítulo explica la fundamentación teórica de la innovación educativa, y se expone los antecedentes, definiciones, características y tipos. En el segundo capítulo se caracteriza a la investigación-acción; se trabaja el significado, su historia, sus características y los modelos según diversos autores. En el capítulo final, se fundamenta a la investigación-acción, como una metodología que favorece a la innovación educativa; también se enfatiza el rol del docente dentro de este proceso reflexivo.

La metodología usada en la realización del presente trabajo investigativo se basó en la búsqueda y recopilación de literatura científica de la investigación-acción educativa y la innovación educativa. Para ello se consultó varias fuentes como: artículos de revista, libros,



informes, publicaciones de diversos autores de carácter nacional e internacional, marcos legales. Se empleó el método analítico, siendo preciso la previa recopilación de información y documentación, y posteriormente se procedió con la selección y análisis de los contenidos.



CAPITULO I

INNOVACIÓN EDUCATIVA

“La innovación es como un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, [...].

Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alternando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje”

Cañal de León, 2002.

La innovación es un término ampliamente usado en el medio. Las personas pretenden alcanzar mejoras en diferentes ámbitos, como: empresariales, políticos, sociales, etc., considerando como punto central tal término. En el aspecto social, uno de los ejes inmersos en este trabajo, es la educación. Pues, cualquier actividad que tenga la intención de mejorar ese campo, es asumida como innovación, cuando en realidad existen solamente cambios a la estructura o ciertos términos que toman otro nombre y tienen la misma intencionalidad. Para que la innovación actúe como tal, se debe considerar aspectos como: la predisposición de tiempo, la planificación y una profunda reflexión; donde no cambie una estructura o un contexto sino lo mejore.

Comprendiendo que la innovación educativa busca concebir la realidad educacional en un contexto dado, las problemáticas que se generan en ella y como pueden ser mejoradas. El presente capítulo expone los diversos significados que se ajustan al término “innovación”, su historia, sus características y la conceptualización según varios autores.



1.1 Etimología de la Innovación

De acuerdo a los autores, se da una breve explicación del término innovación. Etimológicamente, el término innovación procede del latín *innovare*, que se deriva de *novus* (nuevo) [...]. *In* (prefijo que por lo regular tiene sentido de negación, en este caso significa ingreso o introducción), *nova* (que significa renovar, cambiar, novedad, hacer de nuevo, o simplemente nuevo) y *ción* (sufijo que implica acción, actividad o proceso). En ese sentido, sus componentes léxicos permiten, en un primer momento, definir a la innovación como la introducción de algo nuevo (Barraza, 2005, p. 21).

Rimari en un documento “Un instrumento de desarrollo” según el criterio de la Academia aborda desde otra perspectiva el surgimiento de la innovación.

El prefijo *in-*, de origen latino, en su primera acepción equivale a *en, adentro, dentro de, al interior*. Por consiguiente, el prefijo *in-* aporta al lexema base *-nov-* un sentido de *interioridad*, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada. Innovación sería, entonces, tanto el ingreso de algo nuevo, *dentro de* una realidad preexistente, cuanto la extracción o emergencia de algo, que resulta nuevo, *del interior* de una realidad preexistente (Rimari, 2003, p. 3).

Con lo expresado se infiere que la cotidianidad es un proceso de innovación, ya que continuamente se está añadiendo algo a la vida; se incrementa conocimientos y experiencias a través del razonamiento, reflexión y conclusión.

Para el docente es indispensable continuar día a día ingresando elementos nuevos a la realidad preexistente dentro del proceso educativo, y esto debe convertirse casi en su cotidianidad.



1.2 ¿Qué es Innovación?

En ocasiones, el término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación. Así, una primera aproximación al concepto de innovación puede ser el de “introducir algo nuevo que produce mejora” Moreno (1995), citado (Fernández & Ruiz, 2010, p. 30).

Considerando lo expuesto por Moreno, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no todo cambio es una innovación, ya que un cambio puede ocurrir de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de algún factor en una situación determinada. De lo mencionado surge una interrogante: ¿Adelantar 30 minutos la hora del desayuno es un cambio? ¿Este cambio es innovador? Respondiendo en parte estas interrogantes no cabe duda que modificar una rutina es un cambio, sin embargo este cambio no necesariamente implica innovar aunque podría ser parte de un proceso de innovación. Es por eso que establecer a la innovación simplemente como un cambio o transformación limitaría bastante su entendimiento.

Así, puede establecerse que:

“La innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo” (Fernández & Ruiz, 2010, p. 30).

Desde esta perspectiva, la innovación requiere mayor tiempo, reflexión y una planificación; es decir, llevar a cabo algo siguiendo determinados pasos.

Retomando las preguntas realizadas anteriormente. Modificar un horario es un cambio, hacerlo sin un objetivo es un cambio, sin embargo no es un hecho innovador; este



mismo hecho pasaría a serlo si fuese reflexionado como parte de un proceso necesario para alcanzar un objetivo diferente; entonces, ese cambio de horario se transformaría en un elemento innovador.

1.3 Definición de Innovación Educativa

Una vez planteada ciertas definiciones de innovación, se aborda la innovación educativa. Determinados autores han trabajado aportando a esta temática, y plantean las definiciones a continuación detalladas:

Imbernón, (1996) citado en (Rimari Arias, 2003, p. 3) desarrolló una clara definición:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.

Es decir, que individual o colectivamente los docentes trabajarán en pro de las problemáticas generadas en la práctica educativa, logrando cambios o mejoras en sectores diversos dentro de una institución escolar. Hay que considerar también que para visualizar dichos cambios se necesita evaluar.

Moreno, (1995) citado en (Fernández, Carlos & Ruiz, Espada, 2010, p. 31) expresó:

“La innovación es la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados”

En lo dicho, conquistar un nivel más alto en relación a determinados objetivos, apuntan a características fundamentales: las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo. Asimismo, para que una innovación tenga un alto índice de utilización y esté relacionada con

mejoras sustanciales de la práctica educativa, ésta permitirá comprender la diferencia entre simples novedades y la auténtica innovación.

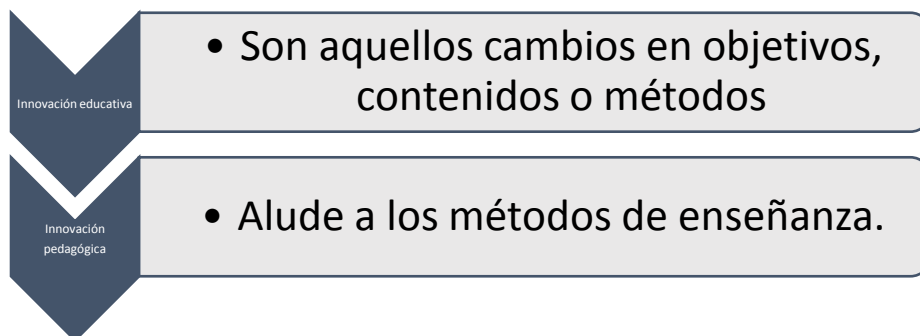
A nivel nacional se ha abordado esta temática, Aguerro, citado en (Ministerio de Educación, 2014, p. 2) supuso a la innovación educativa como:

“Un cambio que afecta algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad y puede ocurrir a nivel de aula, de institución y de sistema educativo, su objetivo es la mejora del aprendizaje

Es necesario plantear ciertas distinciones que (Blanco & Messina, 2000, p. 44) expusieron dentro del ámbito educativo, como: innovación educacional o educativa e innovación pedagógica.

Innovación educacional o educativa hace referencia a cambios en objetivos, contenidos o métodos, iniciados generalmente a partir de una situación experimental, mientras que el de innovación pedagógica se refiere a los métodos de enseñanza.

Figura 1: Denominaciones de la innovación



Fuente: Elaboración propia

Una vez establecida estas distinciones, se enfocará a la comprensión de la innovación educativa considerando los aspectos de enseñanza-aprendizaje, que de cierto modo tiene una vinculación con innovación pedagógica; porque se consideran aspectos internos en una aula de clases.



El autor Barraza critica en un primer momento la falta de un marco teórico y posteriormente plantea un marco teórico basado en una perspectiva crítica de la educación de la innovación.

(Barraza, 2013, p. 5) expresó que:

Más allá del discurso, del desarrollo y aplicación de innovaciones educativas por los agentes educativos en sus diferentes niveles y contextos, y de todos los esfuerzos de sistematización realizados por los investigadores en esta línea, no se cuenta aún con un marco teórico suficientemente desarrollado y socializado, dada la escasa difusión de investigaciones relativas a experiencias innovadoras, que permita identificar qué es o no innovador, y que proporcione un marco de referencia para el desarrollo de innovaciones en la región.

En su misma investigación, luego de un análisis profundo de varias definiciones, Barraza desde su enfoque crítico precisa:

La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral [...] esto implica realizar un conjunto de acciones que necesariamente deben ser desarrolladas de una manera deliberada y sistemática con el objetivo de lograr un cambio duradero que pueda ser considerado como una mejora de la situación previamente existente (Barraza, 2013, p. 15).

Atendiendo a los fundamentos teóricos y características propuestas se pueden establecer algunos elementos claves para promover y consolidar las innovaciones educativas en los centros educativos:



1. Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva. La innovación arraiga donde existe un equipo docente fuerte y estable con una actitud abierta al cambio y con voluntad de compartir objetivos para la mejora o transformación del centro. Son necesarias también, las personas activas dentro del equipo que dinamizan el proceso innovador.
2. Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos. La innovación se enriquece con el intercambio y la cooperación con otros docentes, mediante la creación de redes presenciales y virtuales, aprovechando las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para facilitar el intercambio de experiencias y la reflexión crítica en torno a ellas.
3. El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial. Continuando con el proceso anterior, partimos por la premisa de que una escuela tiene más posibilidades de mejora en la medida en que exista un movimiento de cambio en una zona urbana o rural determinada que le ofrece cobijo institucional y pedagógico.
4. El clima ecológico y los rituales simbólicos. La innovación requiere un ambiente de bienestar y confianza, una comunicación fluida e intensa en las relaciones interpersonales. Elementos que con el trato cotidiano se convierten en rituales necesarios para consolidar la pertenencia e identidad con el centro educativo y la comunidad.
5. Institucionalización de la innovación. La innovación debe formar parte del trabajo en el aula y del funcionamiento del centro, lo cual genera mayor participación y una mejora en el uso de los recursos del centro educativo.
6. La innovación, sino avanza, retrocede. Es decir, no se puede estar sordo a los cambios del medio social, buscando una inercia burocrática que genere rutina y olvido de los objetivos que dieron lugar a la innovación.
7. Vivencia, reflexión y evaluación. Hay que crear oportunidades y posibilidades para que las innovaciones puedan ser vividas con intensidad, reflexionadas con profundidad y evaluadas



con rigor. De ahí la importancia de la escritura individual y colectiva, del debate interno y externo, del contraste comparativo y de un seguimiento, valoración y evaluación sostenidos que permitan detectar los resultados que se van obteniendo, los avances y retrocesos y las distintas variables que confluyen en la innovación; y que identifican los distintos procesos y progresos así como el grado de éxito y eficacia. Carbonell, (2001) citado en (Carcelén, 2008, pp. 10-11).

