

1



***DE LA REFLEXIÓN PERSONAL A LA
REFLEXIÓN CRÍTICA EN EQUIPO:
APRENDIZAJE PERMANENTE EN EQUIPO,
UN MODELO PARA UNA PRÁCTICA
REFLEXIVA Y DEMOCRÁTICA EN LA
PRIMERA INFANCIA***

***From self-reflection to critical team reflection:
Permanent Learning in Teams, a model towards a
reflective and democratic praxis in Early Childhood
Education***

Ana del Barrio *

RESUMEN

El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo apoya a los profesionales y equipos directivos de la primera infancia a desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre el conocimiento y la práctica. El modelo, desarrollado durante un proyecto de dos años de investigación práctica, fue llevado a cabo por Bureau MUTANT (2007-2008) y

* Bureau Mutant, DECET (Holanda).

coconstruido con cuatro centros de atención y educación a la primera infancia. El proyecto puso énfasis en el desarrollo de un proceso de reflexión, a distintos niveles en estos centros, para mejorar la calidad profesional. La coconstrucción del modelo ha contribuido al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje individuales y de equipo. También dio lugar a una mayor satisfacción y compromiso hacia el trabajo entre los educadores. Sin embargo, dos condiciones se hacen imprescindibles para obtener resultados positivos: la necesidad de crear tiempo estructural para facilitar la práctica reflexiva y la supervisión sistemática de los equipos de educadores.

PALABRAS CLAVE: Práctica reflexiva y democrática; primera infancia.

ABSTRACT

The model Permanent Learning in Teams -as professional learning communities- is a practical approach that early childhood professionals and their coaches support to develop a critical reflective attitude on their knowledge and praxis. The model was developed during a two years action research project conducted by Bureau MUTANT (2007-2008) and co-constructed with four childcare-providing organizations. The project focused on the development of a reflexion process at all levels in these organizations - educators, team leaders and management and staff at central level - to improve professional quality. The co-construction of the model contributed to strengthening the individual and team learning processes. It also led to more pleasure, enthusiasm and increased commitment towards the work of educators. However, two important conditions have to be in place within early childhood organizations: Structural time to facilitate the reflection process and team coaching.

KEY WORDS: Critical Learning Communities; Early Childhood Education.

INTRODUCCIÓN

La calidad de los servicios a la primera infancia y los resultados para los niños y las familias dependen, no sólo de la profesionalidad de cada uno de los educadores, sino también y en gran medida, de un sistema de apoyo competente, así lo indica el reciente estudio CORE de las Universidades de Gante e East London (CORE, 2011). Este estudio comparativo, encargado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, ofrece un amplio análisis cualitativo de las competencias exigidas a los profesionales de la primera infancia en quince países europeos, documenta ejemplos exitosos de enfoque sistémicos de profesionalización en siete casos de estudio en diversos países; y explora las condiciones sistémicas necesarias para mantener y favorecer sistemas

de apoyo competentes en los servicios a la primera infancia. El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010), basado en una práctica reflexiva y democrática en comunidades de aprendizaje crítico, hace concreto lo que el estudio CORE ha recomendado con respecto a la capacitación de los profesionales y está basado en la misma visión sobre la profesionalización del sector: la necesidad de un cambio fundamental del aprendizaje individual al colectivo; la importancia de establecer un proceso permanente de aprendizaje reflexivo, tanto a nivel institucional como de equipo; la necesidad de un permanente apoyo pedagógico que tenga en cuenta la diversidad y fomente la participación de todos los involucrados (educadores, niños, familias y equipos directivos de centros); y donde formadores, investigadores y responsables de la política educativa favorezcan que teoría y práctica se retroalimenten mutuamente. Aprendizaje Permanente en Equipo es un modelo de carácter innovador que pretende apoyar a centros infantiles a transformar la práctica.

