

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO PROFESIONAL Y ORGANIZATIVO

M^a Carmen Fernández Morante*
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El desarrollo e innovación curricular es una de las funciones más importantes de los profesores. Los profesionales de la enseñanza en el desarrollo de innovaciones educativas desarrollan su capacidad de análisis y de trabajo en equipo dando lugar a un clima escolar que puede favorecer el aprendizaje profesional, el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje de las organizaciones. En este artículo pretendemos reflexionar sobre este potencial formativo de los procesos de innovación en los centros y su posible proyección a tres niveles diferenciados de aprendizaje: individual (los profesores que los desarrollan), de grupo (los equipos de profesores como unidad organizativa) y organizativo (la escuela como organización abierta al aprendizaje).

ABSTRACT

The development and curricular innovation is one of the most important functions in the professors. The professionals of the teaching in the development of educational innovations put at stake their analysis capacity and of work in team giving place to a school climate that can favor the professional learning, the learning of the students and the learning of the organizations. In this article we seek to meditate on this formative potential of the innovation processes in the centers and their possible projection at three differentiated levels of learning: singular (the professors like professionals), of group (the teams of professors like organizational unit) and organizational (the school like organization open to the learning).

EL POTENCIAL FORMATIVO DE LA INNOVACIÓN

El desarrollo e innovación curricular es una de las funciones más importantes de los profesores que a nuestro juicio va más allá de la ejecución de proyectos diseñados por expertos, para considerarse una acción entre compañeros, todos ellos agentes activos en el desarrollo del currículum. Los profesionales de la enseñanza en el desarrollo de innovaciones educativas desarrollan su capacidad de análisis y de trabajo en equipo dando lugar a un clima escolar que puede favorecer el aprendizaje profesional, el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje de las organizaciones.

La implicación en el desarrollo de propuestas de innovación educativa posibilita, a nuestro juicio, ciertos tipos de procesos formativos y colaborativos a nivel de escuela Fernández Morante (1997; 2000). Los procesos de innovación en este sentido, pueden ser procesos de aprendizaje para los profesores, los alumnos y para las organizaciones en las que se desarrollan. Los profesores y las instituciones implicadas en ellos van a verse inmersos en acciones innovadoras formativas a

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar

través de la interacción que se genera y que promueve a su vez contextos favorables para el aprendizaje, Vázquez Alemán (2000). La innovación por su potencial formativo que estamos poniendo de relieve puede ejercer un grado importante de impacto sobre los profesores, los alumnos y las escuelas. Vamos a revisar a continuación algunas cuestiones relativas a este tipo de procesos formativos.