Recogiendo los elementos básicos de las definiciones expuestas, se puede afirmar que la innovación surge del interés de los actores de un centro escolar, ya sea fuera o dentro de ella, con la plena intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente abarcando categorías como la creatividad, iniciativa, originalidad, disposición de cambio, la aceptación del riesgo, y la predisposición al trabajo conjunto. Cabe considerar que para llevar a cabo dicho proceso, surgen consecuencias que afectaran de diferente manera al proceso innovador, y son estas las que pondrán a prueba la determinación de los actores del proceso de innovación.

1.4 Antecedentes de la Innovación Educativa en América Latina

En la década de los 60s la innovación llega al ámbito educativo, asociándose a la modernización. A partir de ello, estos dos términos han quedado vinculadas, como si la innovación fuera inseparable a la modernidad y como si la innovación garantizara los procesos de modernización.

El interés por vincular la innovación al ámbito educativo surge de los encargados de la educación en América Latina, que la consideran como un programa de cambio planificado y sistemático. En esa misma década la innovación educativa, ya se concibe como un proceso externo.

Durante estos años se llevaron a cabo una serie de reformas educativas globales definidas por los técnicos de los Ministerios de Educación, caracterizándose la innovación



como un proceso externo a las escuelas, pero que no llegó a transformar la cultura de las mismas.

Ante estos resultados:

”La experiencia muestra que la lógica de los técnicos no siempre coincide con las necesidades y problemas que han de enfrentar los profesores en las aulas” Aguerrondo (1992) citado en (Blanco & Messina, 2000, pp. 41-43).

Entre los 70s y 80s los propios docentes protagonizan un fuerte movimiento innovador en la región, Se produce un gran desarrollo de experiencias innovadoras en la educación formal, no formal y comunitaria. Según Blanco y Messina, (2000), la mayor parte de las experiencias se nutrieron de diferentes corrientes pedagógicas que denunciaban desde la práctica, una educación academicista que no promovía el pensamiento crítico, ni la autonomía y no proporcionaba herramientas para transformar la realidad.

Progresivamente la innovación educativa se ha ido asociando más con calidad y competitividad internacional.

Aguerrondo, et al (1992) expresan que:

“La innovación desde una perspectiva social significa asumir el desafío de la modernización escolar, la necesidad de formar ciudadanos productivos y competitivos para un mundo en permanente cambio”.

En los 90s se desarrollan procesos de transformación global en los sistemas educativos de la región que persiguen mejorar la equidad y la calidad de la educación, la eficacia y eficiencia del sistema educativo. Esta transformación implica una mayor participación de los actores por dos razones: en primer lugar, muchos docentes han realizado procesos de consulta para debatir y legitimar las propuestas que han involucrado no sólo a ellos, sino a otros sectores de la sociedad civil. En segundo lugar, un eje central de todas las



reformas en marcha es la descentralización y la mayor autonomía de los centros en la toma de decisiones.

Según Tedesco, (1997) existen dos factores para justificar la necesidad de adoptar una política renovada de innovaciones educativas: el rol del conocimiento en los procesos productivos y la velocidad del cambio en la producción de conocimientos; y el impacto de la globalización sobre la cultura y el desempeño ciudadano. En este contexto, una política de innovaciones adecuada no consiste en promover un mayor dinamismo educativo en general, sino en democratizar la capacidad de innovar y en promover determinados tipos de innovaciones, dirigidas a resolver problemas más significativos relacionados con la transformación educativa con equidad (Blanco & Messina, 2000, pp. 41-43).

A partir de la fecha, varios autores han desarrollado proyectos innovadores educativos, tanto en la comprensión del mismo y su aplicabilidad. Es el caso de Barraza, Blanco & Messina, Rimari, etc. según varios documentos estudiados para el desarrollo del presente trabajo.

1.4.1 Antecedentes de la Innovación Pedagógica en el Ecuador

En las instituciones educativas ecuatorianas la innovación es reconocida por sus posibilidades de mejoramiento en la infraestructura, en los recursos humanos y materiales.

El Acuerdo Ministerial 0061-14, (2014) en (Ministerio de Educación, 2014, p. 2), establece que:

En relación con los requisitos específicos de ascenso de categoría e incentivos para los docentes, el literal c determina: el desarrollo e implementación de un proyecto de innovación pedagógica avalado por la Dirección Nacional de Investigación Educativa del MINEDUC de conformidad al instructivo que se dicte para el efecto

Además, sostiene que las innovaciones pedagógicas que se diseñen y ejecuten para el cumplimiento del requisito precedente deberán responder al PEI (*Proyecto Educativo*



Institucional) que es el referente técnico-pedagógico que sustenta los procesos de mejoramiento cualitativo en contextos socioeducativos específicos.

Con estos antecedentes, la Dirección Nacional de Investigación Educativa presenta una propuesta de instructivo a fin de facilitar el derecho de los docentes y el cumplimiento de requisitos para el ascenso de escalafón.

Se puede reconocer y manifestar las posibilidades de participación e involucramiento de los docentes ya sea individual o colectivamente en el desarrollo de proyectos que permitan innovar en el ámbito escolar y acceder a ciertos beneficios que el Ministerio de Educación propone.

Es cuestión del docente la distribución del tiempo que dedique a la realización de este tipo de proyectos, que sin duda están ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje; enriqueciendo su profesión.

Por tanto los docentes a más de su labor de enseñanza-aprendizaje tienen en sus manos la posibilidad de trabajar en la realización de proyectos de innovación. Podría verse a la labor de enseñanza-aprendizaje y realización de proyectos innovadores como labores separadas, más la segunda enriquecerá al docente dotándole de mayor conocimiento y mejorando la enseñanza-aprendizaje. Esta relación se tratara detenidamente en el capítulo tercero.

1.5 Caracterización de las Innovaciones Educativas

El propósito de este trabajo es procurar una serie de criterios que en su conjunto puedan identificar una experiencia innovadora, frente a un simple cambio, ajuste o mejora del sistema educativo.



1.5.1 Caracterización de la Innovación según Blanco y Messina

Los criterios que se señalan a continuación, intentan recoger aquellos rasgos en los que existe un mayor consenso entre los diferentes autores respecto a la caracterización de una innovación educativa.

a. La Innovación supone transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente mejora o ajuste del sistema vigente.

A pesar de que la innovación implica un cambio pues es necesario entender que no todo cambio representa una innovación. Ésta en sí procura una transformación, un cambio cualitativo significativo respecto a la situación inicial en los componentes esenciales del proceso educativo.

Un cambio significativo puede darse en alterar la rutina escolar establecida, con el propósito de mejorar el proceso o sistema educativo, que conlleva un cambio cultural que afecta desde el individuo pasando por un colectivo hasta llegar al marco institucional, un cambio que involucra las actitudes, las creencias, concepciones y prácticas educativas de todos los implicados.

b. Una innovación no es necesariamente una invención, pero sí algo nuevo que propicia un avance en el sistema hacia su plenitud, o un nuevo orden o sistema.

Las transformaciones que se produzcan en el ámbito educativo deben basarse en lo existente presentando cambios cualitativamente distintos, mas no son invenciones y puede llegar a ser nuevo para la persona que lo usa.

c. La innovación implica una intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada

La innovación implica un cambio voluntario; aquí la contrapuesta de dos autores.

Huberman & Havelock: Consideran a la planificación como elemento que ubica a la innovación por sobre un simple cambio.



Blanco & Messina: Consideran como innovación cuando ésta provoque un cambio significativo dejando en segundo plano la planificación.

La planificación optimiza procesos, sin embargo ningún tipo de planificación puede ser rígida y menos en cuanto a la innovación educativa; en el camino se puede alterar o modificar el proceso planeado de acuerdo a la realidad que vamos encontrando, por lo que la planificación debe ser dinámica y flexible.

Ejemplo: Las planificaciones se van modificando en función de la dinámica que acontece en la práctica, sin perder de vista el objetivo; que sin duda no cambiara a pesar de la flexibilidad de la planificación.

d. La innovación no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación.

Un gran porcentaje de autores de América Latina consideran que la innovación ha de servir para un mayor logro de los fines de la educación y una mejora del sistema educativo; sin embargo las reformas educativas ya tienen grandes finalidades en cuanto a mejorar la calidad educativa y la equidad del sistema educativo, y lo que la innovación pretende mejorar es la calidad mas no la equidad.

Ejemplo: Las prácticas educativas deben ser contextualizadas, para que su aprendizaje sea significativo y se ajuste a las necesidades de los estudiantes; esto permitirá que la educación sea fructífera y de calidad, más no pretender que todos alcancen los mismos logros opacando su heterogeneidad por conseguir una equidad educativa.

e. La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo.

Mientras mayor sea el grado de participación de los directamente involucrados, mayor será la apropiación y significación de cambio. Si bien personas externas pueden



intervenir en el proceso, es necesario que los docentes se involucren y sean parte fundamental del proceso porque son parte de la realidad.

f. La innovación implica un cambio de concepción y de práctica.

En este punto es óptimo hacer una diferenciación entre reforma e innovación; la primera se refiere a discursos del cambio mientras que la segunda son cambios en acción como anteriormente ya se había mencionado. Es decir, innovar implica tener coherencia entre las ideas, los discursos y las acciones.

