

REDES PROFESIONALES PARA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Araceli Estebaranz García

Área de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Sevilla

Pilar Mignorance Díaz

Área de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Sevilla

Cristina Mayor Ruiz

Área de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Sevilla

RESUMEN:

Reforma educativa e innovación se relacionan. En ocasiones la reforma ha llegado a los centros escolares cuando los profesores, grupos de profesores o el Claustro en su conjunto, comenzaban a plantearse cambios. La bibliografía sobre innovación ha relacionado el cambio para la mejora de la enseñanza con el desarrollo profesional de los profesores, ya que el aprendizaje siempre supone algo nuevo y se desarrolla a la vez que la innovación que pretenden llevar a cabo quienes se implican en un proceso de cambio. Pues bien, los proyectos de innovación que la Junta de Andalucía ha financiado en los años 90 han supuesto un modelo de innovación centrado en la formación de los profesores a través del intercambio libre y abierto con otros compañeros o con otras escuelas sobre ideas y acciones orientadas hacia la renovación educativa, que llegaban a configurar un proyecto de innovación. En este trabajo presentamos un grupo de proyectos que nosotros hemos estudiado, en los que se muestra la relación entre innovación y aprendizaje profesional, bien por el trabajo en grupo alrededor de un proyecto, bien por el trabajo en grupo entre profesionales de distintas escuelas que han llegado a formar una red local para la difusión y reconstrucción de una innovación creada en educación infantil.

ABSTRACT:

Educational Reform and innovation are interrelated. On occasion, the Reform has arrived at schools when teachers, team of teachers or the staff together begun changes. The literature on innovation has related changes for improvement of teaching with professional development of teachers. This is because learning always means some new thing, and takes place at the same time as the innovation that those involve in the process of change try to carry aout. The project of innovation that the Andalusian Government funded in the 90s assumed a model of innovation focused on in-service teacher education via free and open interchange with colleagues or with other schools on ideas and actions directed towards educational change. This processes constitute a project of innovation. In this work, we present a group of projects that we have studied, showing the relationship between innovation and professional learning, either by team work in a project, or by group work between teachers from different schools who have achieved a local network for dissemination and reconstruction of a innovation already begun in Pre-school

1. MARCO TEORICO.

Los comienzos de la investigación sobre la innovación educativa, consideraron la innovación como procesos de cambio internos, producidos en las escuelas, que podían afectar a las ideas, las prácticas y estrategias de enseñanza que se utilizan, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan en estas prácticas (Fullan, 1982) o al conjunto de la cultura de la escuela en la que tiene lugar (González y Escudero, 1987; 1992; Hall y Hord, 1987). Más bien se suponía que era necesario producir cambios en el sistema educativo a través de los cambios en los centros y que estos consistían en crear algo nuevo.

Recientemente, Randi y Corno (1997), revisan el concepto de innovación, al analizar el papel de los profesores como innovadores. Remontándose al origen latino de la palabra innovar, señalan su procedencia de "innovare", cuya definición es precisamente "cambiar algo dentro de algo nuevo". Esto supone que el proceso de innovación requiere un marco de acción y de cultura en el que se promueven esos cambios que a la vez son un medio para progresar en la mejora de un sistema que está necesitado de un dinamismo continuo. La innovación es un proceso que, al contrario que las Reformas, exige integrarse en un tipo de cambio para ponerla en práctica que es el aprendizaje. Es decir, sin aprendizaje, por el hecho de que alguien haya ideado una innovación no está realizada (Loucks-Horsley, 1992; Louis, 1992), pero sobre la base del aprendizaje puede erigirse una innovación que consiste en cambiar las cosas que existen, o simplemente en hacer las mismas cosas mejor.

La literatura sobre el cambio ha evolucionado desde la consideración fundamental del papel de los expertos -propia de los años 70-, al papel de los profesores, más propia de los años 80-, a centrarse en la capacidad innovadora de la escuela como comunidad de aprendizaje (Van der Berg y Slegers, 1996) -propia de los 90- (Fullan, 1998), y en la creación de redes profesionales (Lieberman y Grolnick, 1998; McKernan, 1999) o de redes de escuelas, bien sean locales o de ámbito más amplio, normalmente regionales (Louis, Tool y Hargreaves, 1998), como estímulo y apoyo a la necesidad de colaboración para la producción o el mantenimiento de los cambios y su orientación.

Esta última estrategia parece una línea fructífera y prometedora para los próximos años, como han mostrado los estudios de Glickman, Allen, y Lunsford (1994) sobre la Asociación de Escuelas de Georgia, o el de Shirley y Anderson (1994) sobre la Coalición de Escuelas Esenciales, o los de Somekh y Thaler (1997) sobre el CARN (Collaborative Action Research Network), o los de Elliott (1993), etc., y ello es así porque estas redes enfocan su trabajo sobre las decisiones relativas a los asuntos profesionales de enseñanza y aprendizaje, que son los problemas que de verdad sienten y preocupan a los profesores y a las escuelas, y facilitan el intercambio de experiencias y la comunicación de ideas y de éxitos entre profesionales interesados en aspectos comunes de su trabajo, partiendo de las prácticas que se construyen y reconstruyen en el discurso reflexivo, planificador y evaluador del grupo de profesionales o de la comunidad (Smyth, 1996; Kemmis, 1999).

¿Qué influencia tienen las redes en la creación y difusión de innovaciones? Las precondiciones para el cambio en cualquier sistema se crean incrementando la conciencia y el conocimiento de los individuos sobre las innovaciones: conocimiento y reflexión sobre la finalidad de las nuevas prácticas, sobre sus ventajas relativas y la

forma en que su adopción puede influir en la educación y en su propia vida como profesionales. Hay una interacción entre creencias y actitudes y entre actitudes y prácticas, pero también entre las prácticas y las actitudes y creencias. Para que se produzcan los cambios se necesitan condiciones para aprender nuevas ideas, roles y competencias, incentivos positivos, y apoyos suficientes en el sistema social para mantenerlos. Y en este sentido las redes de profesionales se muestran como escenarios especialmente apropiados para el aprendizaje.

Bandura (1987) ya explicó el poder de las redes sociales en la difusión de innovaciones, que siempre suponen un proceso de aprendizaje, y de aprendizaje mediado (Vygotsky, 1977). Las personas se hallan inmersas en redes de relaciones: compañeros de profesión, familiares, amigos, miembros de una organización... Por las relaciones, las personas se ligan de manera directa y de forma indirecta a través de lazos de interconexión, con tal de que se proporcione cierta información. Pero varía la posición que tienen las personas en los grupos y en las redes, y así las opiniones y comportamientos de los que gozan de estatus y prestigio suelen tener mayor impacto sobre la difusión de la innovación a través de la red social que las actividades modeladas por los demás miembros.

Las redes de comunicación tienen un gran papel en la difusión de innovaciones porque las personas comparten la información, otorgan significado a la información que intercambian por medio de la realimentación mutua, van comprendiendo las opiniones de los demás y se influyen mutuamente. Sin embargo, hay un dato curioso relativo a la intensidad de las relaciones estructurales, que sugiere que las innovaciones se extienden más ampliamente mediante relaciones sociales débiles (Klovdahl, 1997). La razón de este efecto, aparentemente paradójico, es la siguiente: Las personas que mantienen relaciones estrechas suelen tener la misma opinión sobre las cosas e interactúan profundamente entre sí. Las personas con lazos débiles suelen moverse en círculos sociales más variados donde pueden aprender cosas distintas. Es más probable que se aprendan ideas y prácticas nuevas a partir de contactos breves con diversos conocidos que a partir del contacto frecuente con un mismo y estrecho círculo de amistades. Además, en la organización la frecuencia e intensidad de las relaciones entre personas con distintas actitudes y creencias da lugar a conflictos que pueden provocar resistencias a la innovación (Fidler y otros, 1994). Por eso, Louis, Tool y Hargreaves (1998) han encontrado que existen más redes interescolas que comunidades educativas que funcionen como comunidades de aprendizaje.