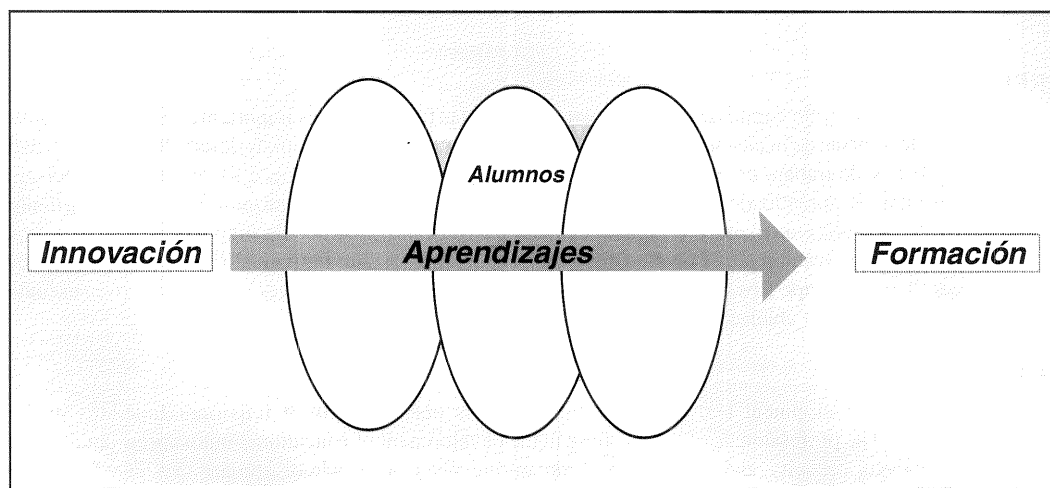


Figura 1. El impacto de los procesos de innovación

La formación es un proceso complejo que puede adoptar diferentes formas. Debesse (1982) diferenciaba tres formas distintas de formación que nos interesa retomar para concretar y reflexionar sobre el tipo de formación que pueden propiciar las experiencias de innovación. Este autor plantea diferenciadamente los conceptos *autoformación*, *heteroformación* e *interformación*. El concepto de *Autoformación* se refiere a aquellos procesos formativos en los que el sujeto participa independientemente, teniendo él el control sobre los objetivos, procesos, instrumentos y los resultados. En segundo lugar concepto de *Heteroformación* que hace referencia a los procesos formativos que se organizan y desarrollan “desde fuera”, es decir, por especialistas, y por último, el concepto de *Interformación* que se refiere a los procesos formativos que se producen en contextos de trabajo en equipo. Los procesos de innovación como procesos, a nuestro juicio, de desarrollo profesional estarían especialmente vinculados con dos de los tres tipos de formación señalados por este autor: la autoformación y la interformación, en tanto en cuanto son acciones cuya iniciativa, desarrollo y evaluación son principalmente competencia de sus protagonistas y en muchos casos esta iniciativa es desarrollada por un grupo de profesores. A ambos tipos de procesos de desarrollo profesional individual y en grupo vamos a añadirles un tercer tipo de experiencia formativa que puede potenciar la innovación: el *aprendizaje organizativo*, es decir, aquello que las organizaciones que acogen las innovaciones aprenden en los procesos de cambio, como organizaciones vivas y en evolución que son.

Los procesos de innovación y cambio, por tanto son procesos que, a nuestro juicio, pueden favorecer en su desarrollo como desarrollaremos a continuación oportunidades de aprendizaje

profesional individual (autoformación), en grupo (interformación) y oportunidades también de desarrollo organizativo (aprendizaje organizativo).

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL INDIVIDUAL

La innovación, como hemos señalado, es un proceso desarrollado por profesores y que a su vez va a tener una determinada incidencia sobre ellos, sobre sus creencias, conocimientos y valores. Los procesos de innovación en los que se implican los profesores pueden suponer una experiencia rica de aprendizaje individual (figura 2). La potencialidad de la innovación para propiciar el aprendizaje de los profesores va a depender de cuatro factores: la *calidad de las experiencias*, de su *capacidad de aproximación a las necesidades y formas en que aprenden los adultos*, del *impacto del cambio en el aprendizaje de los alumnos* y, por último, de la *afinidad del cambio con los profesores, sus preocupaciones, necesidades y niveles de madurez profesional*.

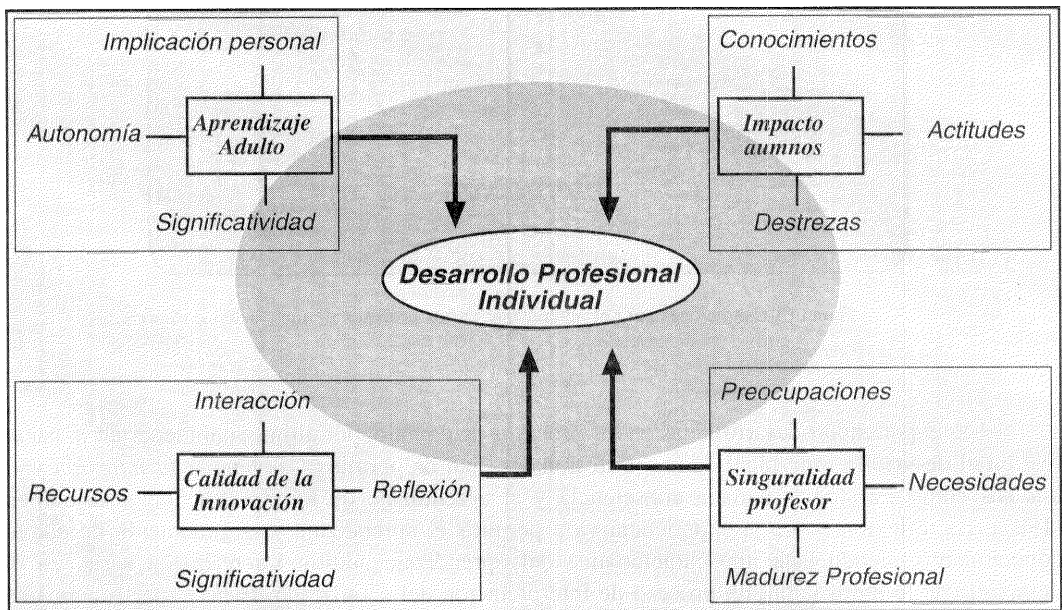


Figura 2. Innovación y Desarrollo Profesional individual

En lo que se refiere a la *calidad de las innovaciones* -primer factor necesario que hemos señalado para que las experiencias vivenciadas por los profesores en el desarrollo de los procesos de cambio sean potencialmente generadoras aprendizajes- entendemos que para garantizar la calidad de las experiencias innovadoras, éstas deben reunir tres condiciones fundamentales (Figura 3):