¿Cómo se puede garantizar la calidad profesional en centros de la primera infancia y en un contexto de creciente diversidad? ¿Qué define la competencia de un profesional de la primera infancia? ¿Y qué quiere decir ‘un sistema de apoyo competente’ en este sector? El presente artículo tiene como objetivo a) presentar el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo, el método de trabajo y dar cuenta de los procesos de aprendizaje en equipo que han tenido lugar durante un proyecto de formación-investigación en centros de la primera infancia en Holanda; b) plantear las condiciones estructurales necesarias para un aprendizaje permanente y c) describir lo que nuestras experiencias y resultados podrían implicar para la formación inicial y continuada de los profesionales de la primera infancia.

1. CONTEXTO NACIONAL

El trabajo que presentamos se ha desarrollado en Holanda, un país donde existe una creencia generalizada de que la crianza y educación de menores de tres años es mejor en el hogar familiar. El 90 % de los niños hace uso de algún tipo de servicio de atención a la primera infancia pero ‘tan sólo 45% lo hacen entre 0-3 años y de ellos un 4% pasan 30 o más horas a la semana en el servicio de atención a la infancia’ (KORINTUS, 2011:4). El crecimiento de centros de la primera infancia, en la década de los años ochenta del siglo pasado, surgió como servicio a las familias en la que los padres o madres trabajaban. La demanda social siguió paulatinamente aumentando, debido a medidas estatales, lo que desató la gran explosión del crecimiento de servicios a la primera infancia en los años 90 (70.000 plazas para niños) hasta las más de 350,000 plazas en el año 2009 (HOL y SCHEPERS, 2012). Un servicio a la primera infancia en Holanda puede ser local, y tener un número pequeño de centros a su cargo, o funcionar a nivel nacional y llegar a tener 300 centros, donde trabajan 2.500 profesionales.

En Holanda hay una gran fragmentación de los servicios de educación y atención a la primera infancia (0-6 años): hay servicios integrados en la escuela primaria (4-5 años), centros de día (0-4 años), centros ‘de juego’ (2-4 años), ‘centros de juego’ con programas especiales para niños en situación de desventaja social y lingüística (llamados centros preescolares VVE), centros para después de la escuela (4-12 años) y familias de acogida, oficialmente registradas (*gastouders/family daycare*).

La educación primaria está dirigida a los niños de 4 a 12 años y existe obligatoriedad de asistencia a partir de los 5 años. La escuela primaria fue establecida por ley (*Wet op het Basisonderwijs*) en 1985, anteriormente hubo una división entre la escuela primaria (6-12 años) y la ‘*Kleuterschool*’ (4-6 años). Los educadores de 0-4 años reciben una formación profesional de tres o cuatro años (*vocational education college*). Los educadores de la escuela primaria tienen una formación de cuatro años (*non-university higher education college*).

Los servicios de educación a la primera infancia no se consideran como un derecho básico, sino en muchos casos como un factor de ajuste del mercado laboral que se negocia entre las empresas y los sindicatos de trabajadores. El sistema holandés es un sistema semi-privado, es decir, privado pero financiado en parte con dinero público. ‘En el año 2005 una nueva ley, la Ley de servicios de atención a la primera infancia (*De Kinderopvangwet*) introdujo criterios básicos de calidad:

“A partir de entonces las municipalidades son responsables para la inspección y el monitoreo de la calidad de los servicios, en cuanto a cuestiones de sanidad y seguridad, ratio del personal, cualificación de los profesionales (3 a 4 años en una escuela profesional) y la participación con voz y voto de padres en la junta directiva” (OBERHUEMER, et al., 2010: 327).

A raíz de esta nueva ley se estableció un sistema tripartito de financiación:

“Los ayuntamientos garantizan un cierto número de plazas: las empresas financian plazas para sus propios empleados, y si ellos no contribuyen por alguna razón, las familias reciben financiación gubernamental. Las familias contribuyen según sus salarios (0,20 – 6 euros la hora). La ley introdujo, además de un nuevo sistema de financiación, que favoreció la privatización del sector, mayor elección para las familias, lo que favoreció a las familias con mayor poder adquisitivo y desfavoreció a las familias con menores recursos” (OBERHUEMER, et al., 2010:323).

