

REANEY, L. M.; DENTON, K. L. y WEST, J. (2001) *The word as our classroom: enrichment opportunities and kindergartners' cognitive knowledge and skills*, Ponencia presentada en el Early Childhood Longitudinal Studies Program. AERA y SRCO, Minnesota.

REYNOLDS, A. J.; MAVROGENES, N. A.; BEZRUCZKO, N. y HAGEMANN, M. (1996) Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: a confirmatory analysis, *Child Development*, LXVII, pp. 1119-1140.

RIMM-KAUFFMAN, S. E. y PIANTA, R. E. (1999) Patterns of family-school contact in preschool at kindergarten, *School Psychology Review*, XXVIII:3.

RIVAS, S. (2004). *Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas* (Pamplona, EUNSA).

RIVAS, S. (Inédito) *Educación temprana: evaluación del programa de la escuela infantil Kutunbaita*, Tesis doctoral no publicada (Universidad de Navarra, 2003).

RUIZ, C. (1997) Análisis de la evolución de la educación educativa desde la Ley General de Educación (LGE 1970) a la Ley De Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pp. 85-96, en SALMERÓN, H. (ed.) *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones* (Granada, Grupo Universitario).

RUZ, D. (1997) Las técnicas e instrumentos de evaluación, pp. 575-578, en SALMERÓN, H. (ed.) *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones* (Granada, Grupo Editorial).

SIMEONSSON, R. J.; CÓOPER, D. H. y SCHEINER, A. P. (1982) A review and analysis of the effectiveness of early intervention programs, *Pediatrics*, LVIX:5, pp. 635-641.

U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2001) *High standards for all students: A report from the National Assessment of Title I on progress and challenges since the 1994 reauthorization* (Washington D.C., Planning and Evaluation Service. Office of the Under Secretary).

VANDELL, D. L. (1996) Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving, *Early Childhood Research Quarterly*, XI:3, pp. 269-306.

W.AA. (2002) A report on preschool programs for SREB, *Techniques*, LXXVII:3, pp. 10-11.

WHITE, K. R. (1986), Efficacy of early intervention, *Journal of Special Education*, XIX:4, pp. 401-416.

WILSON, J. D. (1992) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza* (Barcelona, Paidós).

Resumen:

La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar

Este trabajo analiza la evaluación como el modo que tiene el educador de la etapa de preescolar de garantizar la calidad en sus intervenciones. Con este propósito, en primer lugar, en este artículo se analizan las razones por las que tiene sentido evaluar las intervenciones educativas en preescolar. En segundo lugar se enuncian los beneficios que parecen estar relacionados con la calidad de sus intervenciones y los beneficios que le reporta al niño un programa educativo de calidad.

Descriptores: calidad, educación preescolar, evaluación, indicadores.

Summary:

Assessment as a quality guarantee in Infant Toddler centres

The purpose of this article is to analyze the assessment is the only way of guaranteeing quality in Infant Toddler practices. For this reason, firstly, this article develops the justification for assessing Infant Toddler interventions. Secondly, it enunciates the benefits related apparently to the quality of interventions and to what an early childhood quality program produces in children.

Key Words: Quality, Infant Toddler education, assessment, indicators.

El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso

por Juan Carlos TÓJAR HURTADO y Antonio MATAS TERRÓN

Universidad de Málaga

1. Introducción

La innovación educativa es un elemento clave en la formación del profesorado universitario y, como tal, viene siendo incorporada en las últimas décadas a las políticas docentes de un gran número de universidades. A pesar del incremento de experiencias, tanto a nivel nacional como internacional, no existe aún un modelo de evaluación consensuado, ni compartido, que avance en el conocimiento específico y mejora de dichas experiencias. El estudio multicaso que se presenta en este artículo trata de avanzar en esta línea: el conocimiento en profundidad del proceso de la innovación educativa a partir de un análisis cualitativo multicaso de cinco estudios de caso, correspondientes a otros tantos grupos de trabajo de profesorado universitario [1].

La estructura de este artículo sigue un esquema afín al presentado en otros estudios multicaso de similares caracte-

rísticas (Alverman *et al.*, 1996; Eick y Reed, 2002; Ferri, Keefe y Gregg, 2001), concediéndole un papel destacado al proceso de realización del análisis multicaso (desde el contexto de estudio y las fuentes de datos hasta los procedimientos de recogida y análisis). Se comienza por una breve revisión conceptual sobre el tema de investigación, esto es, la formación del profesorado universitario y la educación superior; se concreta el contexto del estudio; se detalla el método seguido haciendo un especial énfasis en los procedimientos e instrumentos empleados, la elaboración de las categorías y en las técnicas de análisis. En la última parte se presenta el procedimiento de análisis junto a los resultados y se discuten las conclusiones.

2. Marco teórico

La formación del profesorado no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, en la educación superior no se ha comenzado a per-

cibir con gran interés hasta las últimas décadas. En opinión de Pennington (1990, 150) los objetivos que la formación del profesorado debe perseguir son:

- Conocimiento de la materia y de investigación en el aula.
- Conocimiento informado de sí mismo y de los estudiantes.
- Flexibilidad y apertura al cambio.
- Habilidades de toma de decisiones y de comunicación.
- Habilidades analíticas para evaluar situaciones de enseñanza diferentes y condiciones cambiantes en el aula.
- Toma de conciencia de enfoques de enseñanza alternativos y la habilidad de llevarlos a la práctica.
- Confianza y habilidades para alterar el enfoque cuando sea necesario.
- Experiencia práctica con diferentes enfoques de enseñanza.

Esta forma de entender la profesionalización de la enseñanza implica necesariamente una formación inicial y, por supuesto, permanente más especializada, que ayude al profesor a aceptar la responsabilidad de su propio desarrollo, que lo cualifique adecuadamente en aspectos teóricos y prácticos, y añada nuevas dimensiones competenciales relacionadas con la reflexión, investigación e innovación docentes.

Los aspectos teóricos se encuentran relacionados con las teorías educativas que han sido:

«...construidas dentro de una disciplina académica especializada por expertos que han dominado sus niveles particulares de información. Los profesores pueden entonces aplicar de forma efectiva el conocimiento y entendimiento aportados por tal teoría en el aprendizaje de la enseñanza» (Elliot, 1989, 81).

Es verdad que, dichas teorías a veces son desdeñadas por abstractas o poco sensibles con la realidad concreta de las aulas, pero resulta imprescindible su conocimiento para obtener «una base para analizar y evaluar de manera exhaustiva los aspectos prácticos de los métodos, materiales y del currículo» (Pennington, 1990, 134).

En el espacio entre el saber y el saber hacer, entre aprender a hacer algo y hacerlo, se sitúa la dimensión de la práctica. Como indica Tomlinson (1995, 17) «más tarde o más temprano adquirir habilidades prácticas como la enseñanza requiere aprender haciendo». Existen dos formas esenciales de obtener estos aprendizajes: «conocimiento en acción a través de la práctica de la profesión [...] o a través de la observación de la práctica» (Wallace, 1991, 15). Sin embargo estas dos aproximaciones casi nunca son suficientes. La enseñanza es una habilidad compleja: sus propósitos son complejos, las demandas no son siempre las mismas, porque el contexto nunca lo es, y los resultados son difíciles de predecir. De esto se deduce que no basta observar cómo se enseña, ni siquiera enseñar. Para que se pueda enseñar de forma efectiva,

es preciso entender lo que se hace y *reflexionar* seriamente sobre la docencia:

«Cuanto más compleja y abierta es una habilidad [como la enseñanza], más tiende a requerir una toma de conciencia y entendimiento de los hechos» (Tomlinson, 1995, 15).