Los procesos de cambio deben posibilitar la vivencia de su desarrollo como un *continuo de experiencias* próximas a las vivencias personales de los profesores que éstos experimenten como

importantes y útiles, y que vayan gradualmente implicando a los profesores en situaciones de complejidad creciente de acuerdo con sus posibilidades y estilos de aprendizaje. En las experiencias vivenciadas por los profesores en los procesos de innovación además, deben hacerse explícitas las *interacciones* que se producen entre los elementos y sujetos implicados, las conexiones que van estableciéndose y los efectos de las mismas. La consciencia del discurrir de los procesos de interacción va a permitir que los implicados en éstos desarrollen su capacidad para autorregular y conducir los procesos de cambio y el impacto de los mismos en su pensamiento y práctica profesional. Es importante para facilitar la autorregulación que los profesores tengan clara la información sobre las tareas a realizar, su estructura, las metas y estrategias de acción.

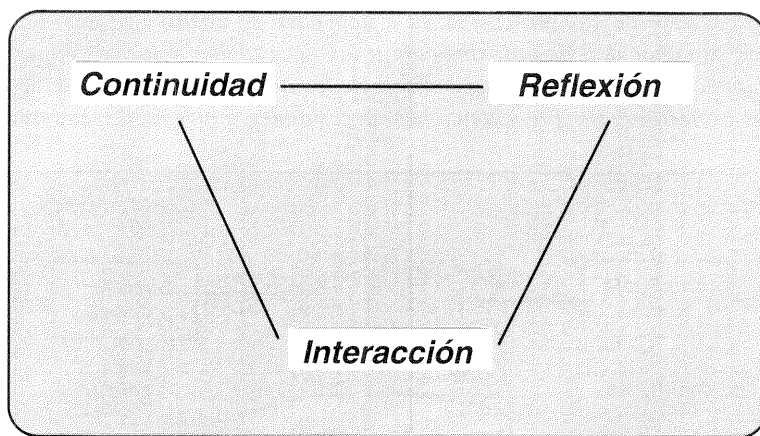


Figura 3: Condiciones para el aprendizaje en los procesos de innovación.

Las experiencias desarrolladas en los procesos de cambio, por último, para tener un impacto real en el desarrollo individual de los profesionales, han de permitir y potenciar *la reflexión y el análisis* como estrategias para la consciencia y el aprendizaje de lo experimentado, Goodman (1987). La reflexión sobre la experiencia va a permitir el aprendizaje y la generación de nuevo conocimiento, siendo esta una característica del aprendizaje adulto. La reflexión sería, en el desarrollo de la innovación, un proceso de interpretación del significado de las experiencias, una secuencia continua de comprensión de lo vivido a partir de las creencias y conocimientos de partida, y a su vez, una posible reformulación de esos conocimientos y creencias. Favorecer la interacción, la reflexión y la continuidad como elementos cualificadores en los procesos de innovación son sin duda tres requisitos para el desarrollo profesional en estas situaciones que necesariamente, han de ser potenciados con el apoyo administrativo y de toda la comunidad, Rosales (1998).

Un segundo factor que condiciona el potencial formativo de los procesos de innovación y su proyección en el desarrollo profesional individual de los profesores es la *consideración de las características del aprendizaje de los profesores* tanto en el diseño como en el desarrollo de estas experiencias. El aprendizaje de los profesores como adultos que son se diferencia de otros aprendizajes y requiere para ser significativo la incorporación de la *experiencia directa*. Los

conocimientos existentes sobre el aprendizaje adulto, muestran cómo el aprendizaje de los profesores requiere siempre una *implicación personal* y un grado suficiente de *autonomía*. En este sentido las experiencias de innovación potenciarán el aprendizaje de los profesores en su desarrollo en la medida en que sus características se aproximen a sus necesidades sentidas (significatividad) y a las formas en que aprenden los adultos (implicación y autonomía).

Otro factor a considerar en el estudio del impacto de los procesos de cambio en los conocimientos, creencias y actitudes de los profesores es la *repercusión que esos cambios tienen en el aprendizaje de los alumnos*. En este sentido, si los profesores perciben que los cambios que van introduciendo tienen una proyección clara en sus alumnos, es más probable que se produzcan cambios en las creencias y actitudes éstos, o lo que es lo mismo, que las condiciones para el aprendizaje profesional de los profesores sean favorables, Guskey (1986).

Por último, el impacto de los procesos de innovación en el desarrollo profesional individual de los profesores, va a depender de un factor más: las *características peculiares de los profesores que las desarrollan*, es decir, de su nivel de maduración profesional, sus creencias y conocimientos previos, las necesidades y preocupaciones que experimentan en el desarrollo de su práctica, etc. Los estudios sobre el desarrollo cognitivo de los profesores de Thies-Sprinthall y Sprinthall (1987) y sobre las etapas de preocupaciones de Hall y Hord (1987) aportan el marco comprensivo para analizar el nivel personal de implicación de los profesores en los procesos de innovación. La necesidad de atender a las preocupaciones y necesidades específicas de los profesores implicados en los procesos de cambio, y de considerar en estos procesos que la implicación de cada profesor va a ser diferente y está sujeta a su propio desarrollo y por tanto, percibe la situación de forma diferente a los otros, son dos elementos fundamentales para la comprensión de los procesos de cambio y para su desarrollo. El aprendizaje individual de los profesores implicados en estos procesos estará vinculado con el sentimiento de los profesores de ver que éstos procesos, esas acciones que encamina no son ajenas a sus preocupaciones y demandas. En este sentido, la percepción por parte de los profesores de su implicación en los procesos de cambio como una implicación comprometida con sus preocupaciones favorecerá el desarrollo y el aprendizaje profesional. Este último, su naturaleza y proyección, a su vez dependerá de la experiencia, búsquedas y madurez profesional de los profesores implicados en los procesos de innovación.

Hasta aquí hemos analizado los procesos de innovación como procesos que afectan y se ven afectados por diferentes dimensiones personales. La naturaleza personal del cambio nos habla por tanto de dos cuestiones fundamentales:

- cómo las innovaciones pueden generar el desarrollo profesional de los profesores, lo que implica de manera evolutiva tres dimensiones: social, que irá en el proceso de desarrollo profesional desde el aislamiento a la colaboración, la dimensión profesional que irá desde la iniciación de los cambios hasta su institucionalización y, por último, la dimensión personal que irá desde la dependencia hasta la autonomía de los profesores;
- y cómo los profesores experimentan y desarrollan su papel en los procesos de cambio en función de su estilo y trayectoria profesionales.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EQUIPO

Hemos planteado como una de las funciones básicas de los profesionales de la educación la innovación educativa, entendida como un conjunto de ideas, concepciones, contenidos, estrategias y prácticas dirigidas hacia la mejora de la práctica docente que se pueden proyectar en el desarrollo profesional de los profesores, en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos y en la mejora de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, la innovación plantea la necesidad de introducir cambios en las prácticas profesionales y de desarrollar proyectos de innovación que conecten con las necesidades e inquietudes que los profesores experimentan en sus prácticas.

La formación y el aprendizaje del profesor a través del desarrollo de innovaciones puede producirse como hemos visto de forma autónoma y personal. En la medida en que los procesos de introducción y de consolidación de cambios para la mejora de la práctica, que como vimos dependen de muchos factores, se experimentan como factores cualificadores y valiosos, los profesores redefinen su conocimiento profesional a través de procesos de aprendizaje. Ahora bien, estos procesos innovadores en multitud de ocasiones discurren en el marco de acción de un equipo de profesores, lo que va a condicionar y enriquecer el desarrollo de estos procesos de aprendizaje dado que estos no se desarrollan de forma aislada, sino que lo hacen en un contexto organizativo específico y en un marco de relaciones personales y profesionales concreto. A nuestro juicio, la práctica docente comporta necesariamente una naturaleza social y cooperativa que va más allá de la consideración de la misma como tal por el mero hecho de tener lugar en un contexto y en un entramado de relaciones más o menos estables que vienen determinadas por la coincidencia aleatoria de un grupo concreto de profesionales en una misma institución educativa. La práctica docente, por el hecho de contextualizarse en un centro y en un grupo concreto de profesionales que como tales deberían compartir un mismo proyecto educativo, es una práctica que requiere la puesta en marcha de estrategias de trabajo en colaboración.