1.1. Currículo

La nueva ley del año 2005 establece cuatro objetivos básicos del desarrollo infantil en la primera infancia (competencia individual, emocional, social y de valores). No hay, sin embargo, un currículo nacional obligatorio pero sí una serie de recientes currículos que han elaborado estos objetivos básicos y métodos pedagógicos como orientación a una práctica educativa de calidad en los centros infantiles: Un currículo de 0-4 años (SINGER y KLEEREKOPER, 2009), que hace referencia a aspectos pedagógicos importantes como: el

desarrollo de la relación entre el educador y el niño, la manera como los niños aprenden individualmente y en grupo, la importancia de la cooperación con las familias, la influencia del diseño de los espacios, el cuidado corporal a los pequeños y rituales en la práctica diaria; un currículo de 4-13 años (SCHREUDER et al., 2011), que profundiza en los temas relevantes del currículo anterior para la edad mencionada, dando especial relevancia al desarrollo de la autonomía y la participación de los niños, y a los distintos roles que desempeña el educador; un currículo sobre la Diversidad en la primera infancia (VAN KEULEN y SINGER, 2012), que se centra en la diversidad de los niños, las familias y los educadores, y en la política de diversidad en los centros; y un currículo dirigido especialmente a familias de acogida (*family care*). Según la nueva ley los centros tienen que escribir un (escueto) proyecto pedagógico y presentarlo a la directiva de padres: objetivos, métodos, organización de los grupos, reglas del centro vigentes, atención al juego libre, pausas, rol de los profesionales. A los centros subvencionados con fondos públicos se les exige además, cursos de formación continuada y supervisión. Desde el año 2007 es obligatorio el seguimiento de los niños a través del llamado ‘registro infantil’ (*kinderdossier*). ¿Qué desafíos presenta el presente sistema de atención a la primera infancia en Holanda? Existen desafíos para la igualdad: sólo tienen acceso a los centros de día las familias en las que los padres o madres trabajan; son más rentables los servicios en áreas privilegiadas y hay división a través de la línea de riqueza-pobreza: por la subida de la contribución, las familias pobres dejan de llevar a sus hijos a los centros infantiles.

También hay desafíos en torno a la calidad pedagógica: la cualificación -a nivel profesional de los educadores- y la calidad pedagógica: Competencias como evaluación, reflexión y planificación reciben poca atención en la formación inicial (FUKKINK, 2009). Tampoco hay garantía de la continuidad del ratio y no hay inspección o monitoreo de la calidad pedagógica de los centros. Los objetivos básicos, descritos al comienzo de este párrafo, no se ven como medio para conseguir estándares profesionales, sino, en algunos casos y por algunos servicios, como fin en sí. Sin embargo a partir del año 2009 hay una clara conciencia, entre distintos grupos profesionales del sector de la primera infancia, de que es necesario crear un sistema de certificación y evaluación que permita evaluar la calidad pedagógica. Grupos como la plataforma nacional de pedagogos, asociaciones de padres, el instituto para la mejora pedagógica de los profesionales y organizaciones de empresarios de la primera infancia conscientes de su tarea social. Muchos servicios de atención a la primera infancia están incluyendo, por iniciativa propia, profesionales con una educación más alta que la exigida (por ejemplo 4 años de *non-university higher education college*) y amplían sus equipos directivos con estos graduados. También ofrecen a los educadores, que inician su profesión, un curso de formación interno para paliar las deficiencias constatadas en los estudios de formación inicial. Y recientemente se están favoreciendo convenios regionales (*Regionale Convenanten*) entre los institutos de formación inicial y los diversos servicios de atención a la primera infancia en el entorno de estos institutos. Estos convenios están sujetos a criterios de calidad pedagógica a nivel

nacional (hacen hincapié en los cuatro objetivos básicos del desarrollo infantil en la primera infancia) y tienen como misión: introducir sistemáticamente los distintos currículos de los que se ha hablado anteriormente y unificar el sistema de apoyo pedagógico y de evaluación:

“En estos convenios se trata de que la formación y la práctica dejen de ser dos campos enfrentados y se unan para mejorar la calidad del sector infantil. Se espera que dentro de tres años los primeros resultados se puedan hacer palpables, cuando la primera promoción de estudiantes tenga su nuevo diploma” (WIESMAN, 2012/5:5).