La educación superior que se desarrolla en las universidades tiene características específicas que la diferencian de la educación primaria, secundaria o post-secundaria. Las necesidades de la sociedad son diferentes, el papel que juegan las universidades, como motor de desarrollo científico y cultural en las ciudades y estados, determinan el perfil de cada institución de educación superior, los intereses del alumnado se hacen cada vez más diversos y especializados, el mercado laboral más exigente, etc...

La Universidad, para responder a este nuevo marco de referencia cambiante, tiene dos instrumentos ya clásicos como son la *investigación* y la *docencia*. En realidad, ambas funciones no son ajenas la una de la otra. De su conjunción la Universidad debe enriquecerse y ofrecer su fruto a la Sociedad en la que está inmersa. De esta forma, esta misma Universidad debe poner tanto la docencia como la investigación en contacto con *procesos de innovación*, en su interés por ofrecer un servicio de calidad y por perfeccionarse progresivamente en el ámbito de la *Educación Superior* (Tójar, 1997, 9).

Las propuestas de trabajo que más se acercan a la línea de *innovación educati-*

va universitaria presentada anteriormente son las diversas *convocatorias de proyectos sobre mejora de la práctica docente* desarrolladas en las diferentes universidades españolas. En este sentido, dichas convocatorias tratan de apoyar iniciativas del propio profesorado que percibe la necesidad de aportar sus experiencias y reflexiones para mejorar sus estrategias, su interacción cotidiana en el aula o su compromiso con la labor docente (Tójar, 1999).

El programa de formación se entiende tradicionalmente, en los diferentes niveles del sistema educativo, como:

«...curso o programa de estudio que los estudiantes de profesores completan antes de empezar a enseñar [...] a menudo se dirige a enseñar a los futuros profesores las técnicas de enseñanza básica y les da una visión general de la enseñanza y de su asignatura» (Richards, Platt y Platt, 1992, 287).

Dichos programas son en palabras de Szesztay (1996, 37):

«...punto de encuentro entre dos perspectivas: la del estudiante y la del profesor. Es el momento en el que los estudiantes aprenden lo que significa ser un profesor todavía en el papel de estudiantes».

En la educación superior, la formación docente previa resulta muy escasa. Por diversas razones los profesores universitarios se ven presionados a comenzar a hacerse cargo de la docencia de

grupos universitarios con escasa o ninguna formación psicopedagógica. El incremento vertiginoso del número de alumnos en algunas titulaciones, la inexistencia de personal cualificado (doctorado o no) en el mercado, el sistema de acceso que prima, en la mayor parte de los casos, los méritos investigadores sobre los docentes, el acceso de ayudantes a la docencia con muy poca experiencia docente, son algunas de las causas de que el profesorado universitario no se cualifique inicialmente para la docencia antes de ejercer como tal.

La formación del profesorado universitario, por tanto, es casi siempre más permanente que inicial, y sólo en algunos casos se presta una atención especial al profesor novel, esto es, el que lleva pocos años desempeñando sus funciones docentes.

Cualquier programa que pretenda seguir un modelo reflexivo ha de crear «oportunidades para que los profesores que empiezan aprendan las habilidades y actitudes necesarias para una práctica reflexiva» (Richert, 1992, 171). No se trata de una tarea simple, porque implica que el futuro profesor ha de reflexionar sobre su práctica y al mismo tiempo aprender de ella con el objeto de mejorarla.

Los profesores noveles con bastante frecuencia *no saben cómo pensar sobre su trabajo productivamente* (Richert, 1992, 189), por lo que es tarea prioritaria que los programas de formación inicial orienten al profesor novel en el conocimiento y en las habilidades nece-

sarias para poder adoptar la práctica reflexiva que precisan para su desarrollo profesional.

Según este último modelo, la adopción de una práctica reflexiva dotará a los profesores noveles de las claves para comprender su labores cotidianas y para tomar decisiones informadas sobre la enseñanza y evaluar el impacto de esas decisiones en su aprendizaje y en el alumnado (Freeman, 1989).

La reflexión es autoevaluación puesto que se trata de comprender de dónde surgen las propias acciones del profesor, y las consecuencias de las mismas, desarrollando la capacidad de controlar y cambiar cuando sea preciso.

Este enfoque implica que el profesor novel, como alumno, ha de adoptar un papel autónomo en sus aprendizajes, y al mismo tiempo de investigador, y que el profesor que lo forme, le guíe en el proceso de generar y evaluar hipótesis, y en el uso del conocimiento adquirido de esta forma como base del desarrollo futuro. Éste es un proceso que no se queda en el período de la formación inicial sino que debe extenderse a lo largo de la carrera profesional del profesor en ejercicio, adoptando el profesor una actitud de crecimiento profesional continuado de manera permanente.

3. Contexto del estudio

Los casos estudiados se ubican todos ellos dentro del *Programa de Formación del Profesorado*, implantado en la Universidad de Málaga en el periodo 1995-

1999. Dicho programa consistió en un conjunto de acciones organizadas y desarrolladas a partir de una planificación previa. Se había diseñado un programa adaptado al contexto universitario cercano y que consideraba las características específicas de cada una de las unidades implicadas (profesorado, áreas, departamentos, centros...). Otros aspectos tenidos en cuenta en su planificación fueron la flexibilidad, en el sentido de ser capaz de dar respuestas adecuadas, a corto y medio plazo, a las demandas de los diferentes participantes; así como, el carácter dinámico, que permitiera incorporar o modificar las actuaciones de acuerdo a los requerimientos de cada situación y momento de desarrollo (Tójar y Manchado, 1997).

El eje principal sobre el que pivotaba dicho programa fue la innovación educativa. Como elementos vertebradores del mismo se utilizaron la complementariedad de modelos de formación, la flexibilidad temática, la voluntariedad y el compromiso con la labor docente, el reconocimiento institucional, el apoyo pedagógico y de gestión, la autonomía y el seguimiento de los grupos de trabajo y la difusión de las innovaciones (Tójar, Manchado y López, 1998).

4. Método

Se utilizó en la investigación la metodología de estudios de casos múltiples (Stake, 1998), con un diseño cualitativo (Maxwell, 1996; Bogdan y Biklen, 1982). Los estudios multicaso han sido utilizados en el ámbito docente universitario en diversas ocasiones (v. g. Smith y Simpson, 1993; Eick y Reed, 2002), pero

nunca asociados a la innovación educativa desarrollada en grupos de trabajo de profesorado universitario. A nivel nacional, el uso de estudios de casos es cada vez más frecuente en investigación educativa (v. g. Fullana, 1998), e incluso en el marco de la formación permanente del profesorado, sobre todo en el ámbito no universitario (García Gómez, 1999; Gómbares, 2001).

No se trata de conocer por tanto cómo el profesorado lleva a la práctica las diversas innovaciones proyectadas, sino comprender cómo éstas son representadas y percibidas desde los propios participantes en la innovación. En este sentido, los estudios de casos previstos siguieron el procedimiento característico del método etnográfico, que supone un *proceso interactivo* entre las diversas fases de: selección de informantes y fuentes de información, recogida y análisis de la información y elaboración de categorías/dimensiones e *hipótesis* de trabajo para contrastar con las fuentes y con nuevos análisis, y todo ello en un proceso recurrente (Tójar, 2001).