Los cambios que se vienen produciendo en la redefinición de la función docente y de las escuelas como consecuencia de las demandas que la sociedad y su desarrollo plantean a la educación en todos sus ámbitos de intervención y de conocimiento, confluyen en la necesidad de superar la concepción individualista de la profesión tan presente en nuestros discursos y prácticas y dar paso a unas prácticas comunes y a una cultura profesional asentada en elementos como el respeto a la diversidad, la comunicación rigurosa y comprometida y el empeño continuo por integrar en la práctica profesional acciones colectivas encaminadas a la mejora de la práctica y al aprendizaje profesional “con y de” los colegas. El desarrollo de innovaciones en múltiples ocasiones es una responsabilidad que los profesores asumen en grupo y que por tanto, puede desencadenar procesos de desarrollo profesional grupales. Se trata de una tarea que demanda claramente una implicación personal y se proyecta a nivel individual como hemos visto, pero que implica también el trabajo en equipo y que, en consecuencia puede y tiene que desencadenar también procesos de aprendizaje grupales. El logro de una dinámica de trabajo en equipo sólida y satisfactoria, en este sentido, va a ser determinante de la calidad de éstos procesos formativos.

La necesidad de introducir cambios en las prácticas profesionales y de desarrollar experiencias innovadoras que conecten con las necesidades e inquietudes que los profesores experimentan en su “quehacer” cotidiano, es una necesidad vivenciada -e incluso compartida

informalmente en ocasiones- por todos los profesores y que, a nuestro juicio, éstos han de experimentarla también como necesidad colectiva de poner en común, pensar en común y negociar en común. La innovación, y como consecuencia la formación, son dos procesos que los grupos de profesores a través de sus iniciativas de cambio ponen en marcha y que, en consecuencia tienen que dar lugar a unos procesos colectivos. Las acciones emprendidas de manera colectiva para la mejora a través del desarrollo de innovaciones, serán por tanto ocasiones también propicias para el desarrollo profesional en grupo, siempre que esté garantizado un nivel de calidad de las dinámicas de trabajo en equipo que sostienen esas acciones.

Yinger (1991) ha profundizado en el conocimiento que se produce en diferentes situaciones, llegando a la conclusión de que el conocimiento y por tanto el aprendizaje no es cuestión sólo del pensamiento y de la persona, sino también de las relaciones que esas personas mantienen. El aprendizaje y el conocimiento dependen de las interacciones con los otros y con el ambiente que se establecen en los procesos formativos, Nias (1996). La importancia de las interacciones como situaciones básicas en las que se desarrollan los procesos educativos se proyecta también a los procesos formativos que emprenden los profesores para su propio desarrollo profesional:

“Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones” (Yinger, 1991, p.33)

Estos nuevos enfoques amplían el horizonte de la práctica y del conocimiento didáctico, extendiéndolo de lo individual a lo cooperativo, enfocándolo en la propia acción docente y en el contexto en el que ésta se desarrolla Imbernón y Ferreres (1999). La naturaleza las estrategias de trabajo colectivas y de los procesos formativos que se generan a través de ellas, se plantea, a nuestro juicio, como un objeto de estudio valioso para la Formación del Profesorado en nuestros días sobre el cuál aún conocemos muy poco. La innovación como acción asumida intencionalmente por equipos de profesores y como proceso formativo genera dinámicas de aprendizaje conjunto que, desde nuestro punto de vista, merecen ser estudiadas con más profundidad.

El aprendizaje en grupo como entorno de formación ha sido analizado por autores como Sundstrom, Meuse y Futrell (1990) que proponen un modelo de análisis de los procesos internos y externos del trabajo en grupos. Estos autores presentan cuatro dimensiones para el análisis del funcionamiento y efectos del trabajo en grupo:

1. el *contexto organizativo*: serían los aspectos referidos a la organización como son la cultura, la estructura de recompensas, los recursos de formación, el grado de autonomía, entre otros,
2. los *límites*: es lo que diferencia al grupo de otras unidades de trabajo, las relaciones del grupo en su contexto, las barreras para acceder a la información...
3. el *desarrollo del equipo* que se refiere al análisis de la evolución del grupo a lo largo de su trayectoria y los roles, normas y estructura que se han ido generando.
4. la *eficacia del grupo* que vendría determinada por la viabilidad, es decir, el grado de satisfacción de los miembros, la participación, disponibilidad para continuar, cohesión,

coordinación, comunicación y resolución de problemas; y por la actuación que se refiere a la valoración que las personas externas al grupo hacen de la calidad de los trabajos o materiales producidos por el grupo.

Los grupos de trabajo integrados por profesores como entornos de innovación son a nuestro juicio una unidad de análisis importante para el estudio y una mayor profundización de las implicaciones del trabajo colaborativo entre profesores como factor generador y cualificador de los procesos formativos en el desarrollo profesional de los docentes. Por otra parte, el estudio de estos grupos de trabajo en el desarrollo de innovaciones educativas permitiría ahondar más en el conocimiento del impacto de la innovación en el desarrollo profesional en grupo.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO ORGANIZATIVO

La formación y el aprendizaje del profesor a través del desarrollo de innovaciones puede producirse como hemos visto de forma autónoma y personal o en grupo. En la medida en que los procesos de introducción y de consolidación de cambios para la mejora de la práctica se experimentan como factores cualificadores y valiosos, los profesores redefinen su conocimiento profesional a través de procesos de aprendizaje. Estos procesos, individuales o grupales, no ocurren de forma aislada, sino que lo hacen en un contexto organizativo específico. El marco institucional en el que se desarrollan las dinámicas de cambio va a desempeñar un papel fundamental en los mismos como contexto con unas características y una cultura propias que van a configurar los procesos de innovación y como contexto vivo en continua evolución que ha de desarrollarse y evolucionar con sus miembros.

El Desarrollo Organizativo, como perspectiva de análisis, intervención y mejora de las organizaciones educativas nos aporta una perspectiva comprensiva de las instituciones escolares que puede ayudar a profundizar en esta naturaleza singular y evolutiva de las escuelas de la que hablamos, Burke (1988); Martín-Moreno (1996). Presentamos a continuación algunos aspectos significativos que destacan esta particular importancia del contexto institucional en los procesos de innovación y cambio desde este doble matiz que hemos puesto de relieve: la escuela como marco institucional con unas características propias que van a condicionar los procesos de cambio y la escuela como contexto organizativo en desarrollo que a su vez puede impulsar su propio desarrollo organizativo.

1. La importancia de los valores y la cultura de las instituciones educativas que al igual que cualquier sociedad o grupo comparte unas creencias, valores, hábitos y modos de hacer, y que han de considerarse en el desarrollo de innovaciones educativas. Autores como Bolívar (1993) han estudiado el papel de la cultura organizativa de los centros en los procesos de cambio, señalando que la institucionalización de los cambios como mejora depende del grado de congruencia de los mismos con la cultura o culturas escolares, siendo la cultura la mayor barrera para el cambio, y por ello, el mejor puente para el cambio.

2. La adopción de modelos participativos y democráticos de gestión como los más apropiados para el desarrollo de las escuelas y de sus miembros al favorecer la implicación y participación

en condiciones de igualdad y por tanto de manera corresponsable, planteando la distribución de roles y responsabilidades como un elemento indispensable y dinamizador de la vida de la institución.

3. La consideración de la naturaleza conflictiva de los procesos organizativos y de la necesidad de afrontar estos conflictos en el desarrollo de innovaciones de manera abierta como elementos de discusión y negociaciones capaces de hacer avanzar a la escuela.

4. El reconocimiento del papel relevante del liderazgo en los procesos de cambio que implica reparto de funciones y la corresponsabilidad en el ejercicio de cualquier práctica. El liderazgo y la autoridad compartidos como una tarea que implica a todos los miembros de la institución y concebidos desde el entendimiento de estos roles como papeles dinámicos y dinamizadores. El desarrollo de innovaciones en los centros y su potencial formativo se verá favorecido por un estilo de liderazgo que favorece e impulsa la participación desde las claves del diálogo, la transparencia y una participación verdaderamente democrática, en la que todos tienen algo que aportar y comunicar, y en la que el éxito del buen hacer reside en la cordialidad y el diálogo.

5. La consideración de la escuela como globalidad y como unidad de cambio por excelencia. El cambio en la escuela es un proceso que implica a la organización en su totalidad y dimensiones, tanto pedagógicas como organizativas.

6. El reconocimiento de que los procesos de cambio se ven afectados por factores políticos tanto internos como externos a la escuela. La existencia de intereses y luchas de poder dentro de las organizaciones escolares va a afectar al desarrollo de los procesos que en ella se generan.

Las seis consideraciones anteriores cuestionan el carácter racional y estático de las escuelas para subrayar su naturaleza dinámica y débilmente articulada y la importancia de los valores y cultura propias de las mismas que en los procesos de cambio Podemos decir a la luz de las sugerencias anteriores sobre el carácter de las instituciones escolares, que reduciendo el análisis de la innovación y los procesos de cambio como procesos formativos a su posible impacto en el desarrollo profesional individual o grupal, daríamos una visión incompleta de la innovación, y que por lo tanto, los procesos de cambio son procesos con claras implicaciones organizativas y que afectan a la organización como organismo que se desarrolla y aprende, Marcelo (1996).

De igual forma que los profesores en las dinámicas de cambio son agentes de acciones organizativas y aprenden, son también agentes de aprendizaje organizativo que "(...) ocurre cuando los individuos, actuando con sus imágenes, detectan una contradicción entre los resultados y expectativas que conforma una teoría organizativa en uso." Argyris y Schön (1978), ya que las escuelas también aprenden, en la medida en que desarrollan nuevas estructuras, metas, estrategias y valores Escudero (1992).

El aprendizaje de las organizaciones implica mucho más que el desarrollo de sus miembros o de un grupo de sus miembros. Implica también más que la suma de los aprendizajes de los miembros de la institución, ya sean éstos individuales o en grupo, ya que hablamos desde la opción de experimentar la escuela como espacio de desarrollo profesional -no sólo como lugar de trabajo- y éste se encuentra estrechamente vinculado con la capacidad de evolución, cambio y aprendizaje

de la organización a la que pertenece. Los vínculos entre la innovación, la formación y el desarrollo de las escuelas han sido asumidos, al menos en cuanto a su propósito, en los distintos discursos y prácticas educativas, así pues la formación centrada en la escuela, el desarrollo profesional centrado en la escuela, el desarrollo curricular basado en la escuela y las declaraciones de la escuela como unidad de cambio son intentos para desarrollar esos vínculos que sin embargo, según Sarason declaraba ya en 1972 –y no parece ir desencaminado aún en nuestros días– no son más que declaraciones e intentos que no cuentan con las condiciones necesarias para que en las escuelas puedan darse procesos de aprendizaje que permitan a los profesores aprender y a las escuelas mejorar.

Autores como Senge (1992) han identificado algunas condiciones necesarias para que pueda producirse ese aprendizaje organizativo en las instituciones, señalando cinco elementos que caracterizan a las organizaciones inteligentes: la construcción de una *visión compartida* que favorece la implicación y el compromiso de los miembros de la organización a largo plazo; los *modelos mentales* y *el pensamiento sistémico* lo suficientemente abiertos y críticos como para permitir el acercamiento a las propias limitaciones de la organización en su manera de interpretar la realidad y en su total globalidad y articulación; el *aprendizaje en equipo* que desarrolle en los profesionales una cultura de la colaboración frente a las prácticas habituales individualistas y, por último, el *dominio personal* que permita comprender cómo los actos individuales o grupales afectan a la realidad y motive para aprender a los profesionales e la organización.

Ainscow et al. (1994) también han identificado algunas condiciones que deben estar presentes en las dinámicas organizativas para favorecer el aprendizaje organizativo como son la *indagación* que se traduce en una actitud de búsqueda continua y cuestionamiento de los que se hace; la *planificación* de las acciones de acuerdo con una visión compartida de la escuela; la *implicación* de los profesores en el desarrollo del proyecto de la escuela y su identificación con el mismo; el *desarrollo profesional* que implica la existencia de oportunidades pensadas para aprender, y por último, la necesaria *coordinación* en los diferentes niveles de la institución.

La visión de la escuela como entorno de formación a través del desarrollo de innovaciones demanda más colaboración en las escuelas, demanda un mayor énfasis en innovaciones educativas que desarrollen nuevas formas de interacción entre los profesionales y que contemplen las condiciones necesarias para el aprendizaje en todos los niveles en que éste puede desarrollarse.

SINTESIS FINAL

La innovación, como hemos visto, forma parte del trabajo del profesor y el cambio educativo requiere para su análisis y desarrollo una visión más amplia de su naturaleza compleja dado que en su desarrollo afecta y se ve afectado por multitud de factores. Hemos planteado en las páginas anteriores cómo la práctica docente comporta necesariamente una naturaleza social y cooperativa y cómo los cambios que se vienen produciendo en la redefinición de la función docente y de las escuelas confluyen en la necesidad de superar la concepción individualista de la profesión y dar paso a unas prácticas comunes y a una cultura profesional asentada en elementos como el respeto a la diversidad, la comunicación rigurosa y comprometida y el empeño continuo por integrar en

la práctica profesional acciones colectivas encaminadas a la mejora de la práctica y al aprendizaje profesional “con y de” los colegas.

Nuestro planteamiento de fondo gira en torno a la idea de que a través de la innovación educativa en los centros es posible este cambio cultural de la enseñanza y que el desarrollo de innovaciones puede desencadenar procesos de desarrollo profesional grupales fundamentales por ese cambio cultural. El logro de una dinámica de trabajo en equipo sólida y satisfactoria, en este sentido, va a ser determinante de la calidad de éstos procesos formativos. La necesidad de introducir cambios en las prácticas profesionales y de desarrollar experiencias innovadoras que conecten con las necesidades e inquietudes que los profesores experimentan en su “quehacer” cotidiano, es una necesidad vivenciada por los profesores que éstos han de experimentarla también como necesidad colectiva de poner en común, pensar en común y negociar en común.

La innovación, y como consecuencia la formación, son dos procesos indisolubles que tienen que desarrollarse conjuntamente y absolutamente imprescindibles para la mejora de la enseñanza. El trabajo en equipo de profesores es una estrategia fundamental en ambos procesos. Por eso la calidad de las estrategias de trabajo colectivas y de los procesos formativos que se generan a través de ellas, se plantea en este artículo como un objeto de estudio valioso para la Formación del Profesorado en nuestros días sobre el cuál aún conocemos muy poco. La innovación como acción asumida intencionalmente por equipos de profesores y como proceso formativo genera dinámicas de aprendizaje conjunto que, desde nuestro punto de vista, merecen ser estudiadas con más profundidad para aportar desde la reflexión y la investigación educativa propuesta y conocimientos útiles para la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLIVAR, A.** (1993): “Culturas profesionales en la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp.68-73.
- DEBESSE, M. Y MIALARET, G.** (1982) (EDS.): *La formación de los enseñantes*. Barcelona, Oikos-Tau.
- ESCUADERO, J.M.** (1992): “Innovación y desarrollo organizativo en los centros escolares, en Sevilla, II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- FERNÁNDEZ MORANTE, C.** (1997): “Un estudio exploratorio sobre la colaboración: el trabajo en equipo de profesores/as en los proyectos Atenea y Mercurio”. Tesis de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ MORANTE, C.** (1999): Nuevos retos para la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 9, pp. 149-156.
- FERNÁNDEZ MORANTE, C.** (2000): “La colaboración Escolar: discursos y prácticas”. *Adaxe*, 16. (En prensa)
- GOODMAN, J.** (1987): “Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico”. *Revista de Educación*, 284, pp.223-244.
- GUSKEY, T.** (1986): “Staff development and the process of teacher change”. *Educational Researcher*, 15(5), pp.5-12.
- HALL, G. Y HORD, S.** (1987): *Change in schools*. New York, Suny Press.

- IMBERNÓN, F. Y FERRERES, V.** (1999): *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona, Síntesis.
- MARCELO, C.** (1996): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.
- MARTÍN MORENO CERRILLO, Q.** (1996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio. Desarrollo Organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid, Sanz y Torres.
- NIAS, R.** (1996): "Thinking about feeling: The emotions in teaching". *Cambridge Journal of Education*, 26(3), pp 293-306.
- NÚÑEZ, T. Y LOS CERTALES, F.** (1997): *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona, EUB.
- ROSALES, C.** (1998): *Aproximación a la función docente*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- SARASON, S.** (1972): *The reation of settings and the future societies*. San Francisco, Jossey Bass.
- SENGE, P.** (1992): *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica.
- THIES-SPRINTHALL, L. Y SPRINTHALL, N.** (1987): "Preservice teachers as adult learners: a newframework for teacher education". En **HABERMAN AND BACKUS (Eds.)**: *Advances in Teacher Education*. 3, Norwood, Ablex, pp.35-56.
- VAZQUEZ ALEMÁN, M.C.** (2000): "Relaciones humanas y dinámica de grupo: una experiencia innovadora en la enseñanza universitaria". En **ROSALES, C.** (Coord.): *Innovación en la Universidad*. Santiago de Compostela, Nino Ediciones, pp. 617-624.
- WALLACE, M.** (1996): "A crisis of identity: school merger and cultural transition". *British Educational Research Journal*, 22(4), pp.459-473.
- YINGER, R.J.** (1991): *Working Knodledge in teaching*. paper presented at the ISATT Conference.