2. UN SISTEMA DE APOYO COMPETENTE

“El acceso sin calidad tiene poco mérito... No basta con aumentar el número de plazas: los servicios han de ser de calidad y deben ir más allá de consideraciones sobre el mercado laboral” (POKORNY, 2011: 31). Sabemos que los centros infantiles de alta calidad proporcionan mayores oportunidades a los niños en la sociedad y que, por el contrario, la baja calidad de los centros tiene sobre todo una influencia negativa en los niños de entornos desfavorecidos. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de alta calidad de los centros en la primera infancia? ¿Cómo podemos garantizarla? ¿Qué competencias profesionales son necesarias para lograrlo? ¿Qué tipo de formación necesitan los futuros educadores y técnicos de las escuelas infantiles?

“La adquisición de competencias de los profesionales en la primera infancia no son el producto de cursos de formación siguiendo un currículo prescriptivo detallado” (URBAN, 2006), sin embargo, este modelo de aprendizaje se sigue utilizando actualmente en formación inicial. “No estamos dirigiendo a los niños a un futuro que es, en general, ya conocido por los adultos (...) todos debemos aprender a leer nuevos mapas” (URBAN, 2006); sin embargo, esta no es una práctica habitual. Un currículo con normas preestablecidas pone en peligro la experimentación y la innovación pedagógica, fomenta la instrumentalización de las experiencias y no da respuesta a demandas complejas. Los educadores de la primera infancia se enfrentan en el día a día: a diferentes valores y normas de las familias, a distintos valores de colegas y del equipo directivo, y a cambiantes y complejas políticas de educación. Estos profesionales desarrollan sus competencias profesionales en las interacciones personales (URBAN, 2006) y pueden llegar a entrar en conflicto con sus propios valores y normas a tres niveles (ANNING, 2005): en la interacción con las familias - en un intento de aunar propias creencias pedagógicas con las de las familias; en la cooperación con colegas o en un equipo multidisciplinario; y en la implementación de políticas locales, regionales o nacionales. En este contexto de diversidad, y a medida que la práctica se va haciendo cada vez más compleja, hay que crear una comunidad reflexiva y democrática de profesionales (URBAN, 2006; PEETERS, 2008). Una comunidad consciente de la importancia de desarrollar una actitud profesional, en cuanto al conocimiento y el trato de la diversidad y la igualdad, lo que significa:

“garantizar la equidad en el acceso, la participación y resultados para todos los niños y sus familias” (DECET/ISSA, 2011:31).

Crear una comunidad profesional de aprendizaje en una sociedad en permanente cambio, implica desafiar constantemente los conocimientos adquiridos. Sólo podemos hablar de profesionales competentes, si esos profesionales son apoyados por un ‘sistema competente’ (CORE, 2011). En la actualidad, no obstante, sigue dominando el enfoque conservador e individualista sobre cómo desarrollar óptimamente las competencias: cada individuo tiene que hacer lo posible para mejorar sus conocimientos, habilidades y aptitudes. Sin embargo, la comprensión internacional de la profesionalización en la primera infancia - desde el punto de vista de investigadores, profesionales y responsables políticos - está cambiando hacia nuevas exigencias: no sólo conlleva aprendizaje individual, sino también interacción y colaboración estrecha entre educadores, miembros de los equipos directivos y otras muchas partes implicadas (VAN KEULEN, 2010). Los estudios de casos explorados en CORE demuestran que existen diferentes vías de profesionalización:

“Colaboraciones entre instituciones infantiles locales (a través del rol de los pedagogistas en Pistoia); entre centros infantiles y otros tipos de centros, como pueden ser centros de salud y servicios sociales de la comunidad (Children’s Centros de Inglaterra); entre centros infantiles y escuelas de educación primaria para facilitar la transición (Eslovenia); entre centros infantiles e instituciones de formación (Lyon); o entre centros infantiles y los responsables municipales técnicos y políticos (Polonia, Pistoia y Gante)” (VANDENBROECK and URBAN, 2011:9).