El planteamiento inicial preveía un conocimiento en mayor profundidad de las diversas experiencias de innovación, aunque teniendo siempre presente las posibles limitaciones que las circunstancias, en cada caso, hicieran posible y las condiciones que pusieran los protagonistas de las experiencias.

El conocimiento en profundidad y la comprensión de los casos implicaba un acercamiento, lo más exhaustivo posible, a la dinámica de desarrollo, a los con-

dicionantes que rodean cada caso, y a las valoraciones personales que el coordinador de cada grupo de trabajo y los integrantes de los mismos hicieran de su propio trabajo.

4.1. Participantes en el estudio

Siguiendo a Bogdan y Biklen (1982), a la hora de elegir los escenarios en los que se iban a desarrollar los estudios de casos fue preciso tener en cuenta la *tipicidad* y la *representatividad* del fenómeno de estudio. A lo anterior se sumó la recomendación de Stake (1998), en el sentido de priorizar la *oportunidad de aprendizaje* que pueda ofrecer el escenario elegido, por encima incluso de las mencionadas tipicidad y representatividad.

Como criterios específicos añadidos de elección de los casos se eligieron los siguientes:

1. Que hubieran desarrollado la experiencia de innovación durante al menos tres cursos, para que ésta comenzara a estar consolidada en cada contexto.
2. Que se desarrollaran en centros o titulaciones diferentes, con el objeto de poder mostrar una panorámica heterogénea.
3. Que plantearan temáticas diversas, para enriquecer las diferentes alternativas de la innovación en la enseñanza superior.
4. Que quisieran participar de forma voluntaria en la investigación y se com-

prometieran a colaborar con el investigador responsable del estudio de caso.

Se seleccionó un total de cinco casos[2], para los que se dispuso de otros tantos colaboradores, licenciados en pedagogía y psicopedagogía, específicamente formados en esta metodología y dispuestos a llevar a cabo los estudios de caso[3].

En primer lugar se estableció un contacto personal con cada uno de los coordinadores de los equipos de trabajo. En este primer contacto se les presentó el proyecto de la investigación que estaba siendo desarrollado en la Universidad de Málaga, la vinculación con el C. I. D. E. y algunos pormenores de la metodología de los estudios de caso. Se les habló explícitamente de lo que se les demandaba y de la persona que se encargaría de realizar directa y personalmente el estudio de caso. Tras este primer acercamiento se les envió una carta/contrato, que todos y cada uno aceptaron tras la consulta con sus grupos de trabajo, y se formalizó una primera cita.

4.2. Procedimiento e instrumentos utilizados

Como fuentes de información se utilizó principalmente toda la documentación disponible en la Universidad de Málaga sobre proyectos de innovación, desarrollados en el pasado y en proceso en la actualidad (convocatorias, proyectos iniciales, informes, memorias, publicaciones,...), las opiniones de los responsables institucionales, del profesorado y del alumnado implicado.

Se elaboró una guía con instrucciones generales para los estudios de caso, con el objetivo de que se desarrollaran unos principios de acción comunes que facilitarían el estudio de convergencias y divergencias entre los casos (análisis multicaso).

La labor de cada uno de los investigadores responsables de los estudios de caso estuvo presidida por los principios de confidencialidad, transparencia, espíritu de colaboración, profesionalidad, confianza y respeto mutuo.

Confidencialidad porque toda la información recogida debía de tener una difusión restringida al ámbito concreto de la investigación, respetándose al máximo el anonimato de las personas implicadas, de los hechos y de las circunstancias que rodeaban la innovación educativa en el nivel que el coordinador del proyecto de innovación y su grupo estimara oportuno.

Transparencia porque toda la información y todos los análisis y valoraciones que se hicieran de la misma estarían a disposición del coordinador del proyecto de innovación y de su grupo. Teniendo en cuenta la metodología de investigación empleada, todos los informes razonados del caso debían ser puestos en común, negociados y confirmados, con el coordinador del proyecto de innovación y su grupo antes de darlos por válidos.

Espíritu de colaboración y profesionalidad porque la persona que desarrollaba el estudio de caso tendría que mostrar en todo momento una actitud co-

laboradora, estando dispuesta a participar como uno más y a asesorar de manera profesional, en la medida que le fuera demandado, en la experiencia asignada.

Confianza y respeto mutuo porque la persona que realizaba el estudio de caso tendría que ganarse poco a poco esta condición para que el resto de los principios pudieran observarse con naturalidad y la investigación fuera, en general, fructífera.

A los profesores de los diferentes grupos de innovación se les indicó además que, en cualquier momento de desarrollo del estudio de caso, y sin tener que dar ninguna explicación al respecto, podían romper la relación con la persona que estaba en contacto con ellos y, por ende, con la investigación.

Las técnicas de recogida de información empleadas fueron el análisis de documentos, la entrevista en profundidad, la observación participante, la fotografía de escenarios relevantes y el diario de campo. Previa negociación, se fijó en cada caso el nivel de participación permitido en según qué circunstancias (reuniones de coordinación, seguimiento...).

El análisis de documentos debía partir de los facilitados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (fundamentalmente proyectos y memorias), y de los textos publicados sobre las diversas experiencias. Más tarde continuaría con otros documentos que el coordinador, o cualquier otro miembro, del grupo les proporcionara. Se trataba de valorar, en cada caso,

el alcance y la dimensión del proyecto desarrollado, la factibilidad de las estrategias y de los procedimientos de ejecución, evaluar sobre el papel las posibilidades que tenía cada caso de cumplir con las expectativas previstas, detectar posibles errores técnicos de diseño e identificar las dimensiones pedagógicas consideradas.

Las entrevistas debían realizarse en profundidad tratando de evitar los cuestionarios sistematizados. Se propuso partir del esbozo de guiones previos flexibles, dispuestos a incorporar todos aquellos temas que durante el desarrollo de la entrevista pudieran parecer relevantes al investigador de cada estudio de caso. Cada vez que se tratara un tema se había previsto realizar un esfuerzo de sistematización para que no se perdiera información significativa: de dónde surge, en qué consiste, qué consecuencias tiene, cómo lo valora el entrevistado, cómo cree el entrevistado que puede ser valorado por otras personas implicadas en el proyecto, etc...

Para la realización de las entrevistas se dispuso que se mantuviera un clima informal, *despreocupado*, que se alejase lo más posible de un interrogatorio. Para ello era imprescindible no tomar demasiadas notas que entorpecieran la conversación. Cuando fuera posible, y el entrevistado manifestase su consentimiento explícito, el sonido de la entrevista se grabaría. Cuando no fuera posible esto último, inmediatamente después de la conclusión de la entrevista se debían completar lo más exhaustivamente posible las notas tomadas durante la misma.

Era previsible incluir valoraciones personales u opiniones del entrevistador sobre las afirmaciones realizadas por el entrevistado, aunque siempre manifiestamente diferenciadas de lo explícitamente indicado por este último.

Siempre que fuera posible se trataría de observar de manera participante. La participación debía ser pasiva, esto es, sin tomar demasiadas iniciativas personales ni introduciendo elementos que pudieran distorsionar el natural desarrollo de los acontecimientos. Se trataba en todo caso de participar cuando fuera demandado, como uno más del grupo, ni más ni menos. El objetivo era observar reuniones del grupo, el trabajo individual del profesorado durante las experiencias de innovación, la participación del alumnado en el proyecto y al margen de él.