Características de las redes profesionales. Lo más importante de la asociación es la oportunidad de intercambio entre escuelas. Sirve para reflexionar y reestructurar la práctica, y, más aún para sostener la innovación en la educación de los alumnos. Además, la difusión es más importante por realizarse dentro del contexto local en el que es más fácil transferir las prácticas valiosas y las experiencias positivas (Herman y Datnow, 1997; Sirotnik, 1998; Hargreaves, 1999). Pero también llegar a construir una visión compartida del currículum y de la enseñanza. Ello requiere dos condiciones, según Somekh y Thaler (1997): participación y colaboración, y junto a ello han señalado como factores importantes la comunicación y las relaciones interpersonales (Feldman, 1995).

¿Cómo se inician las redes? Depende del contexto en el que emergen. Algunas surgen en conversaciones informales que permiten ampliar y profundizar en los propósitos de

cambio, mientras que otras parten de una visión más general y después desarrollan formas prácticas de implicar a la gente en el trabajo diario en el marco de esta visión. En algunos casos surgen porque un líder carismático representa los valores más estimados por la gente, y cuando son grupos abiertos van permitiendo a más gente irse implicando en el proyecto (Bandura, 1987).

Y el desarrollo también es diferente. Mientras unas van funcionando desde la propia actividad, otras necesitan una planificación más formal y explícita, relacionando la actividad de cambio con la reestructuración de la escuela y con la formación del profesorado.

¿Cómo se construye el compromiso dentro de la red? Construir relaciones colaborativas es esencial para el desarrollo de las ideas, y las ideas van construyendo redes de intereses y participación, a medida que las mismas ideas van cambiando. El feedback dentro de la red es un elemento fundamental. Lo cierto es que las relaciones se construyen en las reuniones, conversaciones y actividades, tales como conferencias, seminarios, etc., que han creado oportunidades para que la gente reciba información a la vez que apoyo psicológico, por el que llegan a sentir que el trabajo que están haciendo es digno y productivo, y que ellos (los grupos y las personas que los forman), están jugando un rol importante en este trabajo que traspasa los límites de su clase, de su escuela, de su localidad, etc. Ello supone que se está trabajando en proyectos que pueden tener un impacto en el sistema. En este modelo también son importantes los líderes, pero tienen más función de comenzar y facilitar que de dirigir la innovación.

¿Cómo mantener los modelos colaborativos? Pues ampliando las redes, llegando al compromiso entre las ligas o asociaciones de grupos o escuelas y la Universidad (Clark y otros, 1996; John-Steiner y otros, 1998), pero desde luego con actividades en las que haya comunicación y diálogo. Así la innovación llega a configurarse como un cambio que supone progreso, mejora y enriquecimiento no sólo de las concepciones que los prácticos tienen sobre el currículum, sino también de las acciones por las que el currículum se convierte en experiencia personal y social, y por las que se evalúa la pertinencia de estas experiencias educativas (Estebaranz, 1994).

Actualmente se considera que los proyectos de innovación que surgen en el seno de cada escuela son una alternativa importante en la formación del profesorado, ya que se trata de una modalidad de actividad formativa que supone la incorporación a la propia práctica docente de innovaciones propias (la propiedad del proyecto) y contextualizadas, para la mejora de la calidad de la enseñanza. Y así lo ha entendido la Administración Autónoma Andaluza al hacer y resolver la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa para los cursos 1993-94 y 1994-95. Así lo han entendido también las profesoras/es, en este caso de Educación Infantil, que participaron en estas convocatorias.

2. EL ESTUDIO DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL.

2.1 Objetivos.

Este estudio se ha desarrollado a partir de una Investigación del grupo IDEA de la Universidad de Sevilla sobre los Proyectos de Innovación en Andalucía (Marcelo,

1996). Una parte de la muestra de Proyectos se refería a Educación Infantil. En este momento presentamos el análisis de este grupo de Proyectos de Innovación por sus características específicas. El trabajo consta de dos partes que corresponden a dos tipos de objetivos:

2.1.1 Análisis de las características de los proyectos de Innovación en educación Infantil.

En este objetivo nosotros pretendemos conocer qué factores propician la innovación, y particularmente el aprendizaje del grupo, buscando los elementos más comunes. Para ello, nos propusimos estudiar todos los proyectos de educación Infantil de una convocatoria. De los 150 proyectos de innovación que aprobó la Junta de Andalucía en la convocatoria de ayudas para el curso 1993-94 sólo corresponden a Educación Infantil 10 casos. Nosotros hemos podido disponer de los datos relativos a 7 proyectos, lo que supone un 70% del total, por lo que podemos pensar que la muestra es representativa de la población, si bien no ha sido seleccionada como tal muestra, porque nuestro interés era estudiar todos los proyectos. Aquellos proyectos que desconocemos pertenecen a grupos de profesores que no han deseado participar en la investigación. Antes de enviar el cuestionario grupal mantuvimos una conversación telefónica con todos los coordinadores de los Proyectos de Innovación para explicarles el interés de nuestro trabajo, solicitarles su participación, y obtener una primera respuesta sobre su actitud y su disponibilidad a participar tanto en el estudio general como en el estudio de caso.

2.1.2 Estudio de caso.

Con él pretendemos ofrecer una visión ideosincrática de un ejemplo de proyecto de innovación que se desarrolla como trabajo de una red local de escuelas, describiendo sus peculiaridades en una visión holística que facilite la percepción de las relaciones entre los componentes personales, organizativos, didácticos, administrativos y formativos, de los mismos.

2.2 Metodología.

Dado que se trata de dos tipos de estudio: el cuantitativo y el cualitativo, hemos trabajado con datos cuantitativos, que hemos obtenido a través de dos tipos de cuestionario: grupal (C.G.) e individual (C.I.), aplicados a los participantes en cada proyecto, y cualitativos a través de las preguntas abiertas de ambos cuestionarios y de las entrevistas realizadas a los coordinadores de los proyectos, y a algún profesor participante en ellos. Los instrumentos que utilizamos habían sido previamente elaborados y validados por el equipo de investigación. Los datos obtenidos de los cuestionarios se analizaron con el paquete estadístico BMDP, y se hizo un análisis de contenido cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario así como de las entrevistas. Los Proyectos fueron identificados con un código, que representa la provincia andaluza a la que pertenecía y un número dentro de ella. Para la presentación de los resultados, siempre que expresemos las opiniones o la información propia de un Proyecto, nos referiremos a él con el código correspondiente.

2.3 Resultados.

Los presentamos en torno a los dos objetivos antes descritos.

2.3.1 Características de los proyectos de innovación en Educación Infantil.

2.3.1.1 ¿En qué consisten los proyectos de innovación?

Podemos decir que hay algunas preocupaciones comunes que giran en torno a algunas necesidades percibidas por los profesores, como la participación de los padres en la tarea educativa de la escuela, la organización en talleres de las actividades de los alumnos, buscando potenciar diferentes tipos de experiencias, y la relación con el entorno, con la finalidad de integrar la experiencia extraescolar en el curriculum escolar (Zabalza, 1990) a la vez que se desarrollan los lazos entre la escuela y la comunidad (Gayford, 1993), y que van a dar lugar al planteamiento de objetivos coherentes como respuesta a estas necesidades. La innovación se expresa en los siguientes elementos: Los objetivos de los proyectos. Vamos a presentar los objetivos agrupados en varias categorías, según la propia concepción de los profesores: "Nuestro trabajo se dirige, pues, a alumnos, padres y profesorado" (Ma17).

a) Referentes a los alumnos. El principal objetivo es desarrollar la personalidad del niño en todos sus ámbitos: afectivo, social, cognitivo y motriz (Ma6). No obstante, los profesores proponen unas áreas prioritarias:

- Desde el punto de vista del desarrollo social, ampliar el ámbito de sus relaciones con los adultos y con sus compañeros, y otros niños de la misma edad, a través de distintos tipos de agrupamiento.