Este aprendizaje colectivo en equipo se debe llevar a cabo en comunidades de aprendizaje profesionales (VERBIEST, 2008) y en comunidades de aprendizaje crítico, de modo que sus profesionales puedan ser capaces de transformar la práctica mediante la reflexión crítica (WHALLEY, 2001). Se necesita una actitud reflexiva hacia el conocimiento y la práctica (MACNAUGHTON, 2005; URBAN, 2008). Así como desarrollar una actitud participativa y de investigación práctica (URBAN, 2008; PEETERS, 2008a, b; VAN KEULEN, Eds, 2012). Conseguir unos servicios de calidad en la primera infancia depende también de otros factores influyentes:

“Condiciones laborales que reduzcan la movilidad del personal, un apoyo pedagógico permanente para documentar de forma sistemática y reflexionar sobre la práctica de una manera crítica, y la construcción pedagógica a través del diálogo entre la teoría y la práctica” (CORE, 2011:27).

3. APRENDIZAJE PERMANENTE EN EQUIPO PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

El proyecto Aprendizaje Permanente en Equipo (2007-2008) fue puesto en marcha como ampliación de un proyecto anterior (Familias y Diversidad, 2003-2006), que tenía como objetivo promover una mayor participación de familias en los centros de primera infancia, y desarrollar una política enfocada hacia la atención a la diversidad entre familias. El proyecto inicial, financiado por la Fundación Van Leer, fue realizado junto con *partners*

de la red europea DECET (Red de Diversidad en Educación Infantil y Formación) y tuvo como resultado varias publicaciones y el desarrollo de varios métodos: Un método (denominado ‘el muro familiar’) para favorecer la documentación de las familias y su entorno (DOELEMAN, 2006); un método de aprendizaje a través de la reflexión sistémica sobre los conflictos en la comunicación entre educadores y familias (DE GRAAFF, 2006b); una publicación que ofrece un marco teórico-práctico sobre los distintos roles que desempeñan los educadores y las familias, resalta valores como el respeto mutuo y la equidad, explora las existentes relaciones de poder, y describe metodologías para llevar a la práctica diaria (VAN KEULEN, 2006); y cuestionarios para evaluar la diversidad de la participación de las familias (DE GRAAFF, 2006a; DE GRAAFF and VAN KEULEN, 2008). Este proyecto inicial, tan fructífero y exitoso en varios países europeos, también puso de manifiesto una preocupación compartida por todos los involucrados: ¿Qué ocurriría al finalizar el proyecto con las metodologías desarrolladas? ¿Serían aplicadas de forma continuada en los centros infantiles o abandonadas después de unos meses? ¿Qué ocurriría si los educadores formados en estas metodologías cambiaran de centro? Estas preguntas configuraron el inicio del diseño del nuevo proyecto.

El objetivo del proyecto Aprendizaje Permanente en Equipo era afianzar en la práctica diaria las metodologías desarrolladas entorno a la diversidad familiar en el proyecto anterior, y favorecer de forma permanente la comunicación entre profesionales y familias. Se trataba de crear una “comunidad de aprendizaje”, asumir un proceso de aprendizaje constante entre los profesionales, fomentar una activa actitud crítica y reflexiva entre ellos, trascender de un aprendizaje fundamentalmente individual al aprendizaje cooperativo en equipo y conectar el conocimiento teórico a la puesta en práctica de una política educativa de calidad hacia las familias. Transferir los nuevos requisitos de profesionalización a la práctica diaria de los servicios de educación a la primera infancia supone un gran desafío. La práctica diaria conlleva dilemas y exige respuestas concretas a situaciones complejas en el entorno de los niños y sus familias. Las cuestiones importantes al comienzo del proyecto eran: a) ¿cómo operacionalizar el concepto de comunidad crítica de aprendizaje? ¿Cómo describir y poner en marcha un modelo (innovador) de aprendizaje continuado y sostenible en centros de preescolar?; b) ¿cómo crear una comunidad de aprendizaje crítico a distintos niveles?: a nivel de educadores, equipos de apoyo pedagógico y directivas a nivel de centro, y directivas a nivel regional o nacional; c) por último, ¿cómo crear espacios para entablar un diálogo y un debate en contextos de diversidad? Espacios que dieran cabida a cambios personales y profesionales, dentro de los equipos, y de una manera permanente.