En el diario de campo se había de anotar *todo*. Esto significaba recoger la más amplia panorámica posible que ilustrara el desarrollo del estudio de campo. Desde los contactos con el grupo de innovación y con los coordinadores o directores del mismo, hasta el acceso al caso, todas las reuniones, todas las observaciones, las entrevistas..., incluyendo las valoraciones personales u opiniones que se hicieran de cada uno de los hechos, fenómenos o eventos registrados indicando explícitamente la fecha y hora de las anotaciones.

Cada estudio de caso se desarrolló de forma independiente a pesar de que en algunas ocasiones se realizaron reuniones de coordinación con los colaboradores responsables de los estudios de casos.

Estas reuniones permitieron concretar algunas de las categorías para el tratamiento de la información recogida en los diferentes casos.

15 categorías, tres de las cuales se subdividían en otras tantas subcategorías, por lo que se comenzó a trabajar con un total de 24 aspectos. (v. tabla 1)

4.3. Elaboración de categorías para el análisis multicaso

Se partió de un esquema inicial con

TABLA 1: Esquema inicial de categorías y subcategorías

- cómo las innovaciones son representadas por quienes participan en ellas
- contexto del departamento y del centro
- cronología de la innovación
- aspectos organizativos del centro
- definiciones sobre «la innovación» o sobre «lo que están haciendo»
- la relación entre las definiciones y medidas organizativas adoptadas
- las fases de la innovación
- el mapa de las relaciones y ámbitos de la innovación
- la valoración interna de la innovación
- el papel de la administración
- cambios en las concepciones curriculares concepción y práctica de la enseñanza aprendizaje y la evaluación papel que se otorga a los materiales curriculares entre el profesorado y el alumnado
- condiciones que facilitan el cambio: organización de la innovación el modelo de organización la negociación de la innovación los intercambios profesor-alumno seguimiento de la innovación apoyo o asesoría de la innovación
- exigencias y aportaciones al profesorado incremento de la autoestima profesional (promoción profesional, profesionalización) mejora de las relaciones entre el profesorado desaparición de aspectos que contrarrestan la monotonía en la práctica escolar y abren nuevas dimensiones profesionales (reflexión sobre la práctica, investigación, formación permanente, conocimiento, comprensión e interiorización de la innovación)
- posibilidad de transferencia a otros centros de los cambios observados
- concepciones o interpretaciones sobre la enseñanza, el curriculum o el aprendizaje que afectan a profesores, alumnos, asesores, etc.

Tras los primeros análisis de la información recopilada en los casos se reelaboró la lista que aparece en la tabla 1, agrupándose y reorganizándose algunas categorías, reduciéndose los aspectos a 19. Al continuar con los análisis se ter-

minó de concretar la lista de categorías y subcategorías añadiendo un código a cada una de ellas para la clasificación de los enunciados más relevantes seleccionados de los informes de los estudios de casos. Algunas subcategorías desaparecieron por

ser su ocurrencia casi nula, y otras aparecieron por primera vez en esta lista al no corresponderse los enunciados con ninguna de las consideradas anteriormente (v. tabla 2).

TABLA 2: Códigos y categorías de análisis

CONT:	contexto del departamento y del centro, aspectos organizativos del centro
DEFI:	definiciones sobre «la innovación» o sobre «lo que están haciendo», cómo las innovaciones son representadas por quienes participan en ellas, la valoración interna de la innovación
MEDI:	la relación entre las definiciones y medidas organizativas adoptadas
FASE:	cronología de la innovación, las fases de la innovación
AMBI:	el mapa de las relaciones y ámbitos de la innovación
ADMI:	el papel de la administración
CAMB:	cambios en las concepciones curriculares
CAMB/A:	concepción y práctica de la enseñanza
CAMB/B:	el aprendizaje y la evaluación
CAMB/C:	papel que se otorga a los materiales curriculares
CAMB/D:	entre el profesorado y el alumnado
COND:	condiciones que facilitan el cambio: organización de la innovación
COND/A:	el modelo de organización
COND/B:	los intercambios profesor-alumno
COND/C:	seguimiento de la innovación
COND/D:	apoyo o asesoría de la innovación
EXIG:	exigencias y aportaciones al profesorado
EXIG/A:	incremento de la autoestima profesional (promoción profesional, profesionalización)
EXIG/B:	mejora de las relaciones entre el profesorado
EXIG/C:	desaparición de aspectos que contrarrestan la monotonía en la práctica escolar y abren nuevas dimensiones profesionales (reflexión sobre la práctica, investigación, formación permanente, conocimiento, comprensión e interiorización de la innovación)
EXIG/D:	Trabajo en equipo
TRAN:	posibilidad de transferencia a otros centros de los cambios observados
DIFI:	Dificultades u obstáculos que se presentan para el desarrollo de la innovación

En total se seleccionaron 212 enunciados de los cinco informes de estudios de caso. Como enunciados se consideraron tanto las expresiones literales manifestadas en entrevistas, o recogidas a partir de la observación directa de las experiencias, como algunas de las valoraciones personales de los investigadores

responsables que habían sido validadas por los propios protagonistas de la innovación.

4.4. Procedimientos de análisis

Durante el análisis cualitativo se pudieron realizar diversas actividades y construcciones según una escala crecien-

te de abstracción y generalización, en la que se incluyó un análisis especulativo, la clasificación y categorización, la formación de conceptos, los modelos y tipologías, para que progresivamente los datos pudieran ir tomando cuerpo de teoría.

Todos estos procesos de teorización genéricos y procedimientos analíticos mencionados anteriormente constituyeron verdaderos instrumentos conceptuales para la elaboración de los análisis. El proceso de análisis, que se extendió incluso hasta la integración e interpretación de los resultados, se ayudó de la elaboración de gráficas y matrices descriptivas y explicativas.

La triangulación se utilizó, además de para recoger datos, para analizar aspectos fundamentales de las experiencias de innovación, debido a la posibilidad de fluidez y contraste de la comunicación que se transmite desde los diversos ángulos o perspectivas implicadas.

5. Resultados

El contexto del departamento, o del centro, en donde se inicia la innovación es aparentemente diferente en cada caso, pero existen elementos comunes que están en el origen de la misma. Este es el caso de la situación del alumnado (EC2) o de sus demandas específicas (EC3).

Lo mal que lo pasan algunos alumnos tras la acumulación de fracasos escolares en la Universidad, cómo su autoconcepto se va deteriorando, el cli-

ma negativo de aprendizaje que se puede estar favoreciendo en un momento dado en la Facultad, están en el origen de la motivación de la innovación. A pesar de todo ello, la realidad no es inamovible y hay que aprovechar el ambiente negativo para reaccionar con nuevas ideas transformadoras (EC2).

Ante la presión social sobre una profesión que ha de enfrentarse a situaciones *complejas* del ser humano, unida al desconcierto inicial de un alumnado que llega a la Universidad con ciertos temores e incertidumbres, se plantea una clara demanda de acción tutorial que lo oriente y complemente en su formación integral como profesional (EC3).

¿Qué se entiende por innovación en cada caso? ¿Cuál es la respuesta innovadora que el profesorado es capaz de ofrecer ante las demandas? En el EC1 se pretende mejorar la docencia universitaria, implementando una formación basada en las tecnologías de la información y a través de internet, de esta forma se pueden integrar conocimientos teóricos y prácticos de diversas disciplinas que han de ponerse en juego para realizar un plan de viabilidad de una empresa real.

En el EC2 el *gusto de practicar la teoría* se prioriza en un laboratorio-taller donde los alumnos puedan investigar, elaborando su propios equipos. La tutorización y la enseñanza teórico-práctica personalizada pasan a un primer plano.

La tutorización descrita en el EC3 pone el acento en la formación integral y

personalizada del alumnado y tiene en cuenta cuestiones de cierta relevancia que tradicionalmente en la educación superior se dejan a un lado (relaciones interpersonales, la orientación académica,...).

El EC4 muestra cómo de novedoso puede ser el utilizar un material multimedia para la enseñanza de la biología molecular.

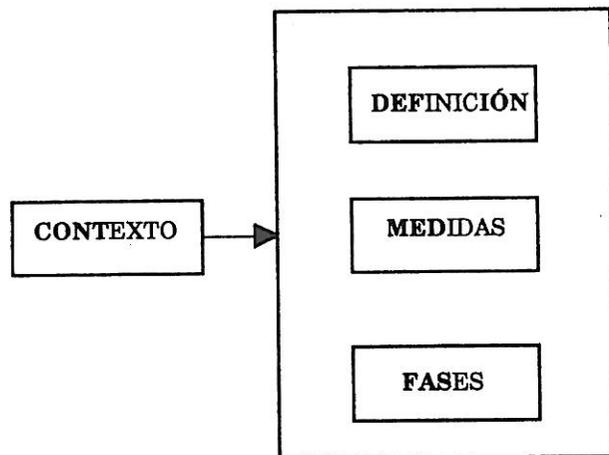
La educación en valores, en este caso proambientales (EC5), clarificándolos en muy diversas disciplinas y titulaciones universitarias, al mismo tiempo que se favorece una forma nueva de interacción entre profesorado y alumnado puede resultar también una forma de entender la innovación educativa. El trabajo de un equipo multidisciplinar, o *transdisciplinar* como les gusta a ellos mismos denominarlo, tiene consecuencias concep-

tuales y metodológicas para el *currículum* académico.

¿Qué medidas son necesarias para que las experiencias innovadoras puedan desarrollarse? Las decisiones pasan porque el profesorado sea selectivo en el ámbito de aplicación y renuncie a desarrollarla en todos los centros en los que se imparte la asignatura (EC1), a prescindir en algún momento de la colaboración de las autoridades académicas (EC1), o del personal de administración y servicios (EC2), a introducir cambios sobre la marcha, actuando con flexibilidad, en la secuencia de actividades programadas (EC2), y a implicar al departamento, e institucionalizando la innovación (EC3).

La innovación tiene un carácter *procesual*. El paso por determinadas fases o etapas es imprescindible antes de llegar a la institucionalización de la innovación.

FIGURA 1: Relaciones entre las categorías contexto y definición, medidas y fases



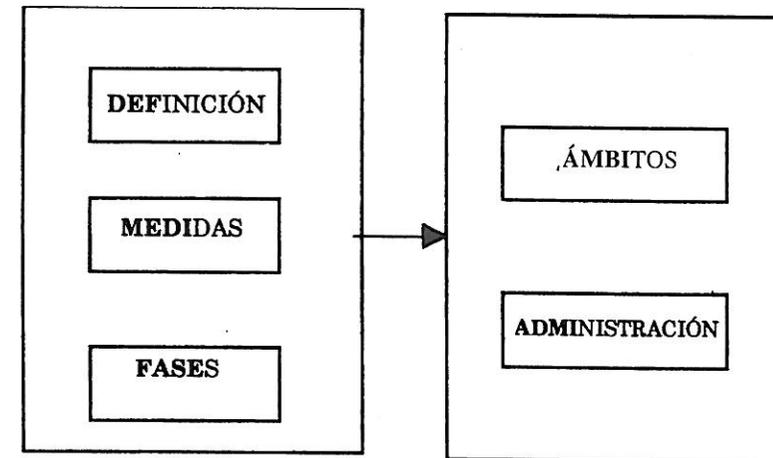
El contexto, en cada caso, determina la definición de la innovación que se tiene, las medidas que es necesario adoptar para poner en marcha la experiencia y la cronología de la misma. No todas las experiencias innovadoras comienzan en la misma fase, porque los contextos son diferentes y algunos aspectos que pueden considerarse innovadores en alguno de ellos, en otros pasan desapercibidos por ser un hecho cotidiano o irrelevante.

El desarrollo de una innovación puede trascender del ámbito del propio grupo de profesores y alumnos implicados

en la enseñanzas, e impregnar ámbitos más complejos de la propia universidad (EC3), del mercado laboral (EC2) y de la sociedad en general (EC1).

Las quejas a la administración educativa competente a la hora de apoyar las experiencias de innovación no se hacen esperar (EC1, EC2, EC5). Es preciso subvencionar mejor las innovaciones, darles el prestigio que se merecen e institucionalizar los procedimientos para que el apoyo a la innovación no se produzca de forma ocasional o excepcional.

FIGURA 2: Relaciones entre las categorías definición, medidas, fases, ámbitos y administración



La figura 2 representa cómo lo que se entiende por innovación, las medidas adoptadas y la cronología dispuesta se proyecta en los ámbitos de actuación, el mapa de relaciones que se establece, y en el papel que juega la administración en el proceso.

¿Cómo se organiza la innovación? ¿Qué condiciones han de darse para que

se facilite el cambio? Con respecto al modelo de organización, se parte con ventaja si ya hay un grupo establecido que trabaja en equipo en otros proyectos (EC4). En cualquier caso, la mejor dinámica es la que se establece a partir de reuniones de trabajo frecuentes (EC3) y se asume la innovación como parte del trabajo cotidiano (EC4).

Con respecto a los intercambios profesor-alumno, las condiciones para que se desarrolle la innovación se favorecen si el alumnado participa de forma voluntaria y hace suya la innovación (EC3), si el alumnado participa en la evaluación (EC5) y se establecen contactos frecuentes con el profesorado, cuantas veces se precise (EC1).

La evaluación de la innovación es condición indispensable para el seguimiento de la misma y para la obtención de información que permita optimizarla.

¿En qué se manifiestan los cambios en las concepciones curriculares? ¿Qué cambia en la práctica de la enseñanza? Cuando se utilizan nuevas tecnologías de la información y comunicación el cambio puede parecer obvio, no ya por lo meramente tecnológico sino por el nuevo tipo de aprendizaje que se favorece (EC1). En otros casos se trata de favorecer una metodología lúdica, aprendizaje significativo, *destapar* el currículum oculto (EC2), se trata también de poner de manifiesto la *necesidad de investigar y evaluar* la propia labor del profesorado (EC3).

En el aprendizaje los cambios nos conducen hacia una metodología por descubrimiento (EC2) y a la creación de situaciones significativas de enseñanza-aprendizaje (EC3). En cuanto a la evaluación, los cambios son notables en el rendimiento académico (EC4), aunque no aparecen alternativas destacadas a las tradicionales formas de evaluación.

El papel que se otorga a los materiales curriculares en nuevas formas de pre-

sentación tecnológica (EC1) y a los instrumentos y recursos didácticos adaptados (EC4) o de elaboración propia (EC3) es crucial, porque a través de ellos se vehiculiza y articula la innovación.

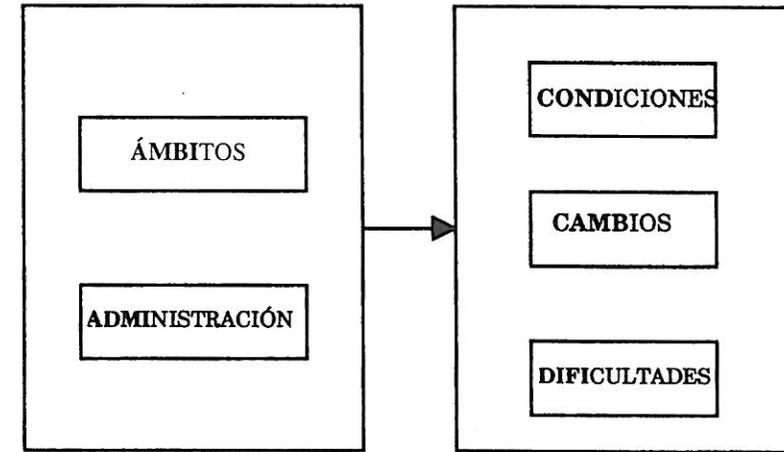
Un nuevo tipo de relaciones entre el profesorado y el alumnado surge a través de los proyectos de innovación. El inicio es la participación del alumnado (EC1 y EC4), pero la cooperación, la empatía, las relaciones de amistad, la sociabilidad, la autonomía en el trabajo fomentadas se traduce en una mejor interacción, un aumento en cantidad y en calidad en las relaciones humanas que repercute en lo académico, en lo personal y en lo social (EC2 y EC3). Los profesores y los alumnos se conocen mejor (EC3).

Las dificultades para desarrollar en el tiempo una experiencia de innovación y que ésta realmente produzca cambios de relevancia, es mucho mayor que la de iniciar el proyecto. Las causas se sitúan en diversos ámbitos. Las dificultades surgen desde dentro de los grupos y se ven influidas por un ambiente institucional nada favorecedor. En el seno de los grupos las principales dificultades vienen del desigual reparto de las tareas (EC1) y del resto de los problemas derivados del trabajo en equipo (coordinación, liderazgo, organización, etc...) (EC1, EC2). Los problemas se acentúan cuando los docentes pertenecen a diversos centros y tienen una formación inicial heterogénea (otras perspectivas, formas de trabajar, de organizarse, de evaluar, ...) (EC5). El ambiente de trabajo tampoco es muy favorecedor y en él afectan tanto situaciones cotidianas, como por ejemplo que

el resto de los profesores de las mismas asignaturas o similares (y sus grupos de alumnos) no participen en la innovación (EC4), como aspectos institucionales: no se valoran suficientemente este tipo de iniciativas, existe una gran presión de la

carrera docente que prima la investigación disciplinar sobre la que pueda realizarse en docencia (EC2), lo que se traduce casi siempre en un apoyo institucional insuficiente (EC5).

FIGURA 3: Relaciones entre las categorías ámbitos, administración, condiciones, cambios y dificultades



Como consecuencia de los ámbitos de actuación y del mapa de relaciones de la innovación, se pueden identificar las condiciones que facilitan el cambio (organización de la innovación), observar los cambios en las concepciones curriculares y percibir las dificultades que pueden obstaculizar el desarrollo de la experiencia innovadora (ver figura 3).

Las dificultades y obstáculos que se presentan en el desarrollo de un proyecto tienen un gran valor positivo, en tanto que estimulan al profesorado a buscar soluciones y a sobreponerse ante ellas de manera creativa. Todo problema que aparece brinda una oportunidad de mejora, de modificaciones en la organización, de

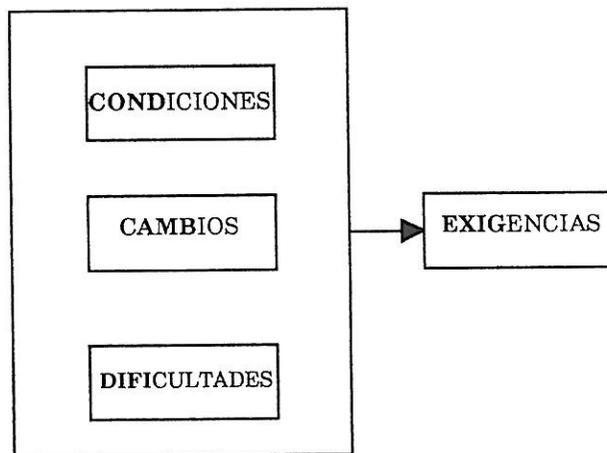
introducción de nuevos elementos dinamizadores o de búsqueda de ideas y recursos que sustituyan a los que han obstaculizado o retardado el proyecto innovador. De esta manera, las dificultades del trabajo en equipo se van limando, las diferencias con el resto del profesorado tradicional sirven para la cohesión interna del grupo y para mejorar el ambiente de trabajo (EC4).

En definitiva, lo más importante es que la experiencia innovadora sirve de motor de cambio y exige al profesorado una forma nueva de entender la enseñanza y el aprendizaje, aportándole nuevas dimensiones profesionales (EC2). Se mejora en autoestima (EC2), se está en

continua formación, se reflexiona día a día, se afianza el trabajo cooperativo (EC2), se fortalece la figura del profesor-investigador (EC1). La transformación del profesor en la docencia influye también en el ámbito de la investigación: «la me-

jora del contexto científico» (EC2). Se cambia de forma de pensar pero también al actuar, y se trata por tanto de un instrumento de mejora teórica y práctica (EC3).

FIGURA 4: Relaciones entre las categorías condiciones, cambios, dificultades y exigencias



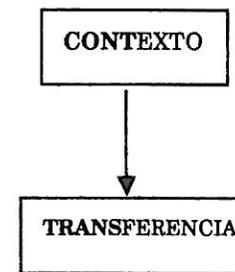
La figura 4 quiere representar cómo las condiciones que facilitan el cambio, los cambios en las concepciones curriculares y los obstáculos a los que se enfrenta la innovación, permiten delimitar las exigencias y aportaciones que ha de poner el profesorado en el proceso.

¿Son este tipo de experiencias como *islotes en el mar de la Universidad* sin posibles conexiones con éste o con otros mares (centros y universidades de otros lugares)? ¿Se pueden transferir los procedimientos, las ideas, los principios, los instrumentos? En todos los casos se está de acuerdo en que sí. Si son posibles conexiones, transferencias y en algunos casos verdaderas copias (EC2). No es que sólo sea posible, es que a veces es

imparable la diseminación de este tipo de experiencias. Se trata de una *necesidad* (EC2), muchas veces facilitada por la extensión de las nuevas tecnologías (EC1), y aunque casi nunca se puedan trasladar de forma idéntica las experiencias, su comunicación permite favorecer ambientes innovadores en contextos cercanos (tanto físicamente como disciplinariamente). El fenómeno se extiende como un virus informático, *contagiando*, en el buen sentido, allí por donde pasa.

En esta línea de razonamiento, las transferencias estructurales y metodológicas son posibles. Esto es lo que se pretende representar en la figura 5.

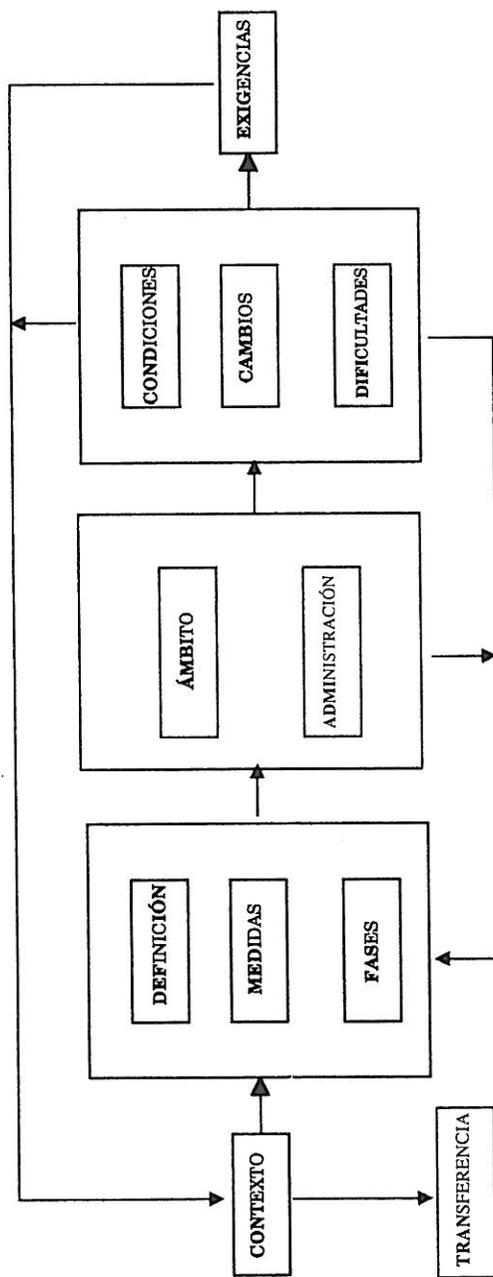
FIGURA 5: El contexto de la innovación y las posibilidades de transferencia a otros contextos



Todas las figuras anteriores que representan la relación parcial entre las diferentes categorías de análisis pueden conjugarse en una sola. En esta última aparecen dos nuevas relaciones de influencia (ver figura 6). La de la parte inferior indica cómo la definición de innovación, las medidas adoptadas y la cronología de la innovación pueden verse afectadas por las condiciones, los cambios que se operan y los obstáculos que aparecen. En este proceso de influencia también intervienen el mapa de relaciones (ámbitos) y el papel de la administración.

En el circuito de la parte inferior se observa cómo las exigencias y aportaciones del profesorado influyen en la nueva configuración del contexto. Se trata de un nuevo contexto dinámico, que se ha visto afectado también por cambios en las concepciones curriculares, por el reto que han supuesto las dificultades aparecidas y por las condiciones que han facilitado el cambio.

FIGURA 6: Relación entre todas las categorías de análisis



6. Discusión

En el estudio multicaso cualitativo, el interés por la representatividad de las opiniones y la generalización de los resultados ha pasado a un segundo plano. Lo más importante es la percepción que los profesores y profesoras de los grupos seleccionados tienen de su propia experiencia innovadora, cómo la viven y la valoran. Este interés por la opinión y la forma de actuar de cada grupo se ha reunido en este estudio multicaso, que trata de integrar los diferentes planteamientos y poder conocer la estructura de las innovaciones desde dentro, desde la perspectiva de los grupos que las hacen día a día. Las conclusiones de este estudio multicaso hay que distinguirlas en dos niveles. Uno metodológico y otro más sustantivo, relativo a los procesos de innovación educativa.

En el nivel metodológico es preciso reflexionar sobre la factibilidad y utilidad de este tipo de procedimientos de investigación. Se trata de procedimientos costosos en tiempo y recursos, y los resultados son difícilmente trasladables a otros contextos. En efecto, los casos tienen un fuerte arraigo a su contexto de origen y un cambio en las condiciones esenciales del mismo supondría una experiencia innovadora diferente. Pero son precisamente estas características genuinas las que hacen de esta metodología de estudio de casos una estrategia única para conocer en profundidad los entresijos de una situación de innovación: su origen, sus motivaciones, sus virtudes, sus condicionamientos y en definitiva todo lo relacionado con su desarrollo en la práctica.

La perspectiva etnográfica empleada además ha hecho que cada uno de los estudios de caso se haya desarrollado de forma diferente, a pesar de partir de una misma idea y de utilizar una metodología común. Esto ha supuesto una dificultad añadida a la hora de realizar el multicaso. A pesar de todo ello se ha realizado un esfuerzo por encontrar nexos de unión, los elementos que están en la base del desarrollo de una experiencia innovadora, la estructura de relaciones fenomenológicas que permitiera comprender la dinámica innovadora desde una perspectiva interna.

En el nivel de contenido sustantivo hay que introducirse en esa dinámica innovadora que se ha desentramado con la estructura de relaciones antes mencionada (figura 6).

El contexto de la innovación es el primer eslabón de esta cadena simbólica. El análisis del contexto implica un diagnóstico de necesidades, la percepción de los problemas por parte del profesorado y la identificación de las primeras estrategias de acción. Es en este momento en el que se define la innovación. Se identifica y define lo que se quiere hacer, se adoptan las primeras medidas y se comienza el plan de acción. No todas las innovaciones comienzan en la misma fase. En algunas de ellas, la constitución de un grupo de trabajo que quiera colaborar en un proyecto común es ya, de por sí, una apuesta innovadora. En otras, con un grupo ya constituido, se trata de superar otros retos. El contexto por tanto delimita la definición de la innovación, las primeras medidas a adoptar y la fase en la

que se sitúa el inicio de la experiencia (figura 1).

Este estado inicial de la innovación se proyecta en los ámbitos de intervención y se articula con los medios y recursos que tiene a su alcance. Es en este instante cuando la ayuda de la administración cobra especial relevancia, pues puede potenciar el desarrollo de la innovación u obstaculizarla. El proceso continúa con el análisis de las condiciones que facilitan el cambio, que son diferentes según el contexto que se trate, y con las primeras iniciativas de cambio. Y cuando estas iniciativas se materializan es cuando comienzan a aparecer los condicionamientos y hay que tomar medidas para solventarlos. Los proyectos de innovación, si bien han de estar bien definidos y sistematizados, han de ser flexibles para incorporar modificaciones en el diseño que permitan un desarrollo más ajustado a las demandas del contexto. En efecto, es en este momento cuando se ponen de manifiesto las exigencias, los cambios de comportamiento del profesorado, los cambios organizativos, las transformaciones metodológicas, sin las cuales el proyecto no podrá nunca producir una innovación (figuras 2, 3 y 4).

Un fenómeno de cierta relevancia ha sido puesto de manifiesto en varios de los estudios de caso. Es el fenómeno de la transferencia de las experiencias innovadoras a otros contextos (figura 5). No se trata de copiar experiencias, aunque así haya sido mencionado literalmente por algún entrevistado, es una cuestión más relacionada con la *aplicabilidad* de los procesos. En efecto, los procesos son

aplicables cuando en contextos cercanos (fenomenológicamente, no necesariamente de forma física), se producen algunos elementos similares, en esencia, que pueden actuar como catalizadores de una innovación de contenidos semejantes. La transferencia de procesos innovadores es también una garantía de la calidad de los mismos.

Todas las experiencias seleccionadas para los estudios de casos se han desarrollado como mínimo durante tres años (éste fue uno de los criterios de selección), por lo que, en cierta medida, se pueden considerar consolidadas cada una en su contexto. Posiblemente, en el futuro, resultaría necesario profundizar en el proceso de cada caso, atendiendo a su carácter dinámico, cómo se van transformando, evolucionado o incluso degenerando. Lo que cierto es que el profesorado universitario innovador, que no se resigna a repetir lo que un día aprendió como alumno y en la forma en que lo aprendió, merece más atención por parte de los investigadores educativos. No una atención cualquiera, sino una atención sistematizada en forma de investigación que vertebré este campo de estudio y que ayude al profesorado a progresar en la mejora de su labor docente y en su desarrollo profesional.