Ejemplo; Los diferentes cursos, talleres, capacitaciones, etc., que los docentes reciben y solamente son asimiladas teóricamente, la práctica no se concibe en el aula de clases por varios factores que lo impiden. He ahí la incoherencia entre la concepción y la práctica.

g. La innovación es un proceso abierto e inconcluso que implica la reflexión desde la práctica

El proceso innovador implica la innovación dentro de la propia innovación. Es decir; la innovación no es producto solamente sino, un proceso y una actitud ante el hecho educativo. Si se comprende a la innovación como un producto final, se corre el riesgo de caer en la rutina.

Además en esta tipología se considera a la investigación-reflexión del docente, y la evaluación como elementos claves para lograr dichos procesos. Estas categorías de investigación – reflexión se desarrollaran en el Capítulo III (Blanco & Messina, 2000, pp. 63-71).

1.5.2 Caracterización de la Innovación Educativa según Juan Escudero

Las características a continuación descritas, permiten una proximidad a la innovación educativa.

a. La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social.



Innovar en educación requiere de una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué recursos; considerando los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico dado.

b. La innovación educativa merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos

Comprende una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario. Pretende una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la transformación de lo existente. Es decir; exige liberarse del exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado.

c. La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetas que a la implementación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones

La innovación ha de suponer un contexto, un espacio para el aprendizaje desarrollando capacidades nuevas en los centros escolares, en los profesores, estudiantes, y en la misma administración; en los expertos y en el personal de apoyo.

d. La innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones

Elaborar perfiles en el que se defina con claridad la filosofía posiblemente oportuna al cambio y sus metas, a las estrategias metodológicas más útiles, a los materiales y recursos más idóneos, a los nuevos roles y la relación entre los sujetos.

e. Innovar en educación requiere articular debidamente de una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios

Un cambio educativo exige ser construido y definido socialmente. La puesta en práctica abre el camino hacia el cambio; como el desarrollo en los centros y aulas, la



transformación en procesos y resultados de aprendizaje para todos los sujetos implicados: profesores, estudiantes, expertos, etc.

Dentro de este proceso prevalece el rol del profesor y su preparación profesional (Rimari Arias, 2003, pp. 8-9).

1.6 Tipologías de la Innovación Educativa

Existen varias tipologías dentro de esta temática; al reconocer una de ellas, surge la facultad de caracterizarla, de comprender su significado y analizar la posibilidad de ajustar a las necesidades del aula.

Dada su importancia teórica y práctica, varios autores han propuesto sus respectivas tipologías.

1.6.1 Tipología según Ducros & Finkelstein, 1992

Estos autores proponen dos tipos básicos de innovación:

- a) *Innovaciones organizativas*: Afectan los objetivos y finalidades de la educación.
- b) *Innovaciones didácticas*: Competen a los medios didácticos, como los contenidos del currículo al servicio de los objetivos, todo esto ligado al trabajo docente Ducros & Finkelstein (1992) citado en (Rivas, 2014, p. 50).

1.6.2 Tipología según Sixten Marklund, 1974

Sixten (1974) citado en (Rivas, 2014, p. 51) resume las innovaciones en tres tipos.

1. *Innovación en la estructura de la institución escolar.*

Son las modificaciones en su estructura organizativa, la infraestructura y la actividad pedagógica.

2. *Innovación en los objetivos y contenidos de la enseñanza, sus programas y horarios lectivos.*

Los objetivos y los contenidos están íntimamente ligados; por lo que las redefiniciones a los objetivos alterarán los contenidos en mayor o menor medida,



dependiendo el grado de modificación del objetivo. Los resultados en este tipo de innovaciones se concretan en unos programas renovados o nuevo diseño del currículo.

3. Innovación educativas en los métodos didácticos

Comprenden las alteraciones en la metodología, modelos didácticos y procedimientos instructivos formativos orientados al estudiante.

1.6.3 Tipología de las innovaciones según los componentes por Matrew B. Miles

A través de la innovación educativa se pretende la modificación de los componentes de la institución escolar en su conjunto.

Es común que se intente la innovación de determinados componentes, estructuras o procesos más accesibles y de mayor susceptibilidad al cambio, por su posición en la estructura escolar o en la secuencia de las operaciones.

Matrew citado en (Rivas, 2014. p. 52) establece una descripción de los contenidos concernientes a los tipos de innovación educativa, según los componentes:

1. Innovaciones en las operaciones para el mantenimiento de los límites del sistema.
2. Innovaciones concernientes al tamaño y la extensión.
3. Innovaciones en las instalaciones escolares.
4. Innovaciones concernientes al tiempo escolar.
5. Innovaciones en los objetivos instructivo-formativos.
6. Innovaciones concernientes a los procedimientos.
 - a) Procedimientos didácticos
 - b) Procedimientos para la organización y desarrollo del currículo.
 - c) Procedimiento de utilización de materiales curriculares e instrumentos didácticos
 - d) Procedimientos de estructuración de las clases.
7. Innovaciones en la definición de los roles.
8. Innovaciones que afectan a los valores, concepciones y creencias.



9. Innovaciones concernientes a la estructura y relaciones entre las partes.

10. Innovaciones en los métodos de socialización.

11. Innovaciones de la conexión entre los sistemas.

1.6.4 Tipología de las innovaciones según el modo de realización de Havelock & Guskin, 1973

Dentro de esta categoría, se presentan seis ámbitos desde los cuales se puede realizar un proceso innovador:

Adición. Consiste en agregar algo nuevo al sistema educativo sin que las restantes partes o estructuras sean alteradas. Puede ser la tecnología, objetivos, contenidos, métodos, recursos, etc.

Reforzamiento. Comprende la intensificación o consolidación en algo ya existente en la misma línea de lo ya vigente; tales como ampliación del horario de clases, programas o capacitaciones para los docentes.

Eliminación. Cuando determinado modelo de comportamiento o viejo hábito es eliminado produciendo una innovación que mejore el sistema. Puede ser el aprendizaje memorístico, la ubicación de las silla, etc.

Sustitución. Se trata cuando un elemento es reemplazado por otro ya sea en el sistema o institución escolar; como: los libros, los docentes, etc.

Alteración. Una modificación sucesiva en una estructura o modo de operar existente, que se convierte en algo nuevo dentro de su propia especie, sin perder su existencia. Podría ser el modo de operar del docente.

Reconstrucción. La reorganización que afectan a la estructura del sistema. Comprenden la modificación de roles, las relaciones interpersonales y ciertas operaciones. (Carreto Gonzalez, Vicareth, 2012. p. 5)



1.6.5 Tipología de las innovaciones según la intensidad del cambio de McMullen

Este autor realizó la innovación educativa utilizando como característica principal, el cambio producido en el comportamiento docente.

Él distinguió tres tipos de innovaciones: marginales, adicionales y fundamentales.

1. Innovaciones marginales

Son las que modifican el rol del profesor, reforzando y mejorando aspectos de su profesión. Estas innovaciones son una introducción de algo nuevo en el quehacer docente.

2. Innovaciones adicionales.

Son aquellas innovaciones educativas que sin transformar el rol del docente modifican sus procedimientos. Representan modificaciones relevantes en el método o cambio de un método por otro.

3. Innovaciones fundamentales.

Son aquellas que conducen a la transformación de la función o rol docente. La innovación fundamental significa un cambio sustancial de modelo didáctico, es menos frecuente y puede incrementar inicialmente la tarea del profesor McMullen citado en (Carreto, 2012, pp. 5-6).

1.6.6 Tipología según la amplitud de las innovaciones de Havelock & Huberman

Ellos presentan una tipología de la innovación educativa en la que incorporan aspectos cuantitativos y cualitativos. Dentro del aspecto cuantitativo encontramos diferentes elementos; estudiantes, profesores, técnicos, administrativos. Este tipo de innovaciones son programas para adaptar o actualizar a todo el profesorado o país. En la dimensión cualitativa de la innovación, se juntan el número de elementos participantes con el grado de cambio del comportamiento, del agrupamiento de éstas surgen cuatro tipos de innovaciones o reformas educativas Havelock & Huberman citado en (Carreto, 2012, p. 6).



La tabla siguiente presenta lo más representativo de cada tipología.

Tabla 1: Tipología de las innovaciones

Autor	Tipología	Características
Ducros y Finkelstein	Innovaciones organizativas Innovaciones didácticas	Luego de un análisis se concluye que las innovaciones según estos autores:
Sixten Marklund	Innovación en la estructura, los objetivos y contenidos, sus programas y horarios lectivos y los métodos didácticos.	Afectan los objetivos, los contenidos y los medios para alcanzarlo (recursos humanos y materiales)
Matrew B. Miles	Según los componentes	Abarca cierta similitud con los autores anteriores, porque se refiere a la estructura, los objetivos, los contenidos y los medios, ampliándose en la definición de roles, las creencias, valores y concepciones, y la socialización entre las partes.
Havelock y Guskin	Según el modo de realización	Está relacionado con elementos que suscitan dentro de una aula de clases: objetivo, contenido, organización, modificación de roles, etc.
McMullen	Según la intensidad de cambio	Según estos autores, estas innovaciones comprenden procesos en el comportamiento docente, la de amplitud, abarcando un elemento humano mayor; estudiantes, administrativos, etc.
Havelock y Huberman	Según la amplitud	

Fuente: Elaboración propia

1.7 Síntesis

A manera de síntesis entiende a la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias que buscan introducirse y provocar cambios en las prácticas educativas actuales, que ostenten la consecución de metas y objetivos en niveles altos. Es un esfuerzo deliberado y planificado enfocado a mejorar los procesos educativos de forma



cualitativa y conllevar un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.

Si, tanto los docentes como los estudiantes u otros actores quienes participen en proyectos innovadores no se sienten implicados y comprometidos en un cambios radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven, la calidad de los procesos educativos no presentaran cambios ni mejoras; simplemente dejara de ser algo innovador.



CAPITULO II

INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

“No hay investigación sin acción, ni acción sin investigación”

(Kurt Lewin, 1973)

Introducción

Actualmente la investigación-acción es uno de esos términos que se escucha muy a menudo en los círculos educativos, pero ¿Qué significa?

La investigación-acción es una actividad de colaboración entre colegas con la intención de buscar soluciones a los problemas cotidianos reales que se experimentan en las escuelas, o la búsqueda de maneras de mejorar la instrucción y aumentar el rendimiento de los estudiantes.

La investigación acción permite a los docentes, detectar y hacer el cambio frente a ciertos problemas que están más cerca y visibles para ellos. De modo que, éste capítulo busca plantar las posiciones teóricas de los autores que han trabajado la investigación-acción educativa. Para ello, se inicia con una breve historia de la investigación acción, continúa con la definición de la investigación acción, sus características y tipos, los modelos y su importancia dentro del aula de clases y concluye con la importancia del docente en este proceso.

2.1 Breve historia de la Investigación-Acción

La reseña a continuación descrita abarca los aspectos más importantes de la investigación acción. El término investigación-acción fue definido por primera vez por Kurt Lewin. Los trabajos iniciales los desarrolla este autor en la década del 40 en el campo de la investigación-acción, relacionadas con cambios en actitudes y conductas en varias áreas de



preocupación social. Sus ideas fueron llevadas tempranamente al campo educacional cuando sus colaboradores, e incluso en ocasiones él mismo, comenzaron a trabajar en aspectos tales como la construcción curricular y el desarrollo profesional de los educadores (Vidal & Rivera, 2007, p. 1).

Lewin (1946), citado en (Bausela, s.f, p. 1) definió el trabajo de investigación – acción como “un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados”.

En el comienzo de los años 70, en Gran Bretaña, Lawrence Stenhouse y John Elliott, tenían la convicción de que las ideas educativas solamente expresan su auténtico valor cuando se conduce a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse. Stenhouse (1984), citado en (Bausela, s. f. p. 1).

En el mismo documento Elliott, (1993) expresa que la investigación – acción se entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma».

Al mismo tiempo, delimita que la investigación acción educacional comenzó con los trabajos desarrollados entre 1973 y 1976 en el Reino Unido, bajo la dirección de Elliot y Adelman. Este proyecto incluyó a los educadores en su propia práctica, particularmente en el área de las aproximaciones búsqueda-descubrimiento en la enseñanza-aprendizaje. Esta noción del educador auto-monitoreado se basó en los puntos de vista de Stenhouse que conceptualizaba al educador como un investigador.

Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr en los años 80, buscan una reconceptualización de la investigación-acción. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. (Bauselas, s.f. p. 1).

En el contexto local, (Castillo, et.al., 2007) trabajan esta metodología, haciendo mención de las posibilidades del mejoramiento en la enseñanza, a más del enriquecimiento docente que ésta ofrece.

2.2 Definición de la Investigación-Acción

Al explicar la evolución de la investigación acción, se procede a conocer que es la investigación acción. Al abordar la búsqueda de información sobre este tema, los autores automáticamente consideran el aspecto social educativo.

Lewin (1946) citado en (Gómez, 2010, p. 2) definió a la investigación-acción como:

Una forma de cuestionamiento auto reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo.

Además, Lewin contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional docente. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes (Bernal et al., 2011, p. 4). **Figura 2: Componentes de la investigación acción según Lewin**



Fuente: Bernal Escámez, Sara et al. (2011). *Investigación Acción*. España.



La correlación de estos tres componentes brindará al docente un mayor dominio del conocimiento, permitirá mejorar los procesos de enseñanza y convertirlo en un investigador permanente, saliéndose de la línea de ser solamente un profesor.

Años más tarde Moser (1978) en (Gómez, 2010, p. 2) añadió que:

"El conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo".

Es decir, el docente realiza una reflexión de su propia práctica dentro del proceso educativo, permitiéndole una búsqueda continua de alternativas a problemas suscitados que el considere como ambiguos en el aula.

Para Kemmis (1984) citado en (Bernal et al., 2011, p. 3) la investigación-acción, no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas).

Stenhouse citado en (Vidal & Rivera, 2007, p. 1) define a la investigación-acción como:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.



Pues, la investigación-acción es un modelo de desarrollo profesional que promueve la investigación, la reflexión y el diálogo.

Además, la siguiente frase, presta a la reflexión de lo que la investigación-acción pretende.

"Dentro del proceso de investigación acción, el educador estudia el aprendizaje del alumno relacionando a su propia enseñanza" (Lesha, 2014, p, 2).

De modo que, la investigación-acción no es hacer investigación sobre o alrededor de la gente, o buscar información disponible de un tema para dar una respuesta correcta. Su uso permite a las personas trabajar para mejorar sus habilidades, técnicas y estrategias. La investigación-acción no se trata de aprender por qué se hace ciertas cosas, sino más bien la forma en que puede hacer que esas cosas mejoren. Se trata de cómo se puede cambiar los modos de enseñanza para impactar a los estudiantes, donde los docentes se convierten en agentes propios de investigación y en objetos del mismo.

2.3 Modalidades de la Investigación-Acción

Dentro de la literatura que estudia la categoría de la investigación-acción se señalan tres modalidades de investigación-acción: técnica, práctica y crítica emancipadora, que corresponden a tres visiones diferentes de la investigación-acción educativa, según Carr & Kemmis (1988) citado en (Latorre, 2003, p. 31)

La investigación-acción técnica.- Su propósito es hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo. En este modelo están los autores Lewin, Corey y otros.

La investigación-acción práctica.- Da un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador



externo, colega o un amigo crítico, Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Stenhouse y Elliot exponen esta temática.

La investigación-acción emancipadora.- Está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad. Car & Kemmis. A continuación, a manera de resumen, se expone los tipos de investigación-acción, los objetivos y el rol del investigador.

**Tabla 2: Tipos de la investigación-acción**

Tipos	Objetivos	Rol del Investigador
Técnica	Eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo
Practica	La comprensión de los prácticos. La transformación de la conciencia	Rol socrático. Encarecer la participación y la reflexión.
Emancipadora-crítica	Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Igual responsabilidad compartida con los participantes.

Fuente: Latorre, Antonio. (2003). *La investigación acción*. España. Editorial Graó.

En esta última modalidad la realidad es interpretada y transformada con miras a contribuir a la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador; por lo tanto, se puede señalar que existe una dialogicidad permanente entre los grupos de investigación, dónde no existen jerarquías, ni expertos, todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generen en el proceso investigativo.

Estas tres modalidades por las cuales ha transitado la investigación-acción se corresponden con los tres tipos de intereses planteados y fundamentados por Habermas 1982 citado en (Colmenares & Pinero, 2008, p. 103) quien los distingue como: interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio.

Dentro de este proceso, surge la investigación educativa y la investigación sobre educación. A simple vista pueden ser similares, pero Elliot citado en (Cerde, 2007, p. 38) establece nueve diferencias entre estas modalidades.



Tabla 3: Modalidades de la investigación según Elliot

Investigación educativa	Investigación sobre educación
1. Conceptualiza la acción desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.	1. Conceptualiza desde una perspectiva más allá de la acción.
2. Emplea conceptos sintetizadores que captan la particularidad de las situaciones.	2. Emplea conceptos definitivos operacionalmente, necesarios para hacer generalizaciones.
3. Utiliza datos cualitativos.	3. Utiliza datos cuantitativos.
4. Busca una teoría sustantiva de la acción en la clase.	4. Pretende elaborar una teoría formal.
5. Su método básico es el estudio de casos.	5. Emplea un método experimental.
6. La investigación la validan los profesores y estudiantes.	6. Pretende generalizaciones formales por medio de los procedimientos científicos.
7. Los conceptos se desarrollan y revisan mientras se estudia el caso.	7. Los conceptos se definen a priori.
8. Participación de profesores y estudiantes.	8. Profesores y estudiantes son solo objeto de investigación.
9. Se usa la observación participativa.	9. Observación desde fuera con categorías prefijadas.

Fuente: Cerda Gutiérrez, Hugo. (2007). La investigación formativa en el aula. España.

Editorial Magisterio.

La investigación-acción educativa se utiliza para describir un conjunto de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

2.4 Características de la Investigación-Acción

Una vez estudiado varias definiciones de la investigación acción y sus modalidades, se expone características del mismo.



Las primeras lo propone (Elliot, 2009, pp. 5-6):

1. La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:

- (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
- (b) susceptibles de cambio (contingentes),
- (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, que son tratadas por los mismos docentes o por alguien a quien ellos se lo encarguen.

2. El propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación que el profesor pueda mantener

Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción conveniente, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.

3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión

4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás



Este guión se denomina a veces estudio de casos. Ellos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional.

5. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y estudiantes, profesores y director

Los hechos se explican cómo acciones humanas, dichas acciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de:

- a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- b) las intenciones y los objetivos del sujeto;
- c) sus elecciones y decisiones;
- d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

"Lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria



Por eso, los relatos de investigación-acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes. Un informe de investigación vertido en el lenguaje de las disciplinas abstractas nunca es producto de la auténtica investigación-acción.

7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos La investigación-acción promueve necesariamente en los participantes la autorreflexión sobre sus situaciones. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.

8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos

Los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y el investigador debe tener libre acceso a "lo que sucede" y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello. Por eso la investigación-acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si se carece de confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rijan la recogida, el uso y la comunicación de los datos.

También Kemmis & McTaggart (1988), han descrito con amplitud las características de la investigación acción. Como rasgos más destacados de la investigación-acción se reseñan los siguientes:

- 1) *Participativa*. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.



- 2) *La investigación sigue una espiral introspectiva:* Una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- 3) *Es colaborativa:* Se realiza en grupo con las personas implicadas.
- 4) *Crea comunidades autocríticas de personas* que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- 5) *Es un proceso sistemático de aprendizaje,* orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- 6) *Induce a teorizar sobre la práctica.*
- 7) *Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.*
- 8) *Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre;* exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- 9) *Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.*
- 10) *Realiza análisis críticos de las situaciones.*
- 11) *Procede progresivamente a cambios más amplios.*
- 12) *Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión,* avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas (Bernal et al., 2011, pp. 5-6).

2.5 Principios éticos de la Investigación-Acción

Dado que la investigación-acción se lleva a cabo en medios humanos donde están implicados los docentes, estudiantes, padres de familia, etc., y que el tipo de datos que se



pretende obtener puede significar el manejo de información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser lesiva para las mismas; por lo que es necesario cuidar los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos.

Esto justifica la defensa de unos principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

(Bernal et al., 2011, pp. 8-9), proponen:

- ✓ Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
- ✓ Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
- ✓ Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
- ✓ El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
- ✓ Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
- ✓ El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualquier otro implicado, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los estudiantes las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
- ✓ En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que



haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.

- ✓ Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

2.6 Modelos de la Investigación-Acción

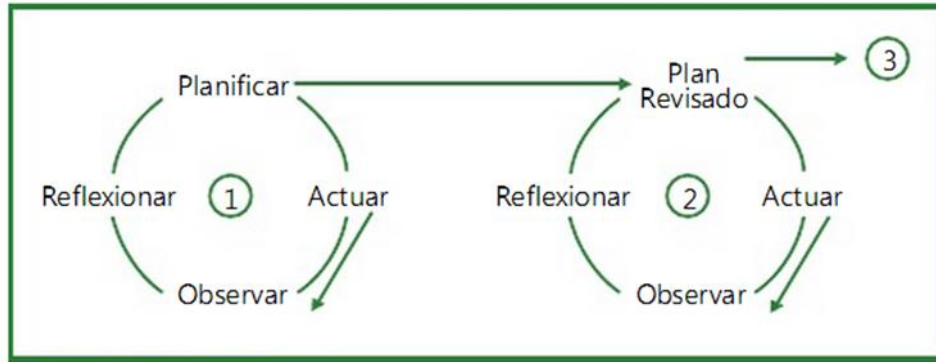
La investigación es la generación de conocimiento. La investigación-acción crea el conocimiento basado en investigaciones llevadas a cabo dentro de contextos específicos y con frecuencia práctica. Como se expresa anteriormente, el propósito de la investigación acción es aprender a través de la acción que conduce a su desarrollo personal o profesional.

2.6.1 Kemmis y McTaggart

Kemmis & McTaggart (2000) en (Koshy, Koshy, & Weaterman, 2011, pp. 5-6) afirman que la investigación acción implica una espiral de ciclos de auto-reflexión de:

- La planificación de un cambio.
- Actuación y observación del proceso y las consecuencias del cambio.
- Reflexión sobre estos procesos y consecuencias, luego la replanificación.
- Actuación y observación.
- Y, así....

Figura 3: Modelo de investigación-acción según Kemmis & Taggart

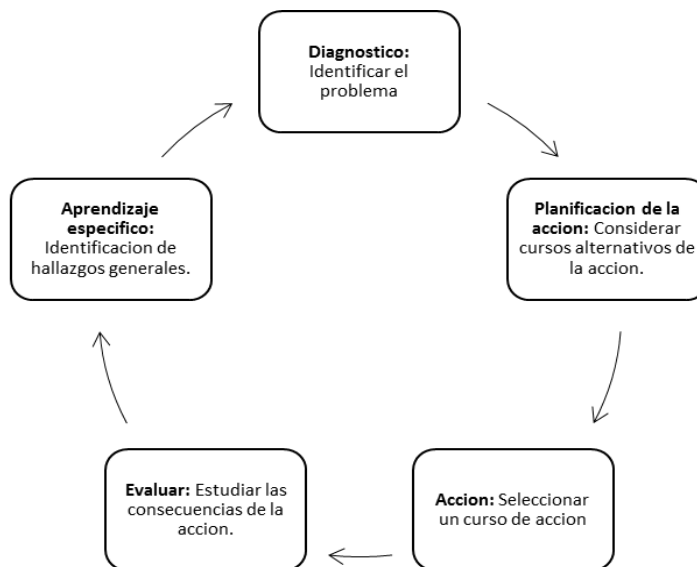


Fuente: Koshy, E, Koshy, V. & H. Weaterman. (2011). *What is action research?* (2010). U.S.A.

2.6.2 Gerald Susman

Gerald Susman (1983) citado en (Ghazala, 2008, p. 48) da una lista un poco más elaborada. Se distingue cinco fases que se llevan a cabo a dentro de cada ciclo de investigación.

Figura 4. Modelo de Investigación según Susman.

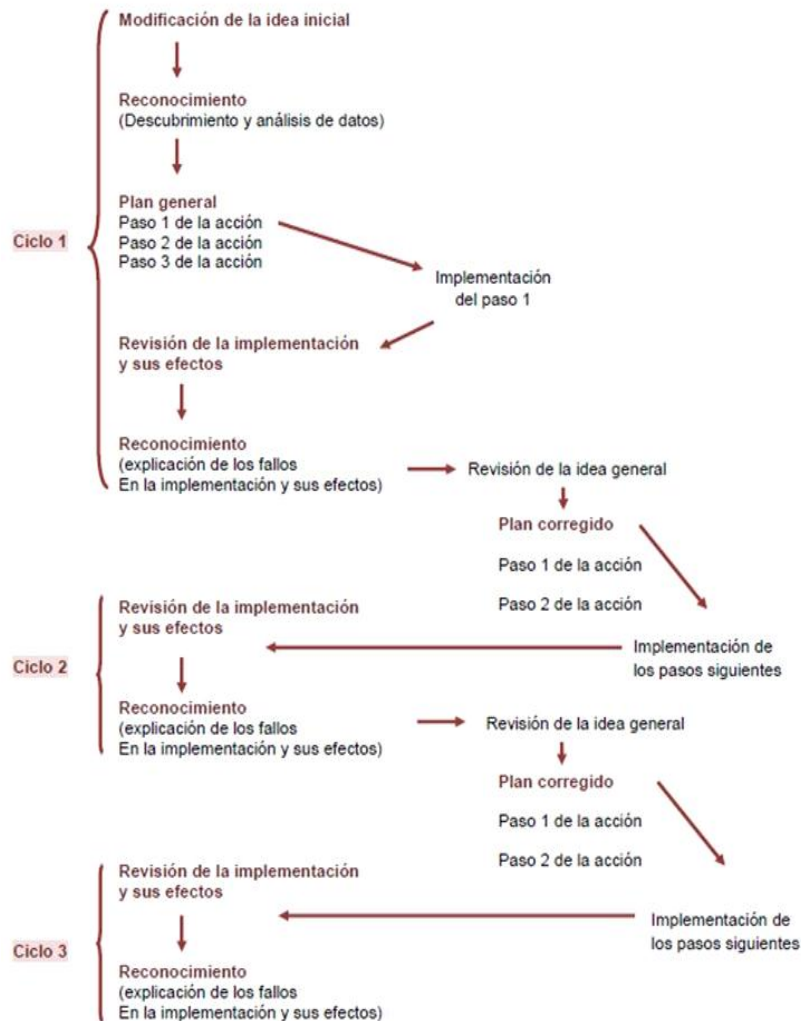


Fuente: Ghazala, Yasmeen. (2008). *Action research: an approach for the teachers in higher education.* 2008, Vol. 7. U.S.A.

2.6.3 Jhon Elliot

El modelo empleado por Elliot, 1991 citado en (Koshy, Koshy, & Weaterman, 2011, p. 8), comparte algunas las características de Kemmis & Taggart, y se basa en el trabajo de la década de 1940 de Lewin. Se incluye la identificación de una idea, de reconocimiento general o de investigación, planificación, acción, evaluación, se modifica el plan y se retoma el segundo paso de la acción, y así sucesivamente, como puede verse en la figura 5.

Figura 5. Modelo de Investigación según Elliot.



Fuente: Koshy, E, Koshy, V. & H. Weaterman. (2011). *What is action research?* (2010). U.S.A.

2.6.4 O'Leary

En el modelo de O'Leary (2004), se insiste en que los ciclos convergen hacia una mejor comprensión y una mejor situación de la implementación de acciones; y se basan en la práctica evaluativa que altera entre la acción y la reflexión crítica.

O'Leary ve la investigación-acción como un enfoque de aprendizaje experimental, de cambiar, donde el objetivo es refinar continuamente los métodos, los datos y la interpretación a la luz del conocimiento desarrollado en cada ciclo anterior (Koshy, Koshy, & Weaterman, 2011, p. 8).

Figura 6. Modelo de Investigación según O' Leary.

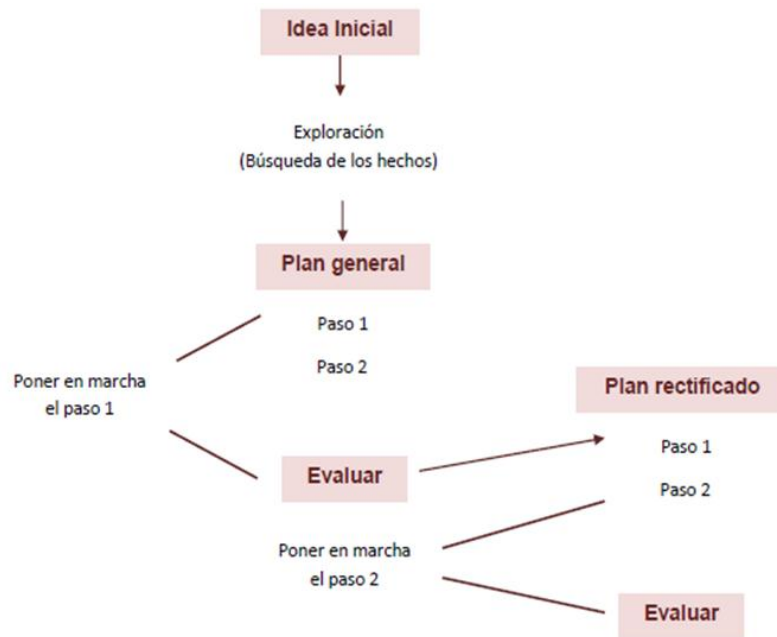


Fuente: Koshy, E, Koshy, V. & H. Weaterman. (2011). What is action research? (2010). U.S.A.

2.6.5 Lewin

Lewin, describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: *planificación*, *acción* y *evaluación de la acción*.

Comienza con una idea general sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero Lewin citado en (Bernal et al., 2011, pp. 13-14).

Figura 7. Modelo de Investigación según Lewin

Fuente: Bernal Escámez, Sara et al. (2011). *Investigación Acción*. España.

2.6.6 PROMEBAZ

(Castillo. & et.al., 2007, pp.133-134) Exponen como punto de partida la reflexión sobre el actuar docente y de los estudiantes; lo imprescindible es la reflexión basada en el actuar propio; es decir, en la propia práctica docente.

Desde ahí nacen tres rasgos fundamentales que caracterizan a la investigación-acción como un modelo a trabajarse en el aula de clases.

- La acción del docente es todo lo que ejecuta en el aula en relación directa con los niños: la organización de actividades, las intervenciones, el uso de recursos didácticos, etc.
- La reflexión es pensar sobre el trabajo que el docente realiza dentro del aula de clases. Puede ser una reflexión general o una muy específica.
- Desde esta reflexión puede surgir una nueva acción para mejorar su práctica.