El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo se desarrolló durante dos años (2007-2008), a través de un proyecto de formación e investigación-acción. El proyecto, financiado por la Fundación Van Leer, lo llevó a cabo MUTANT, una pequeña agencia independiente holandesa, que apoya con métodos pedagógicos innovadores,

formación y consultoría a los profesionales e instituciones en la primera infancia, el bienestar y la salud. El respeto por la diversidad es un tema clave en todas sus acciones. El modelo fue construido con cuatro centros de primera infancia (centros de día de 0 a 4 años, centros para después de la escuela (de 4 a 12 años) y centros 'de juego' (de 2 a 4 años). Los centros fueron elegidos por su diversidad, tanto en cuanto a las familias (diversidad cultural y diferentes niveles de educación) como a la diversidad cultural dentro de los equipos. Los centros (Skar en Arnhem, Kanteel en Den Bosch, Partou en Dordrecht y Knooppunt Kralingen en Rotterdam) estaban situados en la parte oriental, central y occidental de Holanda. Tres de ellos en zonas multiculturales de Rotterdam, Dordrecht y Arnhem.

3.1. Elementos clave del modelo

El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo implica un cambio fundamental de perspectiva en cuanto a la adquisición de competencias y la forma de trabajo en centros infantiles y por ello plantea cuestiones críticas sobre el conocimiento y la práctica a través de una reflexión sistemática sobre lo que los niños, las familias y el contexto necesitan. Intervenciones de formación y supervisión fueron planificadas a distintos niveles en los centros, con el fin de asegurar un aprendizaje sostenible. Durante un período de 10 meses sesenta educadores y diez representantes de equipos directivos (a nivel de centro local y a nivel regional o nacional) recibieron el apoyo siguiente:

- Los equipos de educadores, junto con sus directores de centro, siguieron un curso de formación de seis sesiones. Los participantes contribuyeron activamente a la construcción de varios instrumentos útiles para el aprendizaje sostenible en equipo.
- Los directores de los centros, junto con los responsables del apoyo pedagógico de los equipos, recibieron supervisión entre medias de las mencionadas sesiones de formación, y mientras que la exploración y construcción de los nuevos instrumentos de aprendizaje seguía en los respectivos equipos.
- Los directores a nivel institucional central recibieron apoyo para desarrollar planes hacia un cambio sostenible y para la aplicación de los nuevos instrumentos de aprendizaje en el resto de los centros de la institución.

En base a la teoría e investigación con respecto a una práctica reflexiva y comunidades de aprendizaje crítico (KORTHAGE y LAGERWERF, 2008; MACNAUGHTON, 2005; PEETERS, 2008a, b; URBAN, 2008; VERBIEST, 2008; WHALLEY, 2001) distinguimos tres niveles en el proceso de reflexión (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010):

- Reflexión individual: sobre la identidad personal y profesional como educador.
- Reflexión en equipo: sobre la práctica y la cooperación con las familias y los niños.

- Reflexión crítica: individual y en equipo con el objetivo de crear una acción de cambio social en el propio centro de atención a la primera infancia. Donde la reflexión sistemática “habitual” es la llave para mejorar la calidad pedagógica, la reflexión crítica intenta realizar un cambio social profundo hacia una práctica democrática e inclusiva que trabaja por la igualdad.