Dirección de los autores: Juan Carlos Tójar Hurtado y Antonio Matas Terrón. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur s/n. Campus de Teatinos. 29071-Málaga. jc_tojar@uma.es, amatas@uma.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 31. VIII. 2005

Notas

- [1] Este estudio multicaso es parte de una investigación más amplia financiada por el CIDE (Concurso Nacional para otorgar ayudas a la Investigación Educativa), que combina el uso de dos tipos de diseño: uno cuantitativo y otro cualitativo. Algunos de los resultados de la parte cuantitativa pueden consultarse en Tójar y Manchado (1998), Mayorga y Serrano (2000) y Serrano, Tójar y Matas (2000).
- [2] En adelante se utilizan las siglas EC seguidas de un número para hacer referencia a cada estudio de caso en concreto. Así EC1 se refiere al estudio de caso número 1, EC2 al número 2 y así sucesivamente.
- [3] Los colaboradores responsables de cada estudio de caso, que redactaron además los informes parciales, fueron: Manuel Benítez Azuaga, Trinidad Moreno Aranda, M.^a Eugenia Sánchez Cebreros, Nuria Cobalea Bernal y Raquel Rubio Mérida.

Bibliografía

- ALVERMANN, D. E.; YOUNG, J. Y.; WEAVER, D.; HINCHMAN, K. A.; MOORE, D. W.; PHELPS, S. F.; THRASH, E. C. y ZALEWSKI, P. (1996) Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study, *Reading Research Quarterly*, 31: 3, pp. 244-267.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982) *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods* (Boston, Massachusetts, Allyn and Bacon, Inc).
- EICK, C. J. y REED, C. J. (2002) What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice, *Science Education*, 86: 3, pp. 401-416.
- ELLIOT, J. (1989) Educational Theory and the professional learning of teachers: an overview, *Cambridge Journal of Educational for Teaching*, 19:1, pp. 81-101.
- FERRI, B. A.; KEEFE, C. H. y GREGG, N. (2001) Teachers with Learning Disabilities: A view from both sides of the desk, *Journal of Learning Disabilities*, 34: 1, pp. 22-32.
- FREEMAN, D. (1989) Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education, *TESOL Quarterly*, 23: 1, pp. 27-45.
- FULLANA, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos, *Revista de Investigación Educativa*, 16:1, pp. 47-70.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999) La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso, *Revista de Investigación Educativa*, 17: 1, pp. 149-166.
- GOBANTES, J. M. (2001) Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso, *Revista de Investigación Educativa*, 19: 1, pp. 83-104.
- MAXWELL, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (Thousand Oaks, California, Sage).
- MAYORGA, M. J. Y SERRANO, J. (2000) Análisis exploratorio de gráficos: una aplicación a la determinación de perfiles, pp. 57-58, en *Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio* (Madrid, SEP).
- PENNINGTON, M. C. (1990) A professional development focus for the language teaching practicum, en RICHARDS, J. C. y NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education* (Cambridge, CUP).
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J. y PLATT, H. (1992) *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (Harlow, Longman).
- RICHERT, A. E. (1992) The content of student teachers. Reflections within different structures for facilitating the reflective process, en RUSSEL, T. y MUNBY, H. (eds.) *Teachers and Teaching: From classroom to reflection* (London, The Falmer Press).
- SERRANO, J.; TÓJAR, J. C. Y MATAS, A. (2000) Cambios tras la implantación de una innovación educativa: Encuesta de opinión entre el profesorado universitario, pp. 404-406, en *Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*, (Madrid: SEP).
- SMITH, K. S. Y SIMPSON, R. D. (1993) Becoming successful as an International Teaching Assistant, *Review of Higher Education*, 16: 4, pp. 483-497.
- STAKE, R. E. (1998) Case Studies, en pp. 86-109, DENZIN, N. K. y LINCOLN, S. (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry* (Thousand Oaks, California, Sage).
- SZESZTAY, M. (1996) From learner to teacher, en MEDGYES, P. y MALDEREZ, A. (eds.) *Changing perspectives in teacher education* (Oxford, Heinemann).
- TÓJAR, J. C. (1999) Indicadores de evaluación de la innovación educativa en la universidad, en pp. 187-197,

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (Madrid, Centro de Publicaciones, Consejo de Universidades, M.E.C).

TÓJAR, J. C. (2001) *Planificar la investigación Educativa: una propuesta integrada* (Buenos Aires, Fundec / Paradox).

TÓJAR, J. C. y MANCHADO, R. (1997). Diseño y evaluación de un programa de formación del profesorado universitario, pp. 455-459 en A. I. D. I. P. E. (Comp.) *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativa*, (Sevilla, AIDIPE/ ICE Universidad de Sevilla).

TÓJAR, J. C. y MANCHADO, R. (1998) Evaluación de las Actividades de Formación (Talleres) para el Profesorado Universitario, *Cuaderno de Información*, 11, pp. 16-17.

TÓJAR, J. C.; MANCHADO, R. y LÓPEZ, C. (Coords.) (1998) *Promover la calidad de la enseñanza universitaria* (Málaga, ICE/Universidad de Málaga).

TOLIMSON, P. (1995) *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation* (Buckingham, Open University Press).

WALLACE, M. J. (1991) *Training foreign language teacher: a reflective approach* (Cambridge, CUP).

Resumen:
El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso

Los proyectos de innovación educativa desarrollados por grupos de trabajo constituyen una estrategia valiosa en la formación permanente del profesorado. El estudio cualitativo multicaso que se presenta en este artículo trata de avanzar en esta línea: el conocimiento en profundidad del proceso de la innovación educativa. Todo ello a partir de un análisis cualitativo de cinco estudios de caso correspondientes a otros tantos grupos de

trabajo de profesorado universitario. Cada caso se ubica en un centro y en una titulación diferente de la Universidad de Málaga, y todos ellos desarrollaban una innovación educativa durante al menos tres años. Para recoger datos se utilizaron análisis de documentos, entrevistas en profundidad, observación participante y diarios de campo. Los resultados del análisis cualitativo permitieron integrar diferentes planteamientos y conocer la estructura interna de las innovaciones. Se recogen relevantes conclusiones a nivel metodológico y sustantivo, esto es, en relación a procesos de innovación educativa.

Descriptores: innovación educativa, grupos de trabajo, estudio multicaso cualitativo, estudio de caso cualitativo, formación del profesorado, educación superior.

Summary:
The process of educational innovation in university lecturers's education: a multicase study

The educational innovation projects carried out in work groups constitute a valuable strategy in teachers' education. In this paper a multicase qualitative study is presented. It is aimed to advance the understanding of the processes involved in educational innovations. A qualitative analysis of five cases of university lecturers taking part in different work groups was developed. Lecturers were selected from different degrees from the University of Malaga. All of them have been involved in educational innovation programmes for

at least three years. Data were collected from document analysis, in-depth interviews, participant observation and field diaries. Results from qualitative analysis allow us to integrate different views and increase our knowledge on the internal structure of educational innovations. Conclusions regarding processes of educational innovation and methodological concerns are included.

Key Words: Educational innovation, work groups, qualitative multicase study, qualitative case study, teacher education, higher education.