- Con relación al medio ambiente, desarrollar la capacidad de observación, de curiosidad y cuidado (Co6). Y despertar en ellos un espíritu ecologista, desde los primeros niveles, orientando su conducta en el presente y en el futuro (J5). Fomentar, también, hábitos higiénicos en todas las facetas de la vida escolar (alimentación, horarios de trabajo y descanso, aseo personal, entre otros) (J5). Incluimos aquí, por tanto, los objetivos que están en relación con el ámbito de la educación para la salud. Entre los principales están: Los de ayudar a los alumnos a desarrollar progresivamente comportamientos y hábitos de vida saludables para sí mismos y la comunidad (J5). Otros objetivos expresan la intención de buscar su faceta de consumidores respecto a productos de alimentación e higiene que no dañen la salud o el medio ambiente (J5).

- En cuanto a la relación con el contexto inmediato, se proponen conocer algunas manifestaciones culturales del entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia la propia cultura (Co6) para mejorar la creatividad en los niños a la vez que la observación.

- Desarrollo de la capacidad de expresión. Un objetivo importante es la estimulación y desarrollo del lenguaje oral, que aparece en varios proyectos (Co6), en algunos relacionados con la deficiencia de lenguaje que comporta la pertenencia a zonas socio-culturalmente deprimidas, como es el caso del proyecto Ca17 que propone el enriquecimiento del lenguaje para Preescolares por la profundización y familiarización teórica del programa Bereiter y otros programas de estimulación auditiva, la adaptación de estos programas al propio Centro, la elaboración y aplicación de una prueba de

expresión oral, así como la aplicación y desarrollo del proyecto y la evaluación del mismo.

b) Referidos a los padres. Los objetivos se presentan en dos orientaciones:

- Ofrecer posibilidades de participación de los padres en las tareas escolares de sus hijos (MA13) y su implicación en el desarrollo curricular, porque la participación de los padres lo hace más efectivo y muy atractivo para ellos y para sus hijos.
- Por otro lado, en el aspecto formativo, colaborar con las familias de los alumnos en la educación de sus hijos de 0 a 3 años (Co13).

c) Los objetivos referidos al Profesorado, se plantean en varios sentidos:

- Reciclaje para la realización de los Diseños Curriculares sobre los temas seleccionados y la elaboración del Proyecto Curricular del Centro (J4).
- Elaboración de materiales curriculares para Educación Infantil. Recopilación de material de apoyo (J4, Ma17).
- Lograr un trabajo en equipo del profesorado que coordine de forma coherente los objetivos y decisiones del P.C.C. en los niveles de Educación Infantil, con las programaciones de aula (Ma13). La puesta en práctica del proyecto y la organización y funcionamiento del mismo.

d) En cuanto a la Organización podemos decir que en los proyectos se pretende elaborar y proponer una nueva forma de organización en las aulas de educación infantil encaminada a ampliar el espacio de acción del alumnado (Ma13) por la distribución de espacios y horarios.

Temas.

Los temas desarrollados en estos proyectos tienen unas características muy peculiares. Realmente no suelen especificar un contenido, dado que en educación infantil es más importante el objetivo formativo. Pero en algunos proyectos el foco es el planteamiento y organización de las actividades propias de un Centro de interés, entonces, los contenidos tienen relación con todas las áreas por ser un proyecto globalizado (Ca10; Ma13 y Ma17), que suele planificarse en función de las características del contexto; por ello serán distintos los Centros de interés de la ciudad (Co6) o del medio rural (J4).

Aparecen algunos contenidos, no obstante, como el tema de la familia y las entidades locales que son un elemento crucial del contenido de experiencia de los proyectos de Educación Infantil, "ya que la calle entra en la escuela y la escuela sale a la calle" (Co6).

O bien temas que aparecen porque el proyecto no es específico de Educación Infantil, como en el caso de J5, que es un Proyecto de Educación para la salud y un proyecto general de todo el colegio, cuyos temas están agrupados en tres grandes bloques: Alimentación; Higiene Personal; y Educación Ambiental.

Actividades didácticas innovadoras. Los centros de interés requieren un tratamiento didáctico innovador en modelos de enseñanza-aprendizaje y en la organización exigida por ellos.

Pero también algunas actividades requieren por sí mismas una organización propia y distinta que el resto de las actividades curriculares. Por eso se organizan talleres (en cuatro de los siete proyectos existen), con la finalidad de canalizar una actividad lúdica que es imposible realizar "en una clase de veinticinco niños con una sola profesora". Ellos dan la oportunidad de implicar a las familias en la tarea educativa, de utilizar distintos espacios, de crear un clima afectivo y social diferente, y de variar los tipos de actividades rotando por los distintos talleres.

2.3.1.2. ¿Cómo se inician los proyectos?

A través de los cuestionarios grupales hemos detectado que la mayoría de estos proyectos (que son los aprobados por la administración y que reciben una subvención) pertenecen a equipos de profesores con un cierto nivel de formación, una preocupación de mejora y trabajo en común, y una experiencia en tareas similares. El profesorado que se plantea la innovación normalmente ha participado en Seminarios Permanentes, cursos de perfeccionamiento, e incluso tienen experiencia de participación en otros proyectos de innovación o actividades de autoformación (Randi y Corno, 1997).

Los profesores coinciden en señalar que la idea surge por necesidades contextuales sentidas y compartidas por los miembros que participan en los proyectos. En algunos casos es la coordinadora del proyecto quien dio forma a la idea, la cual fue aceptada por el resto de los participantes.

Algunos de estos proyectos tienen ya una pequeña historia porque están desarrollándose desde hace algunos años -seis el más antiguo (Ca10)-, otros comenzaron en ese curso (Ca17). Aunque en algunos casos se señala que si bien como proyecto de innovación es el primer año de funcionamiento, sin embargo es el proyecto de un equipo de trabajo que tiene una experiencia de cinco años como tal (J4).

2.3.1.3. ¿Por qué se implican los profesores en proyectos de innovación?

A través de las respuestas al cuestionario individual hemos podido encontrar que los motivos por los que deciden participar en esta actividad formativa están directamente relacionados con la mejora de la calidad educativa, que se pone de manifiesto en el interés por desarrollar el currículum, mejorar la enseñanza, y el aprendizaje de los alumnos, y adquirir más conocimiento.

Solamente en un caso aparece como interés la posible repercusión en la organización del Centro, que podríamos entender relacionado con la mejora de la escuela. En otros dos casos se considera también como razón importante la posibilidad de acumular méritos que formen parte de su currículum profesional, sin que sean éstos los únicos motivos, ni siquiera los más importantes.

Este dato es coherente con lo que hemos apuntado antes. No se trata de grupos de profesionales que se encuentran ante la Reforma y se proponen desarrollar un proyecto para experimentarla y así aprender. En las respuestas al cuestionario individual encontramos que los profesores consideran que poseen un alto nivel de conocimientos sobre el tema de la innovación elegido, sin embargo es patente su necesidad de conocer más, de aprender, porque entienden que no conocen el tema en profundidad.

2.3.1.4. ¿Qué impacto está teniendo la innovación?

Integramos en este apartado sobre todo los cambios que reconocen los profesores, y cuyos datos hemos obtenido a través del análisis estadístico de las respuestas a los 35 cuestionarios individuales de que disponemos, a través del programa BMDP1D.

a) Desde el punto de vista del desarrollo profesional, la elaboración y desarrollo del proyecto de innovación ha supuesto un cambio cualitativo, en cuanto que los profesores reconocen haber aprendido o estar adquiriendo diversos aprendizajes por el procedimiento de compartir experiencias (Hargreaves y Hopkins, 1994) y plantearse problemas o aportar información al grupo, como muestra la figura 1.

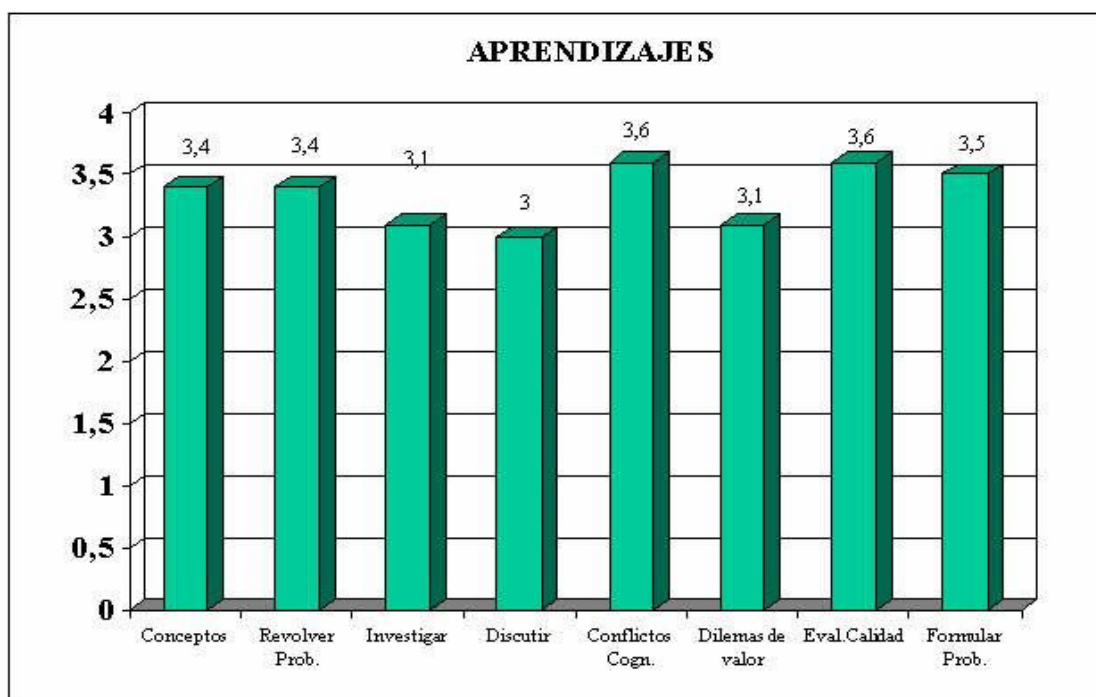


Figura 1. Diagrama de barras que representa el grado en que se están produciendo los diversos aprendizajes.

En primer lugar, están aprendiendo a plantear conflictos cognitivos para provocar el cambio conceptual en los alumnos, así como a evaluar la calidad del aprendizaje de los mismos. En segundo lugar, entienden que el trabajo en el grupo les está facilitando el aprender a formular problemas y preguntas estimulantes. Tres tipos de aprendizaje que van muy en consonancia con el planteamiento de la Reforma y que muestra hasta qué punto existe coherencia entre los planteamientos del proyecto y los nuevos planteamientos de la Administración.

Siguen en grado de importancia, pero acercándose al más alto nivel otros dos tipos de aprendizaje: conceptos y teoría sobre el tema o la actividad propia del proyecto, y resolver problemas prácticos. También citan como aprendizajes importantes el poder dirigir una actividad de investigación de sus alumnos, y el plantear los dilemas de valor implícitos o explícitos en el tema del proyecto. Finalmente, entienden que están aprendiendo algo en cuanto a dirigir o facilitar una discusión. Dado que estas respuestas se sugerían en el cuestionario, que estaba elaborado para todos los profesores de

cualquier etapa educativa, figuraban todos estos aprendizajes, que en Infantil no pueden surgir en igual medida que en etapas posteriores, porque quizá no sean actividades que propiamente puedan tener lugar en ese nivel, sobre todo las dos últimas. Por eso tampoco extraña que sean las que adquieren un menor grado.

b) Desde el punto de vista didáctico los cambios que se han ido introduciendo son los siguientes, citados por orden de importancia según el porcentaje que alcanzan los items correspondientes, como muestra la figura 2:

CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA

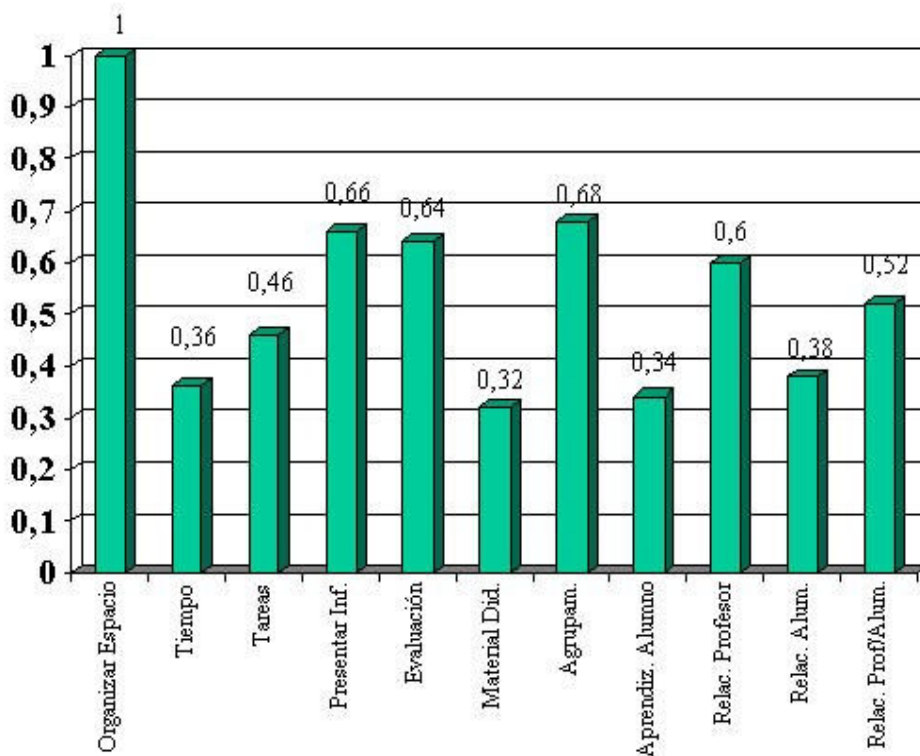


Figura 2. Diagrama de barras que representa el grado en que se están produciendo cambios en la enseñanza.

Como muestra la figura 2, el cambio más acentuado se relaciona con la organización del espacio de la clase. La innovación supone la creación y búsqueda de nuevos escenarios que faciliten la actividad prevista; es la necesidad de tener en cuenta la sinomorfía o relación de adecuación entre el espacio y la actividad, que si no se planifica se produce espontáneamente, probablemente en detrimento de la acción didáctica. Y junto al espacio se producen los necesarios cambios en el agrupamiento de los alumnos. Sigue en importancia la innovación en cuanto a la forma de presentar la información a los alumnos, coherente con los aprendizajes citados en el apartado anterior, así como en la evaluación de los niños, cada vez más cualitativa.

Los cambios también afectan a las relaciones entre los alumnos; entre los profesores y los alumnos, y entre los profesores que participan en el proyecto, que van en una dirección de más comunicación y cooperación. Hay algún grado de cambio que afecta al tipo de tareas que realizan los alumnos, a la distribución del tiempo, así como al propio

aprendizaje de los alumnos y la utilización de materiales didácticos, que van siendo más variados.

c) Las profesoras que participan se sienten altamente satisfechas del trabajo que están realizando y de los resultados que van obteniendo.

2.3.1.5. Limitaciones y dificultades.

a) Desde el punto de vista de los profesores.

Dos problemas fundamentales emergen de la información facilitada: el tiempo y los recursos, que algunos equipos (MA13) relacionan con el incumplimiento de los compromisos por parte de la Administración. Los profesores manifiestan un alto grado de satisfacción con respecto al funcionamiento del grupo de trabajo y con la tarea desarrollada, y esto porque "trabajan por amor al arte, que no es poco, pero no es todo". Tienen conciencia de que están haciendo algo que les gusta, en lo que no están solos, han superado el aislamiento, y a lo que han dado forma con su propio trabajo. Han creado su obra y la observan y la "narran", la explican a otros, y están encantados. Es la satisfacción obtenida por haber podido dar cauce a sus ilusiones, y ver convertido en realidad su entusiasmo. Pero comentan, que el "arte" no lo es todo, y más cuando se trata de proyectos aprobados por la Administración y oficialmente financiados por ella.

Los profesores consideran que ellos se comprometieron con un trabajo, y la Administración, al dotarles de las cantidades requeridas para la obtención de recursos didácticos o la realización de actividades, debería haber facilitado la puesta en práctica del mismo. La tardanza (final de curso) en la recepción de las cantidades asignadas al proyecto ha tenido varias repercusiones: Duplicar el trabajo de los profesores, que tienen que elaborar materiales que en principio pensaban adquirir. Prescindir de algunas actividades, y, consiguientemente, empobrecer el proyecto. Todo ello, contribuye a restar satisfacción al profesorado, y en algunos casos (Ma13) incluso a crear conflicto entre los miembros del grupo, porque no todos tienen la misma disponibilidad para sacrificar parte de su tiempo personal o familiar. En este caso, el grupo hizo la propuesta de liberar a la coordinadora de algún tiempo de clase, pero esta propuesta no ha sido aceptada. De forma que concluyen: "no recibimos ayuda, pero continúa la exigencia de la burocracia que complica aún más" (Ma13).

Sin embargo, creemos que el problema fundamental se origina por el desfase que se crea entre las expectativas que genera la aprobación y la dotación al proyecto, que entendieron como un signo de que la Administración valoraba sus esfuerzos y la dirección de su trabajo -muy en consonancia con la Reforma legislada-, y el desinterés que perciben cuando al pasar el tiempo la Administración no ha mostrado ningún acercamiento al proyecto. Los profesores consideran que ese contexto de Reforma en el que se podía sustentar su proyecto simplemente no existe, porque hay dos realidades: la legal, que queda en los documentos escritos, y la didáctica que desarrollan los profesores como entienden y como pueden, aunque siempre les queda la obligación de "dar cuenta" de lo que están haciendo.

b) Desde nuestro punto de vista, y lo vimos en el conjunto de los 150 proyectos (Marcelo, 1996), la evaluación es el capítulo pendiente. Más bien se hace una evaluación interna pero no formal. Algunos piensan que ya saben lo que ocurre al ver el

trabajo de cada día, y si usan el vídeo para grabar sesiones de práctica de la innovación, no se utiliza para analizar y evaluar la experiencia sino como recurso para difundir la innovación (Ma 17). La evaluación externa, como elemento de mejora, no se ha llegado a percibir aún.

No han contado con asesoramiento externo real, aunque conocen quiénes son sus asesores: los inspectores y los asesores de los CEPs, al contrario que en otros niveles que frecuentemente no sabían que podían contar con esta figura y apoyo. Pero se detecta poca necesidad de un asesoramiento externo. Más bien comentan que necesitarían saber qué hacen los demás profesores en sus clases, e intercambiar experiencias con otros profesores implicados en otros proyectos (Glickman, Allen y Lunsford, 1994).

2.3.2 El estudio de caso. "El camino de casa a la escuela: La ciudad vista por los pequeños": Una red local para la innovación (Co6).

Hemos elegido este proyecto para el estudio de caso por las peculiaridades que presenta, dado que se trata de un proyecto globalizado que se constituye en un eje del proyecto curricular de etapa o de centro, y en el que participan profesores de varios centros, constituyéndose en una red de profesionales que desarrollan su tarea en una estrecha colaboración entre los centros y entre los padres y los profesores dentro de cada centro. Por otra parte, es una red que está coordinada por una líder cuyo estilo de coordinación es también colaborativo.

Los datos los hemos obtenido a través del cuestionario grupal, los cuestionarios individuales (correspondientes a 10 profesoras de las 12 componentes del grupo, cuyos años de experiencia están comprendidos entre 22 y 30), y una entrevista mantenida por teléfono ya en el curso 1994-1995 con una de las profesoras implicadas en el proyecto, y otra entrevista con la propia coordinadora, que puso de manifiesto su entusiasmo con el proyecto y su interés por facilitar los datos que pudieran servir para la producción de conocimiento sobre las innovaciones en nuestro país.

2.3.2.1.- Contexto interno

Se trata de un proyecto de innovación intercentros, con características de una red local de escuelas aunque no lo hayan denominado así, en el que participan 12 profesoras de educación infantil, y en el que colaboran las madres o padres de los alumnos/as, por las peculiaridades del proyecto: Conocer y diferenciar las propias características de cada barrio; pero, además, porque el mismo proyecto está pensado precisamente para facilitar la comunicación, la interacción y la colaboración entre familia y colegio.

Estudiamos el proyecto durante el curso 1993-94 que estaba en su segundo año de funcionamiento. Surgió por iniciativa de una profesora para poner en práctica un proyecto presentado con anterioridad y no aprobado por la Junta de Andalucía para el "Grupo AGAZZI". Este grupo de profesores de Educación Infantil se constituyó en Córdoba por la iniciativa particular de una Inspectora de E.G.B, y después de más de diez años de trabajo, que dieron origen a experiencias y publicaciones sobre temas preescolares, se disolvió. Una de las componentes del "Grupo AGAZZI" es precisamente la coordinadora de este proyecto, y quien hace la propuesta que es aceptada por los demás profesores dada su capacidad persuasiva. No se limita al propio centro dado que mantenía contactos con otros profesores por su experiencia anterior,

como hemos citado antes y que nos parece que ha sido una relación profesional importante y fructífera.

El resto del equipo habían participado antes en seminarios permanentes, cursos, jornadas de formación del profesorado, ponencias y otros proyectos de innovación en los que se desarrollaban unidades didácticas globalizadas, por ejemplo "Las abejas" como Centro de Interés. Pero no todos tenían esta experiencia de trabajo globalizado. Por eso el tema del proyecto se seleccionó por necesidades del contexto de los profesores y de los alumnos, y por el interés en experimentar nuevos modelos de enseñanza y otros modelos organizativos.

Dado que la Junta aprobó los proyectos de innovación para dos años, aunque la experiencia es positiva, en los cursos siguientes la red de trabajo continuó pero el proyecto fue cambiando, progresando en la misma línea. Por ejemplo, el proyecto siguiente se titulaba "Vamos de turismo. ¿Vienes?. Los monumentos de Córdoba al alcance de la Escuela Infantil", más centrado en la obra artística de Córdoba pero con muchos componentes didácticos semejantes al anterior.

2.3.2.2.- Descripción del Proyecto de Innovación.

Es un proyecto que desarrolla en la práctica la teoría del aprendizaje situado (Brown, y Campione, 1999; Lave, 1991), que sin embargo las profesoras no la nombran, y en el que las participantes intentan que las prácticas educativas sean más consistentes con la idea de que la interacción con el medio y con los otros, en cada situación, juega un papel importante en el aprendizaje infantil (Bonk y otros, 1995; Miller, 1997), y con la necesidad de tener en cuenta las diferencias individuales y culturales, procurando que la escuela juegue un papel mediador (Schattgen, 1993). Hay, por lo mismo, una gran coherencia entre la forma de aprender de los niños/ñas y de las profesoras y los padres o madres que participan en el proyecto.

Los objetivos son congruentes con esa visión:

- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
- Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos.
- Conocer algunas manifestaciones culturales del entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia él. Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos y conocidos o imaginados, y expresarlos con distintos lenguajes. Desarrollar las capacidades de comprensión e "interpretación".

El desarrollo didáctico del proyecto. Los profesores de Educación Infantil tienen como prioridad, al hablar sobre su trabajo, la clase. Por ello, empezamos por describir la acción didáctica. El trabajo previsto y realizado en el proyecto consiste

fundamentalmente en la observación, análisis y crítica de los elementos que se encuentran en las casas y en la calle por el camino que recorren los niños desde su casa a la escuela, así como la presentación de datos para el conocimiento y valoración de los servicios del Ayuntamiento para la mejora, embellecimiento y cuidado de la ciudad. También se presta atención a las tareas de promoción y difusión cultural.

La observación de los niños es dirigida desde el aula para que se fijen en el objeto de estudio durante el camino de ida y vuelta al Colegio o a casa, pero también por los padres (normalmente madres) a quienes se orienta para que puedan colaborar. En este sentido, preguntas del tipo "¿qué ves por la calle?" abren una recogida amplia de información, que después se va canalizando por preguntas más concretas en días sucesivos: "Cuántas papeleras has encontrado en el camino?" "Cuántas tapas de alcantarillado has visto?" (Entrv. P.), etc.

Hay una observación ordinaria, que es la diaria. Hay observaciones extraordinarias que se focalizan sobre algún servicio del Ayuntamiento, o algún componente de la ciudad: parques, jardines, por ejemplo; o en el proyecto siguiente sobre algún monumento como la Mezquita. Estas visitas son previamente preparadas. Los niños deben haber visto diapositivas, postales o dibujos, y a partir de ahí se ha trabajado también el vocabulario. Posteriormente se realizarán, en todos los casos, las actividades de taller, donde realizan normalmente actividades manuales de transformación de materiales de deshecho en otros objetos, por ejemplo, una tarrina de mantequilla en un contenedor, o también de pintura, realización de colecciones: farolas, árboles, papeleras, etc. Trabajos que van a servir para una exposición final.

Todo este material sirve también para organizar juegos en la clase, desarrollar la atención: "quien tenga un jardín en su postal que ... haga tal cosa" y para evaluar la retención, atención, participación, motivación, y destreza psicomotriz, etc., de los alumnos.

El proyecto incluye también trabajos de investigación. En este caso se parte de las ideas previas de los niños, o los conocimientos que tienen sobre la ciudad en un aspecto concreto, por ejemplo, "las puertas de la muralla". Después deben buscar información en sus casas; los padres les escriben los nombres de estas puertas, o les facilitan postales, etc, que llevan al colegio los niños. La tercera fase es la salida a la calle, donde se les dirige la observación ya de forma más precisa a los objetos seleccionados como contenido de aprendizaje.

Los padres colaboran en las actividades ordinarias, orientando la observación de sus hijos y participando en los talleres, y también en las extraordinarias. Las visitas y talleres, así, se convierten en un recurso didáctico importante, ya que ello supone la atención a todos los niños en grupos pequeños, y la oportunidad de que los niños entren en contacto, se relacionen y aprendan, con otros adultos que no son sus familiares.

En opinión de las profesoras, el proyecto tiene relevancia práctica, sobre todo por su integración diaria en el aula tanto para los alumnos como para otros miembros de la comunidad educativa. Los contenidos tienen un tratamiento de área transversal que se generalizan para toda la actividad escolar, y la congruencia de los objetivos y actividades es alta.

2.3.2.3 Actividades formativas.

a) Tipo. En cuanto a las actividades realizadas por el equipo responsable del proyecto son fundamentalmente de discusión y análisis y de elaboración de materiales curriculares; sobre todo citan la elaboración de diapositivas y la ordenación para poder disponer de ellas en cada tema. Pero también preparar otros recursos como fotografías, materiales manipulativos, vídeos, y maquetas.

Una tarea que estiman importante, al menos al preguntarles directamente, es la elaboración de guías de observación para los niños y para los padres, pero en este sentido consideran que les ha faltado tiempo, y es algo que van haciendo sobre la marcha, aunque veían importante elaborar y consolidar estos guiones, que son la base de la actividad didáctica.

También celebran reuniones con padres y con personal encargado de los servicios del Ayuntamiento.

b) Estas actividades tienen una característica y es la de favorecer la apertura de los profesores también. Y un elemento que contribuye a ello es el uso de espacios diversos: para las reuniones las aulas, aulas distintas y de diferentes centros; las experiencias didácticas tienen lugar en ámbitos diversos: aula, patio, calle y servicios municipales; para los niños también las casas. Y, por fin, algunos materiales didácticos deben conseguirlos en el CEP e intercambiarlos.

c) La asignación de las tareas dentro del grupo es voluntaria, y suelen repartírselas entre los miembros del grupo y por Colegios. El grupo busca información, desarrolla aspectos didácticos y organizativos del proyecto y realiza la evaluación del mismo. De todo ello se lleva un registro porque se redacta un diario de las reuniones.

d) Tiempo. La periodicidad de las reuniones era de una vez cada quince días, pero si era necesario el grupo se reunía según las demandas de la tarea. Por ello, dicen, "el tiempo que dedicamos es muy variable pero es bastante" (Cuestionario grupal -C.G.), aunque el mayor porcentaje de tiempo se utiliza para la puesta en práctica del proyecto. Su trabajo siempre tiene lugar en horario laboral. Esta puede ser una de las razones por las que ven el proyecto como algo natural y propio de su trabajo, sin la conciencia de que le prestan un tiempo que deducen de otra actividad y que por lo mismo debe ser forzosamente algo temporal.

Estiman, en cambio, que el tiempo que emplean en estas tareas, así como al desarrollo práctico del proyecto, es productivo porque "hace a los niños y personas implicadas en el mismo más observadoras curiosas y críticas ante la actividad escolar" (C.G.). Siempre está la última referencia al aprendizaje de los niños, sobre todo.

e) El nivel de participación es alto, se comparten las experiencias llevadas a cabo, se evalúan y se programan nuevas actividades; igualmente, el cumplimiento del compromiso con la buena marcha del proyecto, por la responsabilización de las tareas, es fuerte.

2.3.2.4 La evaluación del Proyecto se lleva a cabo en sesiones de grupo y también en reuniones con padres donde se realiza la evaluación con ellos, conjuntamente.

No hacemos mención de la evaluación del grupo de trabajo, porque si bien entendemos que la revisión colaborativa del trabajo profesional es una actividad formativa, sin

embargo no tenemos datos para poder entender que el grupo lo ha considerado así, y no sabemos si ha tenido lugar esta evaluación. Aún la evaluación hace referencia más a los alumnos, y en este caso, poco a poco, al proyecto también. Su valoración del proyecto es de un nivel bastante alto de satisfacción, porque están consiguiendo en buena medida los objetivos. Y la coordinadora apunta que el cambio más grande se da en la relación de padres o madres con los niños y niñas, y en la de las profesoras con las madres, los padres y los niños.

Las profesoras comentan que modifican la forma de llevar a cabo algunas actividades programadas al ser evaluadas y puestas en común en el grupo. Pero también ha existido una ampliación de actividades no programadas que se han realizado por algunos miembros del grupo, según las necesidades que se perciben por la valoración del contexto situacional.

En el cuestionario grupal citan también la evaluación externa, y se refieren al inspector y a la asesora del CEP, y se ha realizado a través de cuestionarios y entrevistas pero no explican qué efectos ha tenido esta evaluación, ni qué conocimiento les ha proporcionado.

En la entrevista a la profesora se nos comenta que la evaluación externa se debe sobre todo a los padres, ya que al equipo le importa mucho su opinión. Para formalizar esta valoración se pensó que los padres podían redactar un informe escrito por grupos, pero fue difícil. Posteriormente se les envió una carta escrita indicándoles aspectos que podían tener en cuenta para valorar su experiencia, y han obtenido respuesta de algunos padres, "los que son capaces de redactar", en la que informan sobre el aprendizaje de sus hijos: "les ven más despiertos, más curiosos, más abiertos..." (Entrv. P.). Sigue siendo, fundamentalmente, evaluación de los alumnos.

2.3.2.5 Dificultades en el desarrollo del proyecto.

Durante el desarrollo del proyecto han tenido que hacer modificaciones por problemas de tipo económico y de falta de tiempo. A esto se añade la burocracia que conlleva un proyecto aprobado. En primer lugar, citan la financiación, ya que al finalizar el bienio de desarrollo del proyecto no habían recibido la cantidad concedida, "debido a esto los objetivos previstos para este curso se han tenido que modificar; de igual manera muchas de las actividades previstas no se han realizado o se ha tenido que acudir a la colaboración de los padres y de las asociaciones de los centros" (C. G.).

Por eso, comenta una profesora "opino que en el estado actual de la educación resulta inviable realizar proyectos de innovación sin dotación económica y sin más horas de reducción del horario lectivo para dedicarlos a dichos proyectos. Asimismo considero necesaria una mayor coordinación de las distintas instancias educativas y apoyo a las actividades de este tipo" (C.I., 6). Y otra profesora añade al final de sus respuestas al cuestionario individual: "otro aspecto que no quiero dejar pasar es el tema económico. Creo que para realizar este tipo de enseñanza-aprendizaje es muy importante tenerlo en cuenta, o que la Junta de Andalucía, o las Delegaciones Provinciales hicieran un tipo de pacto colaborador con entidades que pudieran facilitarlo, aunque esto sea una utopía sería bonito poder llegar a alcanzarlo".

2.3.2.6 Asesoramiento.

Consideran que no ha existido porque no sido necesario. Y en este sentido tenemos informaciones interesantes que coinciden con otras investigaciones (Glikman y otros, 1994). La asesora asiste a las reuniones del grupo de trabajo, y además una de las profesoras informó de que había tres personas ajenas al proyecto que tenían relación con el equipo de profesoras, pero sigue considerando que no han tenido asesoramiento porque la coordinadora tiene muchas ideas, "le brotan continuamente", y el equipo trabaja mucho, por eso nunca han solicitado "ayuda". En este caso, como en el de otras redes, el mayor apoyo es el propio grupo de trabajo.

2.3.2.7 El equipo directivo de los centros donde se ha desarrollado el proyecto ha mostrado una actitud de apoyo personal y material; otros compañeros conocen el proyecto y han mostrado interés, pero dependiendo de los centros la aceptación es variable.

3. CONCLUSIONES:

FACTORES QUE HAN FACILITADO EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS.

Nuestras conclusiones a este respecto coinciden en gran medida con los factores que afectan a la experiencia del trabajo de grupos y de redes como medio de formación del profesorado que señala Reynolds (1994, p. 39), y otros autores citados anteriormente, y que presentamos en la figura 3:



Figura 3. Gráfico que representa los factores influyentes en una innovación basada en el aprendizaje profesional

3.1 El grupo ya constituido.

En todos estos proyectos hay un coordinador permanente elegido por el grupo, pero el grupo ya existe y tiene experiencias anteriores que consolidan, amplían y perfeccionan a través de estos proyectos. No sabemos qué dificultades tienen que superar los grupos que comienzan, y cómo se van formando los grupos porque en este trabajo nosotros estudiamos proyectos aprobados que fueron seleccionados entre las solicitudes presentadas. Es de suponer que la aprobación supone un reconocimiento a su buen hacer que supone años de experiencia ya en este tipo de innovaciones. Pero el grupo genera también la ampliación de la innovación a otros niveles, o etapas de enseñanza dentro del mismo centro, o actúa como canal de difusión, o diseminación de la innovación, y esto también les potencia como grupo (Ma 17).

3.2 La coordinadora o coordinador.

Fundamentalmente como persona con ideas, con experiencia de realización de las ideas, y su capacidad de resolver problemas en su propia clase. De aquí nace el prestigio y el magnetismo para atraer a otros compañeros hacia su campo de interés.

Hay una actitud del profesorado de una edad media (entre cuarenta y cincuenta años, e incluso más) proclive a valorar las ideas de profesores más jóvenes cuando van surgiendo de una práctica reflexiva y abierta que se comunica en su justificación didáctica, y que se ofrece como posibilidad de compartir experiencias enriquecedoras desligadas de una función de control; en el caso de la Educación Infantil es más perentoria la necesidad de buscar ideas nuevas por el dinamismo de los niños, la necesidad de cambio constante de actividad, y la visión generalizada ya de la escuela como facilitadora de experiencias para el desarrollo de la personalidad de los niños.

3.3 El apoyo de la dirección.

Es importante cuando se trata de Centros de Educación Infantil. Sin embargo cuando los Centros son de Educación Primaria con unidades de Educación Infantil, los directores a veces se inhiben, pero los profesores no comentan que esto les cree problemas.

Pensamos que se debe a que el parvulario, normalmente, está separado físicamente en cuanto que las aulas se sitúan en una construcción independiente del resto del Colegio, los horarios de recreo son diferentes, y el poco contacto que tienen con el resto de los profesores y la dirección, que normalmente no es un profesor de Educación Infantil, hace que lleguen a constituirse funcional y culturalmente como una entidad bastante independiente, con capacidad de autogestión (Ma13), de forma que si no cuentan con apoyo tampoco con impedimentos.

3.4 La colaboración de las familias.

Un tipo de reconocimiento social, que todos los profesores necesitan, es el de las personas más cercanas a la institución escolar. En Educación Infantil es preciso, y relativamente fácil, que los padres colaboren en la tarea educativa. Pero en estas experiencias de innovación se va ampliando el círculo de personas cercanas a los niños

que pueden entrar en el Colegio y estrechar así los vínculos entre escuela y comunidad: madres, padres, abuelos/as, hermanas mayores, vecinos/as (Co6), van adquiriendo roles como apoyo a las tareas escolares, sobre todo en talleres. Dividir una clase en grupos de 6 u 8 niños para que roten por los talleres de cocina, pintura, barro y costura (Ma17), exige disponer de muchas personas que conozcan estas actividades y sepan orientar la actividad de los niños. Evidentemente, esto exige preparación y coordinación. Es una forma de planificación y acción conjunta que va ampliando el sentido de la comunidad educativa.

3.5 La actitud positiva de los profesores a ampliar sus roles.

En el caso de los talleres en los que colaboran otras personas del entorno, la función de las maestras (en este caso es así, son mujeres) se desplaza de la enseñanza de los niños a la formación, previamente, de los colaboradores en esta tarea educativa, y durante la realización del taller, su tarea es, fundamentalmente, de coordinación ya que tienen a los niños repartidos en distintos espacios a la vez y han de estar pendientes de los problemas que surgen en distintos espacios y tareas. La organización previa y el apoyo y estímulo a la tarea son las necesidades que requieren su atención.

3.6 Difusión de la propia innovación.

Podríamos preguntarnos si es el equipo el que se plantea el proyecto o es el proyecto el que genera el equipo, pero en todo caso lo que sí manifiestan las informantes es que el hecho de tener un proyecto común que desarrollar facilita las relaciones, el aprendizaje, y va consolidando la estabilidad del equipo. E incluso, el equipo que crece y se siente satisfecho busca la expansión de su experiencia que se orienta en varias direcciones: admisión de nuevos miembros de la misma etapa, ampliación del proyecto a otras etapas educativas, en este caso a Primaria, y difusión de la innovación formando redes intercolegiales (Co6), o a través de la comunicación de experiencias en Jornadas de Educación Infantil organizadas por el CEP (Ma17).

3.7 La experiencia de aprendizaje en grupo, y de que éste sirve de ayuda y soporte para realizar el empeño de mejora de la educación en el que todos estamos interesados.

También la percepción de la motivación de los niños y de los padres. Así, por ejemplo, disponer de 60 madres fijas que colaboran durante todo el curso en el proyecto, un proyecto de 12 profesoras, que afecta a más de 200 niños/as, es un logro sobre el que se puede sustentar la motivación de una red de profesionales: "Siempre que he hecho una actividad he aprendido; al intercambiar experiencias y al llevarlas a cabo he notado un cambio en mis alumnos en los padres y en mí" (C.I, Co 6).

Dirección de contacto:

Araceli Estebaranz
Dpto de Didáctica y Organización escolar y MIDE.
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. S. Francisco Javier, s/n. 41005 - Sevilla
Tfno.: 954556853

Perfil profesional de las autoras:

Pilar Mingorance Díaz

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar.

Líneas de investigación: Desarrollo Profesional de los Profesores e Innovación.
Condiciones del aprendizaje adulto a distancia usando las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Cristina Mayor Ruiz

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar.

Líneas de investigación: Formación de Profesores Principiantes de Universidad.
Evaluación de la Calidad de las Instituciones e Innovación.

Araceli Estebaranz García

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar.

Líneas de investigación: Desarrollo Curricular e Innovación.

Modelos Colaborativos de Practicum para la Formación Inicial del Profesorado.

Modelos de Planificación de los Centros de Secundaria.

BIBLIOGRAFÍA:

Aspin, D.N.; Chapman, J. D. y Wilkinson, V.R. (1994) *Quality Schooling..* . Cassell.. London/New York.

Bandura, A. (1987) *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales..* Martínez Roca.. Barcelona.

Bonk, C.J. y otros (1995) *Is this The S.C.A.L.E.? Social Constructivism and Active Learning Environments..* AERA.. San Francisco.

Brown, A. y Campione, J. (1990) *Communities of learning and thinking, or, a context by any other name..* Contributions to Human Development, 21, p.108-126.

Clark, C.; Moss, P.; Goering, S.; Herter, R.; y otros (1996) *Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development..* American Educational Research Journal, Vol. 33, p. 193-231.

Elliott, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata. Madrid.

Estebaranz, A. (1994) *Didáctica e innovación curricular..* Secretariado de Publicaciones de la Universidad. Sevilla.

Feldman, A. (1995) *Conversation in Teaching; Conversation as Research: A Self-Study of the Teaching of Collaborative Action Research.* AERA.. San Francisco.

Fidler, B.; Russell, Sh., y Simkins, T. (eds.) (1997) *Choices for Self-Managing Schools. Autonomy and Accountability.* Paul Chapman.Publishing Ltd.. London.

Fullan, M.G. y Stiegelbauer, S. (1991) *The New Meaning of Educational Change..* Columbia University, Teachers College Press.

Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change..* Teacher College Press.. Chicago.

Fullan, M. (1992) *Successful school improvement.* Open University Press.. Buckingham.

Fullan, M. (1998) *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning.* En Hargreaves, A. ; Lieberman, A. ; Fullan, M. y Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change..* pp. 214-228. . Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.

Gayford, Ch. (1993) *Environmental Education.* En Verma, G.K. y Pumfrey, P.D. (eds.) *Cross Curricular Context: Themes and Dimensions in Secondary Schools..* Vol.2, p. 94-109. . The Falmer Press. London/Washington.

Glickman, K. D., Allen, L. y Lunsford, B. F. (1994) *Factors Affecting School Change.* Journal of Staff Development, Vol. 15, n. 3, p. 38-41.

González, M.T. y Escudero, J.M. (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas. Barcelona.

Granheim, M. y Petterson, S. (1994) *Goals Orientation and Attainment in Learning Systems*. AERA. New Orleans.

Hall, G. y Hord, Sh. (1987) *Change in Schools. Facilitating the process*. State University of New York Press. New York.

Hargreaves, D.H. y Hopkins, D.(eds.) (1994) *Development Planning for School Improvement*. Cassell. London/New York.

Hargreaves, A (1999) *Hacia una geografía social de la formación docente*. En Pérez Gómez, A., Barquín, J., y Angulo, F. *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Akal. Madrid.

Herman R. y Datnow A. (1997) *Evaluating the restructuring process: study design*. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 8 N° 1 p.36-44. .

Huberman, A. y Miles, M. (1984) *Innovation up close*. Plenum Press. New York / London.

John-Steiner, V.; Weber, R., y Minnis, M. (1998) *The Challenge of Studying Collaboration*. American Educational Research Journal, Vol. 35, N° 4, p.773-783.

Kemmis, S. (1999) *La investigación-acción y la política de la reflexión*. En Pérez Gómez, A., Barquín, J., y Angulo, F. (1999) *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. pp. 95-118. . Akal. Madrid.

Klovdahl, A. S. (1997) *Social Network Analysis*. En Keeves, J. P. *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Great Britain, Pergamon, p. 684-690.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press. Cambridge.

Lieberman, A. y Grolnick, M. (1998) *Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform*. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change*. pp. 710-729. . Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.

Loucks-Horsley, S. (1992) *Gestión del Cambio: Un modelo para la adopción efectiva de procedimientos y programas educativos nuevos*. Documento de trabajo para el Seminario sobre Innovación celebrado en el CEP de Alcalá de Guadaíra, los días 21 y 23 de octubre, organizado por el GID de la Universidad de Sevilla.

Louis, K.S. (1992) *Facilitar el cambio en la Escuela*. Documento de trabajo para el Seminario sobre Innovación celebrado en el CEP de Alcalá de Guadaíra los días 21 y 22 de mayo, organizado por el GID de la Universidad de Sevilla. .

- Louis, K.S.; Toole, J. Y Hargreaves, A.** (1998) *Rethinking School Improvement. En Leithwood, K. y Louis, K. S. (Eds.) Organizational Learning in Schools..* p. 251-276.. Zwets & Zeitlinger Publishers. Lisse.
- Marcelo, C.** (1996) *Innovación educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional..* CIDE.. Madrid.
- McKernan, J.** (1999) *Investigación-Acción y currículum..* Morata. Madrid.
- Randy, J. y Corno, L.** (1997) *Teachers as Innovators. En Biddle, B. ; Good, T. y Goodson, I. International Handbook of Teachers and Teaching..* pp. 1163-1221.. Kluwer Academic Publishers.. Dordrecht.
- Reynolds, M.** (1994) *Group Work in Education and Training.* Kogan Page.. London.
- Reynolds, D.** (1998) *"World Class" School Improvement: An Analysis of the Implications of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practice. En Hargreaves, A. ; Lieberman, A. ; Fullan, M. y Hopkins, D. International Handbook of.* pp. 1275-1285. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht,
- Sancho, J.M. y Hernández, F.** (1995) *Andy Hargreaves. La importancia de vivir en la frontera. Cuadernos de Pedagogía, 233,* p. 86-93.
- Shirley, J.R. y Anderson, L.W.** (1994) *A Study of South Carolina's Project Re:Learning..* AERA.. New Orleans.
- Schattgen, Sh.F.** (1993) *Using a Constructivist Approach in Assesment and Evaluation in Early Childhood Education..* AERA.. Atlanta.
- Sirotnik, K.** (1998) *Ecological Images of Change: Limits and Possibilities. En Hargreaves, A.; Lieberman, A. ; Fullam, M. y Hopkins, D. International Handbook of Educational Change..* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- Smyth, J.** (1996) *The Socially Just Alternative to the "Self-Managing School". En Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Hallinger, P. y Hart, A. International Handbook of Educational Leadership and Administration..* pp. 1097-1131. . Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- Somekh B. y Thaler M.** (1997) *Contradiction of management Theory, Organisational Cultures and the Self. Educational Action Research. Vol. 5 N° 1* p. 140-158.
- Van Den Berg, R. y Slegers, P.** (1996) *Building Innovative Capacity and Leadership. En Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Hallinger, P. y Hart, A. International Handbook of Educational Leadership and Administration. p. 1097-1131. .* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- Vygotsky, L.S. (1977)** (1977) *Pensamiento y lenguaje. La Pléyade..* Buenos Aires.

Zabalza, M.A. (1990) *La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II)*. En Medina, A. y Sevillano, M.L. (coords.) *Didáctica-Adaptación*, 1. p. 171-220. . UNED. Madrid.