Este modelo basado en la acción-reflexión-acción- puede ser usada en algunas instituciones educativas donde el docente a más de cumplir su rol, se convierte en investigador. Puede parecer algo sencillo, sin embargo si no existe un estudio minucioso y una aplicación adecuada, los resultados que se obtengan no pueden ser comprendidos como producto de una investigación-acción. Para ellos es necesario comprender la temática y su aplicación.

Pero, el docente a más de ese rol ¿Cómo puede asimilar el otro rol de investigador? ¿Se convierten en trabajos divididos dentro de su área profesional? En el capítulo III se expone respuestas adyacentes a estas dudas.

Tabla 4: Modelos de la investigación-acción

Modelos	Similitudes
Kemmis & Taggart	Mediante un análisis minucioso de los modelos propuestos por estos autores; se desarrolla las siguientes características comunes de investigación acción: <ul style="list-style-type: none">- Es un proceso cíclico- Es un proceso inacabado, debe estar en constante evaluación.- Incita la acción-reflexión-acción- Consideran al docente como el principal agente de cambio- Es necesario el uso de técnicas para recabar información.- El uso adecuado permite la transformación en las prácticas educativas- Enriquecerá al docente en cuanto a la teoría y práctica
Susman	
Elliot	
O'Leary	
Lewin	
PROMEBAZ	

Fuente: Elaboración propia

2.7 Síntesis

Por lo tanto, la investigación-acción pretende entender cómo se desarrolla la enseñanza mediante la exploración reflexiva que el docente hace de su práctica, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un



elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa y planteando propuestas con el afán de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como cuestión de hecho, la investigación-acción es ampliamente utilizada por los docentes que lo usan para mejorar su enseñanza. Obviamente, ésta se adapta con la educación como una estrategia de la innovación educativa y beneficia tanto a los docentes y estudiantes, en su enseñanza y aprendizaje, ya que responde a la necesidad de la educación y permite la continuidad en la investigación basándose en su proceso cíclico.



CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN -ACCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

*Si buscas resultados distintos,
no hagas siempre lo mismo.
Albert Einstein (1879-1955)*

3.1 La investigación para la innovación educativa

En el capítulo I y II se ha estudiado aspectos fundamentales tanto de la innovación educativa como de la investigación-acción. En la práctica educativa, abordar procesos de investigación-acción demanda de parte de los docentes conocer los fundamentos, las metodologías que lo permitan describir, plantear, formular y encontrar las formas de ejecutar de la mejor manera posible procesos investigativos.

Para facilitar este proceso, se desarrolla este tercer capítulo, convencida de que todo cambio en educación se logra aportando propuestas que surgen como resultado de procesos de investigación, que permitan al docente formular problemas de investigación, estructurar proyectos para solucionarlos y encontrar las formas de ejecutarlos de la mejor manera, logrando transformar su realidad existente.

Se puede decir que la investigación puede estar antes, durante y después de una innovación.

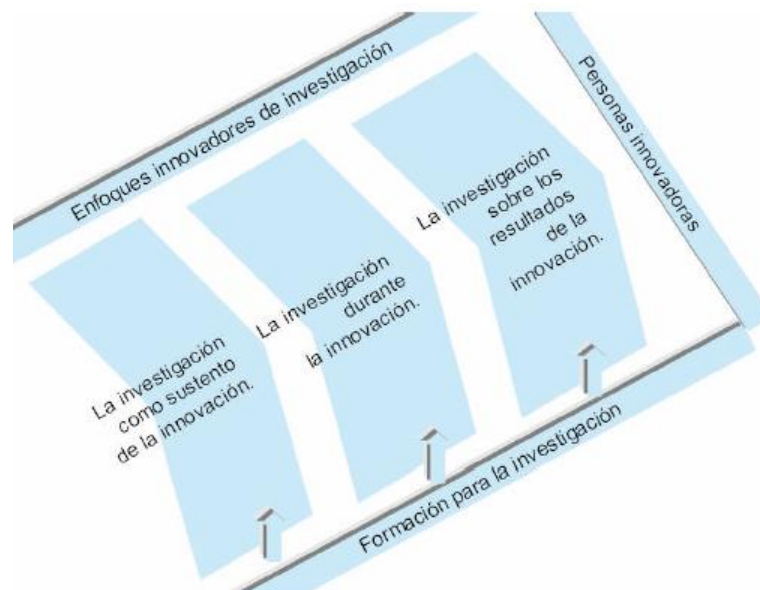
Para Vielle (1989), citado en (Suárez et al., s.f., p. 2) la investigación se entiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo; actividades intencionales y sistemáticas de búsqueda que llevan al descubrimiento y a la invención de ese algo nuevo. Este algo,

producto de la investigación, no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, la investigación educativa genera resultados diversos y muy diferentes; nuevas ideas, conceptos, teorías; nuevos diseños, modelos, prototipos; nuevos valores, comportamientos y actitudes; nuevos objetos, productos, artefactos o máquinas, [...] además, sostiene que la investigación educativa tiene como finalidad generar conocimiento pero hay una diversidad de enfoques que ponen el acento en aspectos distintos de la enorme variedad de objetos que estudia.

En la investigación básica se busca generar conocimiento teórico, sin que ésta necesariamente conduzca a una aplicación inmediata; en enfoques que son más sensibles a la práctica y sus problemas, como la investigación-acción, se genera un conocimiento que busca influir en una situación dada para mejorarla.

Así, Moreno (1995) citado en (Suárez et al., s.f., p. 3) dice “la innovación es un proceso que se sustenta en la investigación”

Figura 8. Relaciones entre innovación e investigación.



Fuente: Suárez et al (s.f.). Relaciones entre investigación e innovación educativa: las concepciones de los agentes del cambio. México.



Entonces, investigación-acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento, y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que van planteando los participantes de la investigación.

Los docentes se convierten en agentes investigadores y objetos del mismo, ya que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se originan las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso, permitiendo observar cambios que surgen a raíz del estudio de las propias problemáticas.

3.2 Metodología de la investigación acción en el aula

Por ser la investigación-acción una tarea que promueve la participación activa de los sujetos en la comprensión de sus problemas, y que propicia una estrecha relación entre la teoría y la práctica, es que se presenta como una de las alternativas que facilitan producir cambios y nuevas prácticas sociales y educativas.

De forma genérica se puede decir que la investigación-acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación. El proceso de investigación acción descrito en el Capítulo II, con matices diferentes según los autores, variando en cuanto a su complejidad, se desarrolla a continuación (Lewin, Kemmis, MacTaggart, Lewin, Elliot...).

1. Problematización.- La labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, por lo que el problema elegido será la misma naturaleza. En general, son inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en realidad ocurre. Para formular claramente el problema, se requiere profundizar en su significado, en sus características, en cómo se produce, y en las diferentes perspectivas del problema que pueden existir.



2. *Diagnóstico.*- Una vez identificado el problema y formulado un enunciado del mismo, se recopila la información. Ésta consiste en recoger diversa evidencias, que deben informar sobre las acciones tal y como se ha desarrollado, expresar el punto de vista de las personas implicadas e informa cómo las personas implicadas viven y entienden la situación que se investiga. Este diagnóstico debe contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización, buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes.

3. *Planificación.*- Este plan comienza revisando el problema inicial a la luz de los nuevos diálogos y conversaciones que se gesten en el proceso investigativo, considerando las alternativas posibles y sus consecuencias. Una reflexión prospectiva permite diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, y definir un diseño de evaluación de la misma.

4. *Aplicación de la propuesta.*- Llevar a cabo la planificación, ya que cualquier propuesta realizada implica una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

5. *Evaluación.*- Es necesario recalcar que las evaluaciones se realizan de forma continua durante y al final del proceso de investigación, pues pueden surgir cambios que requieran una redefinición del problema por diferentes razones. Serán la nueva situación y sus consecuencias las que determinen el proceso de investigación; y el probable inicio de otro ciclo en la espiral de la investigación – acción (Rojas, 2012, pp. 6-7) y (Gómez, 2010, pp. 3-4).

Repetición espiral del Ciclo. (Etapas 1-5).- Disponiendo de todos los elementos logrados en los pasos anteriores, será posible hacer un nuevo diagnóstico del problema y de la situación completa como se ve ahora, pues la realidad se revela con total claridad cuando se

trata de cambiarla. Por otra parte, ningún conocimiento proviene directamente de la práctica sola, sino de una reflexión sobre ella.

A manera de gráfico:

Figura 9. Proceso de Investigación Acción en el aula.



Fuente: Elaboración propia

3.3 Técnicas de la investigación acción para recabar información

Se detallan a continuación algunas técnicas posibles a utilizar en las diferentes etapas de la investigación acción en el aula, según (Aguilar & Gómez, 1991, pp. 305-307).

a) Diario docente.- Tiene que ver con las observaciones, interpretaciones, hipótesis, anécdotas, etc. Estos deben llevar un registro de fechas correctas. Estos diarios nos permiten recoger la información necesaria y tener datos reales con registro de tiempo, de tal manera que facilite el análisis de la situación.



b) Perfiles.- Se trata de las actuaciones individuales o colectivas de los estudiantes.

Mediante los perfiles podemos agrupar a los estudiantes por procesos comunes como necesidades, dificultades, avances; aspectos positivos o negativos según la necesidad del proceso investigativo.

c. Análisis de documentos.- Los documentos pueden facilitar la información apropiada de los temas y problemas que se están tratando. Entre los más destacados están:

- Problemas y esquemas de trabajo.
- Informes sobre el plan de estudios de los equipos de trabajo.
- Exámenes y test utilizados
- Actas de las reuniones
- Fichas y hojas de los deberes
- Fragmentos extraídos de los libros de texto
- Muestras de trabajos escritos por los estudiantes participantes en la investigación

acción.

d) Pruebas Fotográficas.- Extraídas de diferentes situaciones de participación o trabajo de los integrantes de la investigación.

e) Grabaciones en cintas o videos y las transcripciones.- Material útil para la revisión de las actuaciones tanto de los profesores como de los estudiantes.

f) Participación de un observador externo.- Debe conocer el tipo de información que el indagado necesita obtener mediante el observador externo, solamente así será útil esta técnica. El aporte de un observador externo puede reducir el sesgo del docente al analizar las diferentes problemáticas.



g) Entrevistas

h) El comentario en vivo.- Éste puede ser hecho directo a un alumno o a un grupo.

i) Estudio en observación.- Los participantes están en observación durante y un periodo de tiempo, y se hace un comentario en vivo continuo sobre sus acciones o reacciones.

j) Listas, cuestionarios, inventarios.

k) Triangulación.- Permite relacionar diferentes tipos de evidencias en sí, con el objeto de compararlas y contrastarlas entre el alumno, el profesor y/o un observador.

l) Memorandos analíticos.- Pensamiento sistemático de uno mismo de uno mismo sobre la evidencia recogida y/o producida periódicamente al final de un control.

3.3.1 Diario del profesor

De las técnicas mencionadas, se ha dado mayor importancia a dos, una de ellas es el diario del profesor, debido a la utilización de la formación académica recibida en la universidad y al ser una técnica pensada para el docente: el diario del profesor

(Porlán & Martín, 1998, pp.25-40) ostentan que:

El diario es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia [...]. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada.

Los mismos autores presentan algunas características.

- Va desde lo general a lo particular.- categorizando y clasificando los sucesos o acontecimientos con una visión más analítica.



- De la descripción al análisis.
- Es un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar.
- Al mismo tiempo que detectan los problemas prácticos, van aclarando y delimitando conforme se vaya trabajando.

El uso de esta técnica permitirá sin duda focalizar las problemáticas que se enfrenta, y su uso periódico ayudara a reconocer los aspectos más significativos en la dinámica que el docente se encuentre.

3.3.2.1 El diario como instrumento para cambiar las concepciones

Las concepciones a detallarse hacen referencia a los aspectos claves de cualquier contexto educativo.

- a) Concepciones referidas a los estudiantes: de qué manera aprenden los estudiantes, cómo se da dicho aprendizaje, la influencia de las capacidades innatas, las posibilidades al cambio y desarrollo, etc.
- b) Concepciones en relación al papel de docente: la relación con el currículo, el profesionalismo, métodos y estilos de enseñanza, objetivos pedagógicos, etc.
- c) Concepciones referidas a la materia: la importancia del conocimiento en los estudiantes, técnicas de enseñanza específicas, etc.
- d) Concepciones referidas al ambiente: las relaciones psicosociales dentro y fuera del aula, democracia escolar, organización de los recursos didácticos, etc.

Estas concepciones mantienen una relativa coherencia entre sí.



Por ejemplo, una determinada organización en clase parte de algún modo de la concepción docente, ésta podría beneficiar a la enseñanza de los estudiantes, a la concepción de ellos.

3.3.2 Entrevista

La entrevista consiste en recopilar información a través de un proceso de comunicación, donde el entrevistado responde a cuestiones previamente establecidas y que sean del interés del entrevistador.

(Rodríguez y otros, 1999; Acevedo, 1988; Arnal y otros 1995) citado en (Ruíz Garzón, F., s.f. p. 8) aclaran:

Como técnica cualitativa, la entrevista es una de las vías más comunes para investigar la realidad social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del entrevistador.

Es necesario considerar que para llevar a cabo la entrevista, debe suponer un tema de interés en la comunidad previamente, y que ésta pueda aportar conocimiento posteriormente. Por lo que, el entrevistador mediante múltiples medios, deberá adquirir conocimiento sobre el tema de interés.

La entrevista considera tres fases previas a su planificación: los objetivos de la entrevista, muestreo de persona a entrevistar y el desarrollo de la entrevista.

3.3.2.1 Modalidades de la entrevista

(Rodríguez y otros, 1999; Acevedo, 1988; Arnal y otros 1995) citado en (Ruíz Garzón, F., s.f. p. 8) basándose en los autores previamente citados expone los tipos de modalidades, su aplicabilidad dependerá del contexto y la finalidad.



Estructuración

Estructuradas: Existen preguntas establecidas previamente con una serie limitada de categorías de respuesta.

Semiestructuradas: Es una entrevista con preguntas preestablecidas y con cierto grado de flexibilidad.

No estructuradas: Es una entrevista informal, con preguntas que surgen en el momento que se desarrolla la misma.

Directividad

a) Entrevista dirigida- Conlleva una lista de aspectos a ser explorados, para su fácil sistematización; pudiendo el entrevistador adaptar el orden y la forma de las preguntas. El estilo de esta entrevista es coloquial, espontánea e informal, aprovechando al máximo el escaso tiempo que se dispone.

b) Entrevista no dirigida.- El entrevistador favorecerá un clima agradable y de confianza, en el que el entrevistado exprese con libertad sus opiniones y sentimientos. La función del primero es exhortar al segundo y no existe un guion o una lista de preguntas establecidas.

Tabla 5: Modalidades de entrevista según distintos criterios de clasificación.

Estructuración	Directividad	Finalidad	Según numero participantes
Estructurada ↕ No estructurada	Dirigida ↕ No dirigida	-Clínica -De orientación -De selección -De investigación	-Individual -Un grupo -Varios grupos

Fuente: Ruíz Garzón, F. (s.f.). Cómo elaborar una entrevista. s.e.



Una vez desarrollados ciertos factores o elementos que permitirán a los docentes trabajar en proyectos innovadores sustentados en la investigación -acción, es imprescindible comprender como el docente asume este nuevo rol de investigador.

3.4 Docente e investigador

Resulta importante argumentar que los docentes no traspasan linealmente el currículo a la sala de clases, ellos lo adaptan sobre la base de regulaciones explícitas que pueden existir en cada institución y, además, de un sin fin de consideraciones implícitas y no planificadas, para apearse al contexto específico dado y que al resultado de esa enseñanza sea fructífera.

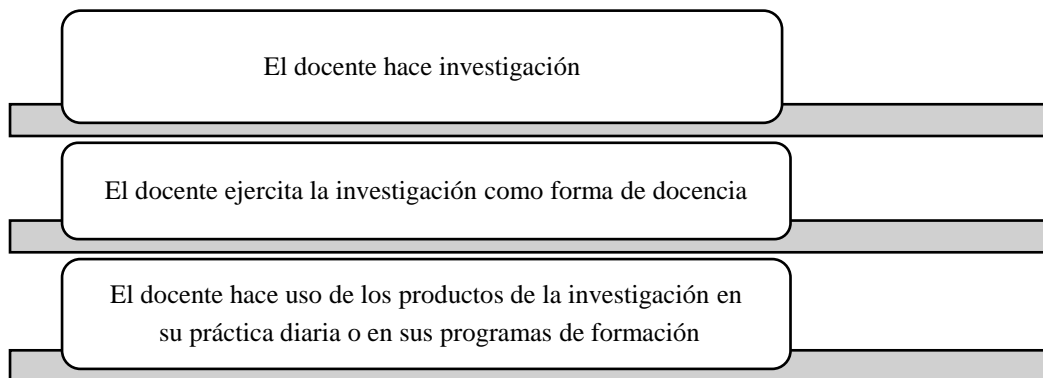
De Simancas (1998) citado en (Hernández, 2009, p. 190), esta definición del docente plantea la necesidad de desarrollar formas de trabajo académico en las que se fusionan docencia e investigación [...]. El docente investigador participa en la articulación de teorías presentes en sus propias prácticas; para él la investigación es un indagar sistemático unido a la autocrítica que demanda la unión de hecho entre teoría-práctica.

A decir de Jaspers (1946) citado en (Hernández, 2009, p. 191), el docente-investigador pone al estudiante en contacto directo con el propio proceso del conocimiento, y es ese el contacto con el que se contempla la ciencia originariamente. El docente que investiga, enseña desde su propia experiencia de conocer, él tiene la práctica originaria y secuencial del desarrollo del saber y orienta la formación del espíritu científico e innovador de sus discípulos. Es un intelectual crítico-reflexivo, empeñado en transformar su propia realidad. Integra la persona, el ciudadano y el profesional, protagonista comprometido con el mundo de la vida. Se caracteriza por perseguir su objeto de conocimiento bajo sus propios riesgos, trabaja sin horario y sin que se advierta, asume responsabilidades que lo revisten de autoridad en lo que hace, fomenta en el estudiante el pensamiento creativo y crítico, orientando en el planteamiento de problemas y búsqueda de soluciones.

Pues, todo docente responsable debe orientar su praxis hacia el logro de valores y competencias según los requerimientos y las necesidades actuales, basándose continuamente en su actuar en el aula.

(Cerde, 2007. pp. 41-42) manifiesta que la investigación para la docencia hay que entenderla como la investigación que se realiza sobre el quehacer docente, sus metodologías o como lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende que los productos de la investigación den como resultados nuevas técnicas de enseñanza o métodos de trabajo; que de un modo u otro mejore los procesos educativos. Stenhouse y Elliot cuestionan la presencia de un investigador externo, debido a la poca percepción pedagógica comparada al docente que vive dentro de este proceso.

Figura 10. Relación del docente con la investigación según Cerda



Fuente: Cerda Gutiérrez, Hugo. (2007). *La investigación formativa en el aula*. España.

Editorial Magisterio.

Según Cerda, resulta conflictivo y crucial que el docente pueda enseñar e investigar, debido a ciertas condiciones actuales que frenan este trabajo: horarios recargados de los docentes y estudiantes, el tiempo disponible, la formación teórica, metodológica y técnica de los docentes, motivaciones afectivas y académicas de los estudiantes y profesores, fuentes de



información obsoletas e insuficientes, etc. Sin embargo, Elliot basándose en los trabajos de Stenhouse citado en (Cerde Gutiérrez , Hugo, 2007. p. 42) sostiene:

La actividad investigativa no tendría cabida en un currículo tradicional, rígido, cerrado y centrado en el régimen de las asignaturas. Solo en un currículo que percibe la actividad pedagógica como un proceso flexible, abierto y dinámico, que acepta una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas que puedan favorecer el desarrollo de los estudiantes. En este caso, la investigación se convierte en una alternativa pedagógica y didáctica en el proceso formativo del estudiante, tan importante como cualquier otra herramienta o método utilizado en la formación de éste.

En suma, la investigación considerándose en la educación actual, es una herramienta útil permitiendo al docente la generación de conocimientos nuevos y resoluciones de conflictos internos en el aula, favoreciendo los diversos procesos de la enseñanza-aprendizaje que serán observables en las demostraciones de destrezas y actitudes de sus estudiantes.

Además, consciente o inconscientemente algunos docentes demuestran interés en mejorar sus prácticas dentro del aula, en ocasiones sin seguir procesos continuos que conlleven al logro de resultados satisfactorios, por lo que caen nuevamente en la rutina. Deben comprender que para alcanzar objetivos, la paciencia, el trabajo duro, la constancia y la reflexión son escalones que permiten dicho alcance.

El espíritu investigativo que demuestre el docente, dinamiza los procesos y acciones educativas, a partir de las cuales crea y recrea conocimientos, hábitos de conducta y formas de relación entre las personas. Cuando el docente asume la labor investigativa, ésta le permite:

- La transformación de su quehacer como maestro.



- La transformación de la relación docente-alumno.
- La transformación de las formas de organización y gestión de la escuela
- La transformación del discurso y las prácticas pedagógicas.

Esto puede expresarse en que los maestros:

- ❖ Adquieren capacidad y el gusto de escuchar las preguntas y sugerencias de los niños.
- ❖ Desarrollan una mirada crítica frente a la ambiente escolar.
- ❖ Se muestran atentos a recibir sugerencias de los estudiantes, compañeros de trabajo y padres de familia.
- ❖ Aprenden a valorar más su trabajo de manera que están abiertos a críticas constructivas y dispuestas a cambios.
- ❖ Desarrollan posibilidades de interacción y valoración del conocimiento, para innovar y transformar su práctica docente permanentemente (Rojas, s. f., p. 6).

Los docentes con hábitos y habilidades de investigación además de ayudar a sus estudiantes, se divertirán cada vez más mientras hacen su trabajo, pues este se hará interesante y siempre nuevo, rompiendo estas rutinas que conducen al estancamiento profesional de la docencia.

Según Watts (1985) citado en (Ferrance, 2000, p. 1). Traducido al español. La investigación-acción es un proceso en el que los docentes examinan su propia práctica, y que resulta más provechoso si se considera juntar mayor elemento humano.

- Los docentes y directores trabajan mejor cuando los problemas han sido identificados por sí mismos.
- Los docentes y directores se vuelven más eficaces cuando se animan a examinar y evaluar su trabajo propio y luego consideran formas diferentes para trabajar.



- Trabajar con colegas, ayuda a los docentes y directores en su desarrollo profesional.

Mientras mayor sea el número de participantes y todos estén activamente comprometidos, mayor serán los cambios y transformaciones en las instituciones.



CONCLUSIONES

Una vez revisada y analizada las diferentes fuentes bibliográficas del trabajo investigativo “La investigación-acción para la innovación educativa en el aula” se concluye que:

- La innovación educativa es un conjunto de ideas, que obedece a procesos y a aplicación de estrategias que buscan introducirse y provocar cambios en las prácticas educativas.
- La innovación es un esfuerzo deliberado y planificado enfocado a mejorar los procesos educativos de forma cualitativa y conlleva a un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.
- La innovación educativa en el aula busca el cambio y mejora de la práctica docente modificando su rol, resaltando que lo fundamental es transformar la calidad educativa, que se refleja en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La revisión de los antecedentes de la investigación-acción, la propuesta metodológica, inicia Kurt Lewin en 1943, como una metodología de investigación social para la solución de conflictos, luego Stenhouse, Elliot y La Torre retoman y proponen como una forma que el docente podría usar para abordar su práctica, y en el Ecuador se encuentra una orientación metodológica en la propuesta realizada por PROMEBAZ en el 2007.
- La investigación-acción presenta determinadas fases: visibilizar una problemática que surge en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diagnosticar el problema, elaborar una propuesta de cambio y aplicar y evaluar la propuesta; la aplicación consensuada de estos pasos optimizara la práctica educativa.



- La investigación-acción en el aula es una metodología pensada en el docente para la reflexión sistemática de su práctica, que promueve la participación activa en la comprensión de sus problemas, y que origina una estrecha relación entre la teoría y la práctica, a través de una reflexión sistemática y permite mejorar sus prácticas.
- Según Moreno (1995) la innovación educativa es un proceso que se sustenta en la investigación. En este sentido, la investigación-acción se adapta a la educación como una estrategia de la innovación educativa y beneficia tanto a los docentes y estudiantes, en la enseñanza-aprendizaje, ya que responde a la necesidad de solventar las problemáticas en el aula y permite la continuidad en la investigación basándose en su proceso cíclico.
- La actitud para el cambio y transformación de la práctica, depende en gran medida del docente, pues implica una ruptura a lo establecido, a lo normalizado que no favorece al acto educativo. Esto se puede lograr considerando los momentos y condiciones de la investigación-acción y la innovación educativa, desarrollado desde la perspectiva de varios autores.



RECOMENDACIONES

Considerando que la investigación-acción puede ser una estrategia que permitan alcanzar la innovación educativa, las recomendaciones planteadas son las siguientes:

- La investigación-acción al ser una estrategia que permita la reflexión de la práctica educativa y, sea una vía de sustento para alcanzar la innovación educativa, beneficiara al docente resolviendo las problemáticas y generando conocimientos; es decir, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, de una manera continua.
- La institución educativa debe crear espacios de reflexión que permitan el análisis de las problemáticas generadas en el aula, seguidamente al planteamiento de propuestas y su evaluación siguiendo minuciosamente los pasos de la investigación-acción.
- Además, considerando los cambios constantes que se han dado en los últimos tiempos, sería apropiado dialogar sobre las innovaciones que requiere determinada problemática, considerando el medio donde se desarrolla, los miembros que lo integran, como los recursos con los que cuenta para su labor cotidiana.
- La institución educativa podría revisar mediante evaluaciones periódicas la práctica docente de los profesores involucrados en el proceso de innovación.
- A más de que la institución educativa deba evaluar, el docente también debería realizar una autoevaluación periódica de su práctica, para saber si se está trabajando sobre los problemáticas del aula durante el tiempo que trabaja con sus estudiantes, esto le permitirá innovar.
- El docente, sería el investigador indicado en resolver los problemáticas cotidianas que se generan en el aula, debido al contacto directo con sus estudiantes. Su trabajo de investigación-acción beneficiará a mejorar los procesos educativos que él considere, logrando también, enriquecer su labor como docente



- Asimismo, el Acuerdo Ministerial 0061-14, (2014) en (Ministerio de Educación, 2014, p. 2), establece que: las innovaciones pedagógicas que se diseñen y ejecuten para el cumplimiento del requisito precedente deberán responder al PEI (*Proyecto Educativo Institucional*) que es el referente técnico-pedagógico que sustenta los procesos de mejoramiento cualitativo en contextos socioeducativos específicos; siendo un requisito para el ascenso de categoría e incentivo para los docentes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Purificación., & Gómez Capillejo, María Asunción. (1991). *Aproximación teórica a la investigación acción y su proyección practica en la realidad educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 10. España. s.e.
- Barraza Macías, Arturo. (2013) *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Vol. 8. México: Durango s.e. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Bausela Herreras, Esperanza. (s. f.). *La docencia a través de la investigación-acción*. España. s.e.
- Bernal Escámez, Sara et al. (2011). *Investigación Acción*. España. s.e.
- Blanco Guijarro, R., & Messina Raimondi, G. (2000). *La innovación educativa en América Latina*. Colombia. Azucena Martínez-Soporte Editorial.
- Carcelén Reluz, Carlos. (2008). *Fundamentos teóricos para la Innovación Educativa*. Perú. s.e.
- Carreto Gonzalez, Vicareth. (2012). *Desarrollo de proyectos*. México. s.e.
- Castillo, Jessica., Cordero, Mónica., & et.al. (2007). *Con nuevos lentes*. Ecuador: Cuenca. PROMEBAZ, en: www.vvob.be/ecuador
- Cerda Gutiérrez, Hugo. (2007). *La investigación formativa en el aula*. España. Editorial Magisterio.
- Colmenares E., Ana Mercedes, & Pinero, Lourdes. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Vol. 14. Venezuela. s.e.
- Elliot, Jhon. (2009). *La investigación-acción en educación* (4.^a Edición, Vols. 1–4). España: Morata, S. L.
- Fernández, Carlos, & Ruiz, Espada. (2010). *La innovación educativa*. España. s.e.



Ferrance, Eileen. (2000). *Action Research*. U.S.A: Brown University. Recuperado a partir de

www.lab.brown.edu

Ghazala, Yasmeeen. (2008). *Action research: an approach for the teachers in higher education*. 2008, Vol. 7. U.S.A. s.e.

Gómez Esquivel, Gabriela. (2010). *Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente*. México. s.e.

Hernández Arteaga, I. (2009). *El docente investigador como creador de conocimiento*. España . s.e.

Koshy, E, Koshy, V. & H. Weaterman. (2011). *What is action research?* (2010). U.S.A. Cambridge University. s.e.

Latorre, Antonio. (2003). *La investigación acción*. España. Editorial Graó.

Lesha, Jonida. (2014). *Action research in education*. European Cientifical Journal. Albania. Vol. 10. s.e.

Margalef Garcia, Leonor, & Arenas Martija, Andoni. (2006) *¿Qué entendemos por innovación educativa?* Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Chile: Viña del Mar . s.e.

Ministerio de Educación. (2014). *Instructivo para la presentación de informes de resultados de innovaciones pedagógicas*. Ecuador. s.e. Recuperado a partir de

www.educacion.gob.ec

Porlán, Rafael., & Martín, José. (1998). *El diario del profesor* (6.^a ed.). España. Editorial Díada S.L.

Rimari Arias, W. (2003). *La Innovación Educativa, instrumento de desarrollo*. México. s.e.

Rivas Navarro, Manuel. (2014). *Innovación Educativa - Teoría, Procesos y Estrategias*. España. s.e.



Rojas F, María Teresa. (2012). *La investigación acción y la práctica docente*. Colombia:

Universidad Alberto Hurtado. s.e.

Ruíz Garzón, F. (s.f.). *Cómo elaborar una entrevista*. s.e.

Suárez Téllez, Liliana, Luna Acevedo, Víctor, Torres Guerrero, José, & Ortega Cuenca,

Pedro. (s.f.). *Relaciones entre investigación e innovación educativa: las concepciones de los agentes del cambio*. México. s.e.

Vidal Ledol, Maria, & Rivera Michelena, Natacha. (2007). *Investigación-acción*. México. s.e.