Los aspectos fundamentales que caracterizan las comunidades de aprendizaje reflexivo y crítico (véase referencias en el párrafo anterior) fueron elaborados en el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo. Las comunidades de aprendizaje reflexivo y crítico se caracterizan por los siguientes aspectos (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010):

- *Aprenden desde “dentro”*: valoran las cualidades personales y profesionales que los profesionales aportan; parten de las experiencias, motivaciones y aspiraciones de los profesionales; dan cabida a la reflexión personal, ofreciendo la atención necesaria al análisis del propio contexto y dedican atención a las emociones que surgen en la práctica.
- *Son altamente cooperativas*: estimulan el desarrollo de una actitud de colaboración democrática en equipo, y valoran una comunicación abierta, donde cada voz es escuchada. Los profesionales aprenden con y de (la colaboración entre) compañeros; son conscientes de su interdependencia para poder dar respuesta a los desafíos que la práctica diaria conlleva; la responsabilidad del proceso de aprendizaje es compartido por todas las partes involucradas; y se estimula la plena participación.
- *Están orientadas hacia una actitud de investigación y al diálogo*: fomentan una actitud orientada a innovar e indagar nuevas estrategias de atención a la infancia o a la participación de las familias; son comunidades donde todos los involucrados están invitados a hacer preguntas de reflexión crítica y entablar un diálogo en un ambiente de convivencia democrática.
- *Estimulan la construcción del conocimiento crítico junto con los padres, los niños y los compañeros de trabajo*, promoviendo una actitud de innovación e investigación y utilizando desacuerdos como fuente de nuevos conocimientos.
- *Están orientadas al cambio, a la justicia social y los valores democráticos*.

3.1.1. Instrumentos de Aprendizaje Permanente en Equipo

En el transcurso del proyecto (2007-2008) se desarrollaron y fueron construidos ocho instrumentos de Aprendizaje Permanente en Equipo. Como estos instrumentos de aprendizaje sólo tienen un efecto motivador óptimo cuando se aplican a un aspecto pedagógico que se considera parte importante del trabajo educativo, fueron aplicados en la mejora de la cooperación entre educadores y familias, dando especial atención a la

diversidad entre ellas (DE GRAAFF y VAN KEULEN, 2008). Los centros participantes en el proyecto ya aplicaban con anterioridad los métodos conocidos por su efectivo apoyo a la cooperación con familias (proyecto Familias y Diversidad, 2003-2006).

A continuación presentamos los ocho instrumentos de aprendizaje crítico desarrollados (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010):

1. *Nombrar cualidades*. Con este instrumento (nombrar, valorar y reflexionar sobre cualidades propias y de colegas y familias) se trata de empoderar al profesional, de que sea consciente de sus cualidades, de reforzarlas y de que las utilice en la práctica. A través de este instrumento se adquiere además una idea del potencial de un equipo y de las posibles áreas de crecimiento.
2. *Hacer preguntas críticas*. El objetivo aquí es valorar la reflexión crítica y hacer preguntas críticas de manera que en la práctica diaria no se excluya, consciente o inconscientemente, a niños, familias o colegas. ¿Por qué actuamos de la manera que lo hacemos? ¿Qué imagen tenemos de los niños y las familias que visitan nuestro centro? ¿Qué imagen tenemos de colegas que tienen una cultura de origen diferente a la nuestra? ¿A quién privilegiamos con nuestra manera de proceder? ¿Qué voces acallamos? Tener una actitud crítica hacia el propio conocimiento y práctica, implica ser consciente de la subjetividad del conocimiento y de la influencia de éste sobre las propias acciones.
3. *Llevar un diario de proceso de aprendizaje*. A través de un diario y material visual se documenta la reflexión individual y en equipo sobre actividades realizadas. Por ejemplo visitas a familias, la introducción de las familias a los centros a través de un álbum de fotografías, murales sobre contextos familiares, lectura y comprensión de artículos.
4. *Reflexión sobre tres fuentes de conocimiento: conocimiento cognitivo, emocional y práctico*. La reflexión crítica no se lleva a cabo solamente a través de un proceso racional. Profesionales en la primera infancia trabajan intensivamente con niños, familias y colegas. Las emociones son parte de la práctica diaria. Transformación de esta práctica implica integración de las tres fuentes del conocimiento.
5. *Contexto del centro*. El objetivo de este instrumento es fomentar y apoyar el conocimiento y la reflexión sobre el contexto de colegas, familias y del propio centro. Reflexionar sobre los factores físicos, sociales, culturales y económicos que afectan la práctica diaria. Documentar (también visualmente) el contexto cultural de las familias y los profesionales con el objetivo de aprender y comprender mejor las posibles influencias contextuales. Reflexionar críticamente sobre las imágenes que el centro utiliza en el proceso pedagógico (libros, pósteres) o los espacios que se utilizan para recibir a las familias y para hacer reuniones de trabajo. Observar y reflexionar en equipo sobre los propios prejuicios en el contacto con la diversidad existente en el centro.

6. *Formular un reto personal*. El objetivo de formular un 'reto' es el de explorar los objetivos personales y sintonizar mejor con los objetivos profesionales del resto del equipo y del centro. Junto a la formulación de un reto concreto, se promueve la iniciativa y una actitud positiva hacia el cambio.
7. *Cooperación con un colega- 'amigo-crítico'*. Un colega actúa como un compañero profesional y 'amigo-crítico' para llevar a cabo actividades conjuntamente, planificarlas y evaluarlas. Este 'amigo-crítico' apoya en momentos de inseguridad, da *feedback* y hace preguntas críticas sobre la práctica del compañero.
8. *Contrato democrático de una comunidad de aprendizaje*. Los educadores elaboran principios que describen cómo los miembros de un equipo desean comunicarse entre ellos. Es un compromiso de querer ser una comunidad de aprendizaje que valora principios democráticos en la interacción y en la acción diaria. Por ejemplo, principios como: todo el mundo tiene la oportunidad de hablar en nuestro centro, nos valoramos y apoyamos mutuamente, sabemos guardar confidencialidad, llevamos nuestra propia responsabilidad, estamos abiertos a nuevas ideas, nos respetamos mutuamente. Este contrato democrático se evalúa regularmente.

4. EXPERIENCIAS Y RESULTADOS

Los primeros resultados del proyecto eran visibles en las experiencias de los cuatro centros piloto. La construcción de los métodos de aprendizaje, durante las sesiones de formación y en la práctica diaria, contribuyeron al empoderamiento de los educadores de la primera infancia y a fortalecer los procesos de aprendizaje, tanto individuales como en equipo. El sentido de compromiso al trabajo pedagógico aumentó notablemente y los educadores decían estar más entusiasmados y disfrutar más de su trabajo. También estaban más dispuestos a cooperar entre ellos y a contribuir a las tareas colectivas; sentían además una mayor necesidad de compartir información entre ellos. Algunos equipos daban cuenta de un sentimiento colectivo de unidad que no estaba presente antes del inicio del proyecto. Compartir y dialogar se hizo cada vez más una parte regular de su trabajo, sus debates ganaron en profundidad:

“Hemos hecho más hincapié en desarrollar distintas cualidades en nuestro equipo: estar más abiertos a nuevas ideas, mostrar menos negatividad y más alegría, ser positivos y más directos (educadora)” (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010:84).

La capacidad de reflexión crítica mejoró en los distintos niveles de los servicios de atención a la primera infancia. Los educadores fueron capaces de reflexionar críticamente sobre la calidad y equidad en sus contactos con las familias, lo que tuvo un impacto positivo en su nueva forma de comunicarse con ellas, especialmente con aquellas familias con las que la comunicación no era ideal o apenas existente. Una educadora nos cuenta este proceso de transformación:

“¿Cómo nos comunicamos con padres que no se ajustan a nuestra imagen ideal de padre o madre de familia?, esta pregunta se nos quedó realmente grabada. A los padres o madres que rara vez se toman el tiempo para conversar, no, a ellos no les apreