

LA INNOVACION PEDAGOGICA EN EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EDUCACION INFANTIL: UNA INVESTIGACION SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES

Dra. ANUNCIACIÓN QUINTERO GALLEGO

Introducción

En este artículo se intenta estudiar la innovación pedagógica que se pretende llevar a cabo en el marco de la Educación Infantil, concretamente las «perspectivas» de los profesores sobre la innovación en sí, y su adopción y desarrollo, en algunos de los Centros de Educación Preescolar de la ciudad de Salamanca, que participan en el «Programa Experimental de Educación Infantil» (PEI), convocado por Orden del 26 de Abril de 1985.

Los objetivos de este Programa Experimental hacen referencia fundamentalmente a tres dimensiones, según dicha orden:

- Recabar información para un posible replanteamiento del sentido y orientación de la Educación Preescolar.
- Adecuar la infraestructura de los centros y recursos didácticos
- «Contrastar las necesidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado». (B.O.E. 30-IV-85).

Esta tarea de búsqueda e investigación en orden a determinar las condiciones contextuales, pedagógicas, humanas y organizativas que mejor favorecan el desarrollo de los niños de esta etapa, supone como es lógico, cambios que afectarán no solamente a dimensiones pedagógicas y organizativas, sino también a dimensiones personales de profesores y alumnos.

Ahora bien, la decisión sobre *qué cambiar, por qué y para qué planificar cambios*, cómo cambiar y cómo animar dinámicas de cambio, etc., son cuestiones que están en función de ciertas perspectivas teóricas e ideológicas desde las que se justifica, explícita o implícitamente, su respuesta. Es decir, el cambio educativo, sea cual sea su envergadura, no puede ser un mero hacer por hacer, una actividad ciega. Sino que, en cuanto que es una empresa social dotada de intencionalidad, motivos y razones, tendrá siempre en la base, se expliciten o no, una serie de presupuestos sobre la escuela y la sociedad, sobre la educación y la enseñanza como práctica educativa, sobre los alumnos, contenidos, profesores, etc. (Escudero, 1987).

Aunque, actualmente, no se dispone de un modelo teórico integrado suficientemente elaborado y comprensivo, que abarque toda la complejidad de fenómenos y factores implicados en el cambio educativo, si existen grandes plataformas o sistema-

tizaciones teóricas (House, 1979, 1983; Smith y otros, 1984; Berman, 1981; Olson, 1982; Butt, 1985; Popkewitz, 1984, etc.), desde las que de un modo más o menos explícito, se sostienen determinadas posiciones teóricas sobre el cambio y se promueven determinadas estrategias para su desarrollo.

González y Escudero (1987), describen la panorámica actual de estas perspectivas refiriéndose a tres grandes enfoques teóricos: el científico-técnico, el cultural y el sociopolítico.

Desde una de estas perspectivas, la cultural, se ha puesto de relieve la figura del profesor, no como ejecutor fiel de proyectos de cambio (propio del enfoque técnico-científico), sino como agente curricular, como mediador entre el proyecto innovador y la práctica. El profesor se convierte así, en un elemento decisivo para los procesos de cambio y mejora educativa, filtrando, interpretando y reconstruyendo el cambio en función de sus creencias, estructuras de pensamiento y enseñanza, su conocimiento práctico y su contexto particular de trabajo (Elbaz, 1981, 1983).

La exploración de las «perspectivas» del profesor emerge así, como una de las vías fundamentales de análisis para comprender la dinámica de la innovación. El análisis de éstas y las decisiones de los profesores, atendiendo a los contextos naturales y condiciones en que se desarrolla su enseñanza, ofrece, según Escudero (1986), claves clarificadoras sobre la relación entre la innovación, el profesor y la práctica educativa.

Desde este marco teórico, el presente estudio se ha centrado en el análisis de la percepción, valoración y desarrollo, por parte de los profesores, del «PEI», y en los condicionantes contextuales del desarrollo de la innovación, con el fin de contribuir a clarificar el complejo fenómeno de la innovación educativa en este nivel, y detectar posibles «facetas» que requerirían atención, perfeccionamiento, organización y asistencia al profesorado.

No me detendré apenas en el cambio como proyecto formulado, aunque, es obvio, que ambas dimensiones (objetiva y subjetiva) son insolubles. Me referiré, fundamentalmente, a la innovación como realidad subjetiva, como proceso en el que entran en juego sujetos que la interpretan y dan significado personal, construyen y definen el cambio de diversas maneras.

Así, pues, se abordarán algunos aspectos de la dimensión subjetiva del cambio, y, en concreto, algunos de los elementos asociados con la implementación, para al hilo de ellos exponer algunos de los aspectos investigados, a fin de realizar una aproximación al desarrollo y problemática que plantea la innovación en el nivel preescolar. Consciente, por otro lado, de que dicha investigación no representa más que una contribución parcial al análisis más profundo de que deben ser objeto los procesos de cambio en esta etapa.

1. *El Programa Experimental de Educación Infantil*

La implantación del «PEI» se inicia en el curso 1985-86, en aquellos centros públicos de EGB y Preescolar que, «en teoría» lo soliciten y cumplan los requisitos indicados por la Orden Ministerial del 26 de Abril de 1985 sobre «La Selección de Centros que deseen participar en el Programa Experimental de Educación Infantil». El Programa pretende, tal como hemos señalado anteriormente, obtener información previa para «la posible definición de una educación integrada, dirigida a los niños de tres, cuatro y cinco años».

Posteriormente, en otra Orden del 1 de Abril de 1986 (BOE 4-IV-86), se dispone continuar con el Programa, se definen las líneas generales en las que puede apoyarse

el nuevo modelo de Educación Infantil, y se proporcionan los presupuestos básicos para el enfoque del curriculum en la elaboración del proyecto de cada centro.

En esta misma Orden, se anuncia la elaboración por parte del MEC de un «Anteproyecto de Curriculum para la Educación Infantil» que se pretende experimentar durante el curso 1986-87, en aquellas Comunidades que no hayan recibido aún los trasposos de funciones y servicios en materia educativa, o bien en aquellas Comunidades Autónomas con las que el MEC realice convenios al respecto.

Finalmente, en Septiembre de 1986, es dado a conocer a los profesores que van a implicarse en la experiencia dicho anteproyecto, con el fin de que sea tomado como guía por los profesores, para orientar la elaboración de proyectos curriculares y la práctica educativa con los niños de 0 a 6 años.

Podríamos decir, en líneas generales, que se trata de una propuesta abierta, flexible e integral. Que hace protagonistas de la educación a los padres, niños y educadores, y que se basa en la figura del profesor como investigador y verdadero agente del desarrollo curricular.

Se parte de una visión global-integral del niños, lo cual implica considerar que todas sus experiencias, vivencias y situaciones son educativas y deben ser incorporadas al aula como objeto de atención y trabajo pedagógico.

Se potencia una metodología activa, global y lúdica, adaptada a los modos de aprender del niño y a sus diferentes ritmos de aprendizaje, basándose fundamentalmente en la observación, experimentación e investigación del propio niño.

Se pretende que tanto la organización del centro como los espacios y materiales ofrezcan las condiciones que mejor garanticen el desarrollo integral de los niños menores de 6 años, y se plantea la evaluación como instrumento de investigación y reformulación del propio curriculum.

2. *Metodología de la investigación*

Dada la naturaleza del tema y el objetivo de la investigación: conocimiento de las «perspectivas» del profesorado sobre el Programa Experimental de Educación Infantil, así como los condicionantes contextuales que están influyendo en su manera de llevarlo a la práctica, opté por utilizar una metodología de carácter cualitativo, tanto en lo que se refiere a la recogida de la información como en el análisis de los datos.

La recogida y análisis de la información se realizó en base a una guía de entrevista encaminada a explorar los siguientes aspectos:

- Conocimiento y comprensión de la innovación; de los distintos aspectos de la misma, tales como filosofía, valores, presupuestos, objetivos, estrategias, etc.
- Internalización del cambio: percepción, valoración y adopción, por parte del profesorado, del nuevo enfoque dado a la Educación Infantil.
- Desarrollo del Proyecto: acción y pensamiento del profesor sobre la puesta en práctica de la innovación.
- Problemas y condicionantes contextuales: asistencia y recursos de apoyo.

Se realizó, previamente, una entrevista-piloto a dos profesores, con el fin de constatar, a través del análisis de los resultados y las consideraciones de los mismos, su adecuación para los objetivos que pretendíamos conseguir, y realizar las adaptaciones oportunas.

La elaboración de la entrevista se realizó tomando como pauta aquellos aspectos que, según algunos autores, como por ejemplo, Fullan (1982), Fullan y Park (1980)

y Fullan y Pomfret (1977) tienen una incidencia importante en la innovación y su desarrollo.

Selección y características de la muestra

Se intentó entrevistar a un profesor de cada uno de los 11 centros públicos de Preescolar integrados en el «PEI», de la ciudad de Salamanca (no se consideraron las guarderías). Sin embargo, solamente tuve acceso a siete de los centros implicados, ya que cuatro de los centros se negaron a la realización de la entrevista, aludiendo, generalmente, a que acaban de comenzar la experiencia y no tenían las cosas muy claras. Por tanto la entrevista se realizó a siete profesores, uno de cada centro.

A excepción de un profesor, que solamente llevaba un año trabajando con niños de preescolar, todos los demás llevaban ya varios años trabajando en este nivel, y todos los centros se habían integrado en la experiencia en el curso 1986-87.

Solamente existe un «centro de preescolar máximo», los demás son centros de EGB con unidades de preescolar.

Tratamiento de los datos

Las entrevistas se realizaron durante el mes de noviembre de 1987, fuera del horario escolar.

Todas las entrevistas fueron grabadas, siempre con la total aceptación y confianza por parte del profesor, para lo cual traté, previamente, de establecer «rapport» con los entrevistados, a fin de que se sintiesen cómodos y confiados. Por otra parte, se les explicó el objetivo del estudio y se les aseguró la total confidencialidad y anonimato de la información.

Las preguntas intentaron ser planteadas de tal forma que diesen apoyo a las respuestas de los informantes, procurando que no intimidaran o pusiesen en cuestión su visión del cambio.

Una vez realizadas las entrevistas, fueron transcritas en su totalidad, con el fin de disponer de todas las descripciones o valoraciones en su contexto.

En su segundo momento, se realizó una nueva transcripción a fichas, aislando los datos pertenecientes a cada aspecto o tema aportado por los informantes y, posteriormente, se siguió la categorización realizada por Fullan, Park y Pomfret sobre los factores asociados con la implementación (Véase cuadro 1). A la vista del solapamiento en las respuestas entre algunos de los elementos considerados por estos autores, opté por estructurar dichos aspectos, conforme a los cuatro bloques de exploración en que había estructurado la entrevista.

3. Resultados «perspectivas» de los profesores

Aunque cualquier proyecto de innovación ha de pasar por fases de planificación, diseminación, implementación y evaluación, no se pretende realizar aquí, un estudio detallado de todas y cada una de las fases del cambio, sino que lo que se intenta, fundamentalmente, es analizar algunos de los elementos que, según los autores citados, parecen estar estrechamente vinculados al éxito de la innovación.

FACTORES ASOCIADOS CON LA IMPLEMENTACION

<p>A) CARACTERISTICAS DEL CAMBIO EN SI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidad y relevancia 2. Claridad 3. Complejidad 4. Calidad y practicabilidad <p>B) CARACTERISTICAS A NIVEL PROVINCIAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Historia en innovación 6. Proceso de adopción 7. Apoyo de administración 8. Formación de personal 9. Tiempo y sistema de información 10. Características comunitarias <p>C) CARACTERISTICAS A NIVEL DE ESCUELAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Papel del director 12. Relaciones entre profesores 13. Características de los profesores <p>D) CARACTERISTICAS AMBIENTALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Organismos administrativos 15. Asistencia externa
--

Cuadro 1. Tomado de Fullan, M.: *The Meaning of Educational Change*. Teachers College, Press, New York, 1982, p. 56.

Los elementos correspondientes a los apartados B, C y D, de estos autores, los hemos sistematizado, dadas las características de nuestro estudio y las razones anteriormente apuntadas, en dos bloques de elementos: por una parte los elementos más relacionados con la administración provincial o local, y, por otra, con los del propio centro.

Por tanto, las «perspectivas» de los profesores sobre el «PEI», se expondrán según el orden siguiente:

- Las características del cambio en sí
- Los elementos facilitadores
 - A nivel administrativo local
 - A nivel de centro
- El desarrollo de la innovación
- Evaluación de la práctica

Las características del cambio en sí

Este factor incluye aspectos relacionados con la necesidad y relevancia, claridad, complejidad y calidad y practicabilidad de un proyecto de cambio. Hace referencia a la percepción e interpretación que realizan los sujetos de la necesidad y pertinencia del cambio, de la claridad y profundidad de sus aspiraciones y de su facilidad para llevarlo a la práctica.

La *necesidad* tiene que ver con los sentimientos de los profesores y centros referidos a la necesidad de que un cambio tenga lugar, y es presumible que esté asociada, según estos autores, con la relevancia, pertinencia y adecuación atribuido al cambio propuesto.

ARACTERISTICAS DEL CAMBIO EN SI

Profesores	A	B	C	D	E	F	G
NECESIDAD Y RELEVANCIA	«Hacia falta un cambio metodológico... lo necesitábamos... se necesitaba adecuar los Programas a la individualidad del niño»	«Considero necesario el enfoque porque las circunstancias del niño han cambiado»	«En algunos sectores quizá si, pero nosotras ya estábamos en esa línea»	«Sí, sí, me parece muy positivo el cambio». «Nosotras ya estábamos en esa línea»	«No se necesitaba tanto». «Como estaba el preescolar iba muy bien» «No veo nada nuevo» «Nosotras ya lo hacíamos»	«No lo necesitábamos, porque ya llevábamos muchos años renovándonos» «...Era más necesario para guarderías que estaban en manos de personal de más bajo nivel» No. Muchas confusiones. «Nos entraron dudas... nos desmoralizamos» «No nos ha aclarado nada y seguimos sin tenerlo claro»	
CLARIDAD	«No da pautas concretas... da una amplitud de miras». «De pronto nos sentimos perdidos, no sabíamos por donde dirigir... fue un poco el no saber donde cogerte, estar desorientados. Surgieron frustraciones, angustias»	«Sí, da orientaciones claras». «Sobre todo te hace pensar sobre la E.I.»	«Es muy teórico y confuso». «Está hecho de una manera generalizada... no te concreta nada».	«Yo creo que no está claro en cuanto a 'nomenclatura', en cuanto a objetivos operativos, actividades... está un poco confuso». «El proyecto es una cosa muy vaga»	«Debían haber aclarado lo de los rincones. No lo tenemos muy claro»		Nivel teórico. «No proporciona orientaciones claras»
COMPLEJIDAD	«Debería ser más concreto» «...profundizar más en metodologías concretas y con respaldos sólidos»	«...que fuese más concreto y que a la hora de evaluar fuese más concreto y con algún diseño de evaluación»	«Aclarar y concretar la parte de objetivos»	Me gustaría que «concretase alguna cosa»		«Me gustaría que me aclarase y concretase... todo, por ej, los contenidos, objetivos, metodología...»	«No sé... como está abierto...»
PRACTICIDAD	«... hacen falta muchos recursos y sobre todo mucho apoyo personal y... reducir el número de niños». «Hoy por hoy es imposible» llevarlo a la práctica.	«En plan teórico se ve muy bien, muy bonito, muy idealista, pero luego vas a la práctica y ves que no puedes».	«Sí».	«Me gustaría que fuese más práctico» «Es muy práctico sobre todo para las chicas que empiezan»	«Se puede llevar a la práctica, si pero con lagunas»	«Es muy difícil»	«Si, todo ello se puede llevar a la práctica, con esa salvedad de los rincones».

Cuadro 2

La percepción y significado que atribuyen los profesores al PEI, como puede observarse en el cuadro 2, va desde una visión positiva y necesaria del cambio (Prf. A, B y D), hasta una postura más bien escéptica, en el sentido de que consideran que en realidad no existe tal cambio, porque ya hace bastante tiempo que se está trabajando en esa línea (Prf. C, F y C).

La *claridad* de un proyecto viene dada por la nitidez de sus propósitos, de sus razones fundamentales, así como de los medios y estrategias para lograrlo. Condición necesaria para que los sujetos puedan entender el cambio, darle significado y realizarlo en la práctica.

Aunque, es obvio, que la claridad de un proyecto no equivale a especificación absoluta de metas y medios, sin embargo, su dificultad suele generar grandes dosis de ansiedad, frustración e inseguridad, aspectos que hemos detectado en las manifestaciones de los entrevistados (véase, por ejemplo, los prfs. A y F).

Se ha observado, igualmente, una reducción o parcialización de las dimensiones del cambio por parte de la mayoría de los profesores («falsa claridad»), ya que, normalmente, reducen el cambio, a cambio en la metodología y ésta concretamente a la «metodología de rincones» que aparece como una verdadera obsesión en los entrevistados. Esta metodología ha generado altas dosis de ansiedad y frustración tal como puede observarse en las diversas manifestaciones del profesorado.

La mayoría de los profesores valoran negativamente la claridad del «Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil». Le piden concreciones y aclaraciones, aunque, por otro lado, son conscientes de que cada uno debe adaptarlo a su contexto concreto. En realidad buscan algo que aclare sus dudas y afiance su práctica.

La *complejidad* hace referencia a la dificultad de un cambio y la profundidad de las modificaciones que postula en pensamientos, habilidades, métodos, actitudes, etc.

Se ha observado que al profesorado le resulta complejo el cambio, no captan toda la profundidad del proyecto, tanto en lo que se refiere a la concepción educativa del cambio como a las estrategias, actitudes y roles.

Pacticidad: Es obvio que, cualquier programa o proyecto de cambio educativo ha de ser realizable, ha de poder llevarse a la práctica por los profesores, y posibilitar su adaptación a contextos y situaciones particulares de clase. Esto exige que su elaboración no se realice de espaldas al mundo de la práctica, de la realidad y problemática con la que suelen enfrentarse la gran mayoría de los profesores en la escuela y en la enseñanza.

En este sentido, el profesorado percibe y valora el Programa como teórico y difícil de llevar a la práctica, véase, por ejemplo las manifestaciones de los profesores A y B. En realidad están acusando la falta de apoyo y recursos materiales y humanos para llevarlo a la práctica.

Hacen referencia, sobre todo, a la dificultad de llevar a la práctica la «metodología de los rincones». Este aspecto se puede observar, también, en las reiteradas manifestaciones que hacen, sobre la imposibilidad de controlar la actividad y progreso de los niños con dicha metodología, y las condiciones del aula (generalmente de dimensiones muy reducidas) y centro.

ELEMENTOS FACILITADORES A NIVEL ADMINISTRATIVO

Profesores	A	B	C	D	E	F	G
PROCESO DE ADOPCION	<p>«Se nos dijo que habíamos sido elegidos y que nos metiesemos en esa línea»</p> <p>«No hubo nada de tiempo» para «presentar el Proyecto y que nos acogiesemos a él»</p>	<p>Solicitaron la participación para paliar problemas de profesorado</p> <p>«No recibimos información previa»</p>	<p>«Nos lo ofrecieron y pensamos que si teníamos que entrar después sin remedio, mejor acogerse ahora y beneficiarse...»</p> <p>«Entramos más bien forzados...»</p> <p>«Empezamos a ciegas»</p> <p>«Entramos en blanco... sin ningún material... ni nada»</p> <p>«Incluso el 'A.M.C.' nos lo dieron después»</p>	<p>Les ofrecieron entrar en la experiencia</p> <p>«Era algo tan querido por nosotras, que aún cuando no habíamos recibido información ya estábamos en esa línea»</p> <p>«Teníamos una formación pero no respecto al proyecto»</p>	<p>«Fue impuesto por la Administración»</p> <p>«No se ha dispuesto del tiempo» La información han dado «a partir de recibir la circular»</p> <p>«Yo creo que a... le habían exigido un n.º de escuelas que admitieran a 3 años y han cumplido»</p> <p>«Hemos ido muy deprisa»</p>	<p>«Nos lo dijeron de 'sopeón'»</p> <p>«...entonces. sin ninguna idea... métete, renueva...»</p> <p>«al principio yo lo rechazaba»</p> <p>«Deberíamos haber tenido un año de preparación»</p> <p>«Solo con decirnos que los niños tienen que estar más activos... en rincones»</p>	<p>«Nos invitaron a entrar»</p> <p>«Si yo digo sí, es porque quiero colaborar, pero... los otros profesores sólo se han integrado en teoría, porque no quieren participar.»</p>
APOYO DE LA ADMINISTRACION	<p>«Ha habido un esfuerzo grande durante el primer año»</p> <p>«En un primer momento nos pusieron un panorama muy bonito, podíamos reformar los centros... pero después se nos dijo que había problemas de dinero»</p> <p>Valora el apoyo prestado como regular.</p> <p>En los equipos de apoyo «hay gente que no sabe la realidad de la escuela»</p> <p>Hubiese deseado una actuación más directa de los equipos de apoyo</p>	<p>«Las ayudas... pues para mí dejan bastante que desear»</p> <p>«Las cosas que nos ha proporcionado la administración las he considerado válidas, unas más y otras menos»</p> <p>«Nos ha proporcionado material»</p> <p>«Ha habido bastantes cambios y adaptaciones en el centro»</p> <p>Hubiesemos deseado más personal de apoyo... esa es la ayuda principal.</p>	<p>«La ayuda ha sido muy poca... han venido más a supervisar y recoger material»</p> <p>«Como ayuda, ayuda los equipos de apoyo ninguna»</p> <p>«Al apoyo ha faltado, ...tuvimos que hacer un proyecto educativo y no sabíamos cómo se cogía eso... lo hicimos un poco a ciegas»</p> <p>«Se han adaptado los servicios, instalado piletas en el aula, vallado el patio...»</p> <p>«Hace falta personal de apoyo»</p>	<p>«Considero que se han preocupado mucho de formar la parte teórica y también la práctica»</p> <p>Valora la ayuda de la Administración positivamente... aunque con defectos»</p> <p>«El apoyo a sido muy centralista... había que hacerlo mejor a nivel particular más limitado al ámbito específico del colegio»</p> <p>«Han realizado pequeñas transformaciones... no todas»</p> <p>«...necesitado más personal de apoyo»</p>	<p>«No hemos recibido apoyo, de apoyo nada»</p> <p>«Ha dado muchas cosas, pero nada, de provecho nada»</p> <p>«Charlas, muchas charlas, mucha teoría, pero no ha sido nada práctico»</p> <p>«Únicamente han hecho 3 sanitarios... y no tenemos aulas adecuadas»</p>	<p>«Yo creo que sí, que se ha movido la Administración»</p> <p>Pero... «a la hora de la verdad» apoyo no hemos tenido</p> <p>«Para implantar esto se necesita una persona auxiliar... y adaptaciones en el edificio»</p>	<p>El equipo de apoyo... las personas no son «nada cualificadas y con nada de experiencia, entonces cuando has necesitado algo, por ej., el proyecto, pues... no te han servido para nada»</p>

Cuadro 3 a

ELEMENTOS FACILITADORES A NIVEL ADMINISTRATIVO

Profesores	A	B	C	D	E	F	G	
FORMACION DE PERSONAL	<p>«Ha sido un bombardeo excesivo de experiencias, programas, sin tener demasiado tiempo para pensar... quizá la mayoría de la gente nos hemos sentido muy agobiados, angustiados, frustrados, no sabíamos cómo hacerlo».</p> <p>«Llegaba una persona y te hablaba de rincones, otra de otra metodología...»</p> <p>«nos han proporcionado mucha bibliografía» (valoración positiva)</p>	<p>«Nos han ido bombardeando, pero hubiese necesitado tiempo para reposar las ideas, para asimilarlas... y para poderlo experimentar de una manera mucho más tranquila»</p> <p>«Nos encontrábamos expectantes e incluso con incertidumbres»</p>	<p>«Has ido atando cabos de lo que has visto y te han contado los compañeros...»</p> <p>«A veces te sientes incapaz y con una serie de angustias»</p> <p>«El reciclaje yo creo que no se ajustó a las necesidades... teorizaba mucho... pero en línea práctica no nos enseñaron mucho»</p>	<p>«Al comenzar, me encontraba como naufragando...»</p> <p>«Ahora que va pasando el tiempo... aquella inquietud se ha fundamentado un poco científicamente»</p> <p>«La práctica la teníamos... la teoría ha servido para afuabzar la práctica»</p> <p>«Había permanecido ajena a leer libros, ahora leo la bibliografía proporcionada»</p>	<p>«La formación no ha servido para nada»</p> <p>«Yo estoy siguiendo la misma línea de siempre»</p>	<p>«Nos han proporcionado cosas, pero eso luego no se ha estudiado»</p> <p>«No hemos profundizado, todo ha quedado en el aire»</p> <p>«Tenían que haber preparado bien la base... haber leído antes todas las cosas y luego haber actuado»</p>	<p>«El plan de formación ha sido muy deficiente, con muchas lagunas. Lo que me ha gustado ha sido el trabajo en equipo»</p> <p>«Ha sido todo muy teórico»</p>	
TIEMPO Y SISTEMA DE INFORMACION	<p>«Falta tiempo para sentarnos... reflexionar, leer el material...»</p> <p>Sistema de información inadecuado, porque igualaba a personal de guarderías y preescolar.</p> <p>Recorte del tiempo de formación</p>	<p>«Nos encontramos a falta de tiempo»</p> <p>«El primer año muy bien pero el segundo nos hemos quedado paradas»</p>	<p>«No se ha dispuesto de tiempo suficiente»</p> <p>«Se debería haber adecuado la formación a los intereses de cada uno». «Cómo se llevaba a cabo la metodología de rincones que ha sido nuestra obsesión»</p> <p>«Este año menos información»</p>			<p>«Muchas horas de reuniones»</p> <p>Este año menos información e interés</p> <p>«El primer año era como más cambiar, cambio más cambio»</p>	<p>«La información debería estar más adaptada a la realidad de cada uno.»</p> <p>«Deberían habernos "dado unas directrices concretas, pero muy concretas" adaptadas a la situación de cada centro»</p>	<p>Tiempo desde luego nada</p> <p>«Se tenía que haber planificado con tiempo y con equipos que realmente quisieran participar en la experiencia.»</p>

Cuadro 3 b

*Elementos facilitadores:**A nivel administrativo local*

En este nivel se hace referencia a la percepción y valoración del profesorado sobre cómo se ha llevado a cabo el proceso de diseminación-adopción de la innovación; si han sido creados los mecanismos y condiciones adecuadas desde la administración para facilitar el proceso de cambio, tanto en lo que se refiere a la información y formación previa recibida, como a la adecuación de los tiempos y sistemas de apoyo e información. Percepciones y valoraciones que pueden verse en el cuadro 3, a y b.

Proceso de adopción

El proceso de adopción surge o se inicia dentro de la dinámica comunicacional que se establece entre innovadores, profesores y centros, a la hora de dar a conocer las características, exigencias, recursos, etc., de un proyecto o programa educativo determinado. De su asunción, y de la serie de decisiones y actitudes que se vayan generando hacia el proyecto de cambio dependerá, «de algún modo, la “legislación” del mismo, así como de los aspectos a los que se dará más prioridad y el compromiso de las personas hacia el proyecto» (González y Escudero, 1987, p. 116). La importancia e influencia que ejercen en la implementación los diversos factores asociados al proceso de adopción es obvia (Cfr. Fullam, 1982).

Así, la implementación de un cambio, se verá facilitada si, desde el ámbito administrativo, en este caso local, se combina una estrategia de oferta de programas, con otra, complementaria, centrada en los centros y profesores y que se articule, por ejemplo, en torno a una metodología de *resolución de problemas*.

Convendría, por tanto, a este nivel:

- a) Realizar procesos de planificación y adaptación local.
- b) Constituir una infraestructura para el seguimiento de la innovación.
- c) Combinar estrategias de oferta de programas con otra de resolución de problemas a nivel de profesores y centros (Escudero 1987).

Para empezar, habría que decir que, una de las grandes limitaciones del «PEI» es que se ha realizado precipitadamente, fundiendo los procesos de diseminación-adopción e implantación. Limitación que perciben y valoran constantemente los profesores. Así, por ejemplo, el profesor F manifiesta: «Deberíamos haber tenido un año de preparación» y el profesor E: «Hemos ido muy deprisa».

Este aspecto es visto por los profesores como el causante de la mayoría de los problemas que encuentra en el desarrollo del proyecto.

Hay que tener en cuenta que, si en un principio, según la Orden del 26 de Abril citada, la integración en la experiencia era libre, nos encontramos con que en este caso, todos los centros, excepto uno que solicitó participar en la experiencia por propia iniciativa (si bien la decisión fue en cierta medida oportunista), fueron invitados a entrar en la experiencia por la administración provincial, integrándose en algunos casos «forzados» (véase Profs: C, E, F).

En cuanto a la combinación de estrategias de oferta de programas con otra, complementaria, centrada en los profesores y centros, habría que destacar que ha sido una cuestión insistentemente reclamada por el profesorado, como veremos en el siguiente punto.

Apoyo prestado por la administración

La administración, tal como hemos apuntado, debe de asumir aquellos compromisos y condiciones que mejor faciliten los procesos de cambio, afin de que los profesores implicados se sientan apoyados en sus proyectos.

En este sentido cabría destacar, según Escudero, 1987:

- La existencia de «inspectores, coordinadores o agentes similares que apoyen el desarrollo de la innovación, que visiten escuelas, que hagan posible el seguimiento, que recojan datos sobre el desarrollo en la práctica del cambio para ir tomando decisiones».
- Propiciar cierto grado de coordinación entre profesores y escuelas.
- La facilitación de condiciones sociales y temporales para el desarrollo del cambio.

La valoración y percepción del profesorado a este respecto, es diversa. En líneas generales podría decirse que, aunque parece vislumbrarse una aceptación general de que la administración, una vez integrados los profesores en la experiencia, se ha preocupado de informarles y suministrar materiales, sin embargo, el apoyo específico a centros y a la problemática encontrada en la práctica lo juzgan deficiente. Se refieren sobre todo a los equipos de apoyo.

Fundamentalmente reclaman el apoyo para la elaboración del proyecto de centro, para poder llevar a cabo la metodología de rincones» y para poder asistir a las reuniones que les facilita la administración, sin «cargar» los niños a otros compañeros.

Las adaptaciones en cuanto a espacios y adecuación de los centros y aulas, también las perciben como deficientes, excepto un centro, que es el que realmente está mejor dotado, con una gran diferencia respecto a los otros.

Formación del personal

La formación del personal *para* y *en* el cambio es un factor clave para el desarrollo de la innovación. No importa tanto la cantidad como la calidad de la formación.

Se hace referencia aquí, a una formación preocupada y centrada en la implementación, la cual debe aspirar a facilitar el aprendizaje de la innovación, a apoyar un aprendizaje sucesivo y continuo, es decir, debe de estar encaminada a posibilitar el progresivo refinamiento de la innovación.

A este fin, puede ser importante que la administración ofrezca al profesorado:

—Una *formación pre-implementación* que tendría lugar antes de llevar la innovación al aula, y que consistiría en sesiones de análisis, discusión y demostración del programa.

—Una *formación en* la implementación: que vendría constituida por seminarios puntuales y sucesivos para intercambiar y compartir experiencias, para ir dando cuenta de problemas y realizaciones. (Escudero, 1987).

Aunque los profesores consideran que, en general, la administración se ha preocupado de su formación, tienen diferentes percepciones y valoraciones sobre la calidad y adecuación de la formación recibida. Por otro lado, manifiestan que han carecido de la formación pre-implementación, en cuanto que ésta no se ha realizado a su debido tiempo (véase, por ejemplo, las manifestaciones de los profesores A, B y F); acusando, sobre todo, la falta de tiempo para asimilar la formación recibida y poder desarrollarla en la práctica con más seguridad.

Mientras que para unos profesores se ha teorizado mucho, otros valoran positivamente el aspecto teórico de la formación. Todos coinciden en señalar que el interés por la formación del profesorado, por parte de la administración ha disminuído y reclaman el mismo ritmo de formación que el primer año.

En estrecha relación con este aspecto, está el factor *tiempo y sistema de información*. Aquí se hace referencia no solamente al tiempo centrado en la adopción, que como ya hemos señalado, podría considerarse en este caso como un «tiempo cero», sino también al tiempo de implementación, perspectiva que preocupa más a los prácticos de la innovación que a los teóricos.

La mayoría del profesorado percibe el tiempo como un factor indispensable y necesario, del que se ha carecido y se carece, tanto para la información y formación previa como para el desarrollo del Programa (véase, profs: A, B, C y G).

Con respecto al sistema de información, interesa destacar que, no se hace referencia aquí a la disposición de un sistema de recogida y sistematización de información sobre la realidad y desarrollo de la innovación, sino al tipo de información-formación que ha recibido el profesorado. En este sentido, los profesores, tal como se constata también en el apartado anterior, conciben el sistema de información-formación como inadecuado, en cuanto que no se ajusta a las necesidades específicas de cada centro y profesor.

Elementos situados a nivel de centro

Según Escudero (1986, 1987), la necesidad de contar con un buen clima escolar es uno de los niveles organizativos más decisivos. La práctica de un cambio debe de estar apoyada y facilitada a nivel de centro, como «unidad de cambio», si se pretende que este se lleve a cabo con todo su potencial.

En este apartado se explora en qué medida el clima de la comunidad educativa, representado por el director, profesores y padres, acoge, apoya, estimula y está comprometido con el cambio.

El *rol de director* parece tener una gran importancia en orden a que un proyecto de cambio sea bien desarrollado a nivel de centro. Se habla, en este sentido, del director como líder de una innovación, como director activo que apoya, estimula y se compromete con el cambio.

La valoración que realizan los profesores con respecto al director y su relación con la experiencia, puede decirse que es favorable, en cuanto que «deja hacer», pero en realidad no estimula ni se ha comprometido con ella.

Por lo que se refiere a las *relaciones entre los profesores*, hemos tenido en cuenta, por una parte, la relación con los profesores de otros niveles, y por otra, la relación entre los profesores implicados en la experiencia.

Como puede suponerse, estas relaciones no se refieren al mero contacto, sino que lo que interesa fundamentalmente aquí, es la calidad de las relaciones y el contenido de sus interacciones.

DESARROLLO DE LA INNOVACION

Profesores	A	B	C	D	E	F	G
CAMBIO DE ESQUEMAS COGNITIVOS Y PRACTICOS	Sí. «Sobre todo a nivel metodológico»	«Cambio total. Yo tenía otra concepción del preescolar»	«Sí. A nivel metodológico.»	«Hemos cambiado en pequeñas cosas»... «pequeños matices»	No	Si	No
PERCEPCION DE LA EVOLUCION	«Yo creo que va siendo más mía, no sé si va mejorando o no... pero... nos sentimos más seguros y... menos angustiados»	Sí, «Voy quitando tal vez la paja que pueda haber»	«Yo creo que algo...» «Te vas dando cuenta de los fallos... el año pasado era un lío... este año más seguridad»	«Sí. Estamos más concienciados... pero con nuestras reservas»	Si, yo creo que si. «Tengo más claras ahora las cosas... voy afianzando mucho más» «En lo de los rincones, el año pasado, ni me aclaraba»	«Yo creo que sí, porque te vas adecuando» «Además lees, que hace muchos años que no leías... te va creando inquietud»	(Sólo está integrada a nivel teórico)
FACILIDAD DE LA PUESTA EN PRACTICA	«Al comienzo del plan muchos problemas» «Los rincones no los entendíamos... y de pronto cortamos...» «Al comienzo perdimos bastante el tiempo»	«Fácil, no, con mucho trabajo» «Lo difícil es la observación del niño y la evaluación... el llevar al niño a que se plantee hipótesis»	Difícil Estábamos acostumbrados a dirigir más y ahora... «Te vuelves "mico", es un tanto difícil»	«Muy duro». «El año pasado nos desmoralizábamos porque queríamos y no funcionábamos»	«Ha sido durísimo, por no tener ni ayuda, ni material, ni nada»	«No... y todavía no estoy hecha con ello» «No me acabo de adaptar a preparar los rincones» «La evaluación del niño... eso es que no lo consigo...»	Difícil
OBSTACULOS	Falta de tiempo para trabajar en equipo, para preparar y planificar...» Carencia de profesor de apoyo	Falta de tiempo, tenemos que sacar mucho tiempo fuera del que nos ha asignado la administración»	No se dispone de tiempo suficiente. «Cómo son muchas horas las que echas aquí la gente se cansa»	«Muchas horas dedicadas, mucho esfuerzo» «Carecemos de persona de apoyo» Falta de espacio	«Echas muchas horas y... sales cansadísima» Falta personal de apoyo y espacio	Falta de espacio «Pues como siempre, eso como antes, primero la edad, la maduración, el entorno... la globalización... eso lo de siempre	«No tenemos personas de apoyo para cuando tenemos que ir a las reuniones» Falta de espacio Sola. No hay equipo.
CRITERIOS QUE GUIAN LA PRACTICA	Que el niño experimente		Que el niño vivencie Que se fije «en la realidad y en el medio sociocultural que tiene»				

Cuadro 4

Importa, por tanto, la existencia, sobre todo entre los profesores implicados, de un clima de colaboración, de análisis de la propia práctica, de elaboración conjunta del cambio, de comunicación, de apoyo y respecto mutuo., etc.

Por lo que se refiere a las relaciones con los profesores de otros niveles, éstos parecen estar en una situación de indiferencia y total desinterés, excepto en un centro, pero solamente a nivel de Ciclo Inicial.

No ocurre lo mismo con los profesores que participan en la experiencia, éstos trabajan normalmente en equipo y mantienen un clima de colaboración y apoyo mutuo bastante bueno; valorando la mayoría de los profesores este clima y trabajo en equipo como muy positivo y de gran ayuda. Logro que desde mi punto de vista es importante. Estos profesores hablan, reflexionan, intercambian experiencias, planifican conjuntamente, etc.

Los *padres*, aunque, en general, aceptan la experiencia, les preocupa el tema del aprendizaje de la lectoescritura y quieren que se enseñe a leer a los niños. Postura que es comprensible, sobre todo si se tiene en cuenta que si la experiencia no tiene continuidad, en el Ciclo Inicial van a exigirles la lectura.

Desarrollo de la innovación

Se hace referencia aquí, a las «perspectivas» del profesorado sobre el desarrollo y puesta en práctica de la innovación, a su aprendizaje y progreso. Entendemos, que la implementación de un cambio ha de posibilitar el que los profesores implicados vayan aprendiendo la innovación desde la misma práctica, vayan clarificando su significado y realizando los ajustes mutuos pertinentes a sus situaciones concretas de enseñanza.

En este sentido, se han planteado a los profesores cuestiones referentes a si creen que la práctica de la innovación ha supuesto un cambio en sus esquemas cognitivos y prácticos, si piensa que su práctica evoluciona favorablemente y si le ha sido fácil la implementación del Programa, así como los obstáculos que han encontrado en el decurso de su desarrollo o impiden su puesta en práctica.

Tal como puede observarse en el cuadro 4, la innovación ha supuesto, para cinco de los profesores implicados, un cambio cognitivo y práctico sobre todo a nivel metodológico. Todos consideran que van evolucionando y reinterpretabo más adecuadamente el cambio, a pesar de la dificultad que encuentran para llevarlo a la práctica. En general se encuentran más seguros, menos angustiados.

La mayor dificultad, tal como ya hemos apuntado, la encuentran en la aplicación de la «metodología de rincones» en la que la mayoría se ha empeñado, si bien parece que la van readaptando e incluso eliminándola, ante los problemas que les plantea el control y organización de la clase, y la observación y evaluación del niño.

Otro de los obstáculos para llevar a la práctica el proyecto en el que han coincidido todos los profesores es la falta de tiempo y personal de apoyo en el aula. (véase Profs: A, C, D y E.).

Con respecto a los criterios que guían su práctica, muchos profesores se encontraron desorientados ante la pregunta, no sabían qué contestar y generalmente la eludían o contestaban con inseguridad y dudosamente. Lo cual puede ser debido, quizá, a una actuación más bien intuitiva, y a una dificultad para codificar las múltiples dimensiones que configuran la enseñanza y codificar verbalmente su pensamiento y actuación didáctica. (Zabalza, 1986-7).

EVALUACION DE LA EXPERIENCIA

Profesores	A	B	C	D	E	F	
EVALUACION DE LOS NIÑOS	«Los niños se sienten muy a gusto» No sé si hay progreso, «nos ha dado mucho miedo el pensar que hasta que punto habíamos conseguido aprendizajes válidos... y hábitos concretos, que si no estaban un poco desmadrados...»	«Los niños están muy contentos y les veo muy abiertos» ...pero a la hora de valorar...	«La escuela es mucho más alegre, el niño está mucho más contento» «Los niños trabajan en lo que quieren y como quieren y... ellos contentos, ahora los resultados... no lo sé» «Pienso que ya se verá»	«Me parece demasiada libertad y... si al niño no se le ayuda...»	«Yo no me atrevería a hacer un juicio de estos niños... lo que si les veo es muy contentos».	«Yo no me atrevo a valorar los resultados»	
EVALUACION DEL PROGRAMA	Valoración de los resultados satisfactoria Les preocupa la evaluación de los niños «...y nos sentimos muy agobiados» por ello	«Yo creo que sí», que ha habido progresos. Muy difícil de evaluar a los niños	«Es pronto para dar una valoración, yo no me atrevería» «No es bueno todo lo de ahora»	«Yo los resultados no los veo... pues a lo mejor... si es positivo...» «Si este cambio no se continúa en el C.I...»	«Algo de provecho, yo creo que si» «Pero hasta ahora no se ha hecho más que empezar».	«Si, yo creo que hay algo provechoso»	

Cuadro 5

Evaluación de la experiencia

Se intenta aquí, que el profesor realice una valoración y seguimiento de toda la realidad del proyecto. Sin embargo, no se han alcanzado los objetivos previstos, dado que los profesores no se creen capacitados para hacer una valoración en este sentido, por lo que las respuestas son eludidas o desviadas más hacia la evaluación de los niños que al desarrollo del proyecto.

Aunque no se atreven a valorar los resultados conseguidos hasta el momento, y dudan sobre si lo que están haciendo es válido o no (véase, por ejemplo, las manifestaciones del prof. A), consideran que la puesta en práctica de la experiencia es positiva en cuanto que perciben algún progreso, pero ineficaz y abocada al fracaso si no se continúa en el Ciclo Inicial.

Por otro lado, manifiestan que los niños se sienten muy felices y contentos, pero que tienen sus dudas sobre la excesiva libertad dada al niño. Les preocupa, fundamentalmente, la evaluación de los niños y se sienten desorientados al respecto. (Véase, cuadro 5).

Conclusiones

Aunque hemos ido señalando, en los distintos apartados, cuál es la percepción y valoración que realizan los profesores entrevistados, respecto al «Programa Experimental de Educación Infantil» y su puesta en práctica, resumiremos aquellos aspectos más sobresalientes de nuestro estudio y las conclusiones extraídas de los mismos.

Conclusiones que, como es obvio, no pretenden ser representativas de todo el colectivo de profesores que participan en el «PEI», pero que nos pueden servir como pautas de análisis y reflexión sobre la problemática que plantea la innovación curricular en preescolar, y, quizá, en todo cambio educativo.

En relación con la *concepción personal* que poseen los entrevistados respecto al nuevo enfoque dado a la Educación Infantil en el «Anteproyecto de Marco Curricular», puede decirse que si bien conciben y valoran positivamente el cambio, no lo consideran novedoso y relevante.

Cada profesor revela una forma particular de interpretar el cambio, generalmente bastante superficial y estrechamente vinculado a la práctica, lo cual supone, tal como manifiesta González (1986), «una clara manifestación de la influencia de la práctica en la configuración del pensamiento de los profesores» (p. 56). No parecen poseer un conocimiento y comprensión profundo de la innovación y la perciben como confusa y poco práctica.

Del análisis interno de la valoración del profesorado respecto a *los elementos facilitadores* de la innovación, tanto a nivel de administración local como de centro, podrían extraerse las siguientes consideraciones que vienen a confirmar los aspectos que, según los autores citados, están estrechamente asociados con el éxito de la implementación.

Existe una tendencia por parte de los profesores a atribuir a causas ajenas a ellos mismos (falta de tiempo e información-formación previa, de apoyo e infraestructura) la desorientación y dificultad que tienen en llevar a la práctica el proyecto de cambio.

En este sentido, cabría resaltar, las limitaciones o influencias negativas que ejercen en la implementación de la innovación, el que desde la administración:

- No se prevean ritmos y tiempos adecuados para la diseminación adopción e implementación del cambio.
- No se combinen estrategias de ofertas de programas con otras de apoyo específico y resolución de problemas a los profesores y centros.
- No se prevean adaptaciones infraestructurales de centros y aula.

Estos aspectos han sido reclamados insistentemente por parte del profesorado entrevistado, atribuyéndoles una gran importancia para un desarrollo adecuado del proyecto y para clarificar, afianzar y secundar su práctica.

Aunque algunos de los profesores perciben la formación proporcionada por la administración como muy teórica, sin embargo, se ha constatado una tendencia del profesorado hacia una mayor valoración de todo lo que suponga avalar y respaldar teóricamente la práctica, de ahí el que comiencen a interesarse y valorar positivamente la bibliografía que se les ha proporcionado y no la mera «receta».

Existe, por otra parte, una concienciación del profesorado de la necesidad de trabajar en equipo y una tendencia a colaborar y planificar coordinadamente la enseñanza.

Parece confirmarse, pues, a este respecto, que el tiempo que media entre la adopción y la implementación, tal como manifiesta la literatura sobre el tema, es un factor decisivo en el desarrollo y realidad del cambio. Una adopción mal cuidada y precipitada genera, como se ha observado, ciertas resistencias específicas, inseguridad confusión y altas cotas de incertidumbre.

Respecto a la percepción que tienen los profesores sobre su *construcción progresiva del cambio* desde la práctica, parece que van asumiendo el cambio, vinculándolo a la práctica y reduciéndolo a la «metodología de rincones». Esta, les está resultando tremendamente difícil de llevar a la práctica, y no solamente por falta de tiempo, personal de apoyo y espacio, sino porque parece que no acaban de comprender realmente en qué consiste, y se han empeñado en aplicar una metodología que ni tienen medios para llevarla a la práctica ni son capaces de dominar en profundidad. No obstante, algunos profesores manifiestan que han renunciado a ella o la van adaptando a sus condiciones particulares, ya que no parecen estar muy convencidos de su efectividad y manifiestan algunas reservas al respecto.

Las «perspectivas» del profesorado sobre los *progresos y valoración* del desarrollo de la innovación curricular son muy tímidas. No están muy seguros de que este nuevo enfoque sea más eficaz que el que cada profesor anteriormente poseía y ponía en práctica. En general, no se atreven a valorar los resultados y la calidad de la experiencia o lo hacen dubitativamente.

Si bien, es difícil extraer conclusiones comunes a todos los casos, quizá, podría decirse, presumiblemente, que, los profesores entrevistados tienen, siguiendo la terminología utilizada por Willianson, un nivel de «utilización mecánica» del cambio; y, por otra parte, que se ha realizado la experiencia precipitadamente, sin tener en cuenta los ritmos y tiempos necesarios, tanto para la adopción como para la implementación, y sin haber previsto y desarrollado dinámicas de apoyo adecuadas, tal como manifiestan los profesores entrevistados.

Dra. ANUNCIACIÓN QUINTERO GALLEGO
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Salamanca

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERMAN; P. Educational Change: An Implementation Paradigm. En R. Lehming y M. Kane (eds.): *Improving Schools. Using What we Know*. Sage Publications, Beverly Hills. London, pp. 253-286.
- ELBAZ, F.: The Teacher's Practical Knowledge: Report of Cas Study. *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, 1 1981, pp. 43-71.
- *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm, London, 1983.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: Innovación e investigación educativa. *Rev. de Innovación e Investigación Educativa*. 1, 1986, pp. 5-44.
- El pensamiento del profesor y la innovación. en L.M. Villar Angulo (ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Univ. de Sevilla, 1986, pp. 185-226.
- La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Rev. Innovación e Investigación Educativa*. 3, 1987, pp. 5-40.
- ESCUADERO J. M. y GONZÁLEZ, M.ª T.: *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española. Madrid, 1984.
- FULLAN, M.: Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*. Vol. 85, 1985, pp. 381-241.
- The Meaning of Educational Change. Teachers College, Press, New York, 1982.
- Evaluation Program Implementation. What can be Learned from Follow Throgh. *Curriculum Inquiry*. Vol. 13, 1983, pp. 215-227.
- Research on Implementation of Educational Change. *Research in Sociology of Education an Socialization*. Vol. 2, 1984, pp. 195-219.
- FULLAN, M. y PARK, P.: *Curriculum Implementation: A Resoruce Booklet*. Ontario Ministry of Education, Toronto, 1981.
- FULLAN, M. y POMPFRET, A.: Research of Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*. Vol. 47, 2, 1987, pp. 335-397.
- GONZÁLEZ, M.ª T.: *La organización por Ciclos en la EGB. Qué piensan los profesores*. ICE, Univ. de Murcia, 1986.
- El papel del profesor en los procesos de cambio educativo. *Enseñanza*. 4-5, 1986-87, pp. 9-29.
- GONZÁLEZ, M.ª T. y ESCUDERO, J. M.: *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona, 1987.
- HOUSE, R. E.: There Perspectives on Innovation. En R. Lehming y M. Kane (eds.): *Improving Schools. Usin what Know*. Sage Publications, Beverly Hills, London, 1981.
- M.E.C. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Número Monográfico de *Comunidad Escolar*.
- OLSON, J.: La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa. *Rev. de Innovación e Investigación Educativa*. 1, 1986, pp. 45-56.
- Three Approaches to Curriculum Change: Balancing the Accounts. *The Journal of Curriculum Theorizing*. Vol. 4, 1982, pp. 90-96.
- Classroom Knowledge and Curriculum Change: An Introduction. En J. K. Olson (ed.): *Innovation in the Science Curriculum*. Crom Helm, London, 1982, pp. 3-32.
- ORDEN de 26 de Abril de 1985, sobre la Selección de Centros que participarán en el desarrollo del Programa Experimental de Educación Infantil durante el curso 1985-86. BOE del 30-IV-1985.
- ORDEN del 1 de Abril de 1986, sobre Selección de Centros que participarán en el desarrollo del Programa Experimental de Educación Infantil durante el curso 1986-87. BOE de 4-IV-1986.

- POPKEWITZ, T. S.: *Paradigm and Ideology in Educational Research*. The Falmer Press, London, 1984.
- RESOLUCIÓN del 31 de Octubre de 1986. Convenio de colaboración entre el MEC, la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial de Salamanca y el Ayuntamiento de Salamanca. BOE del 19-XI-1986.
- SMITH, L. M. y otros: Reconstructing Educational Innovation. *Teachers College Record*. Vol. 4, 1, 1983, pp. 20-26.
- ZABALZA, M. A.: Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4-5, 1986-87, pp. 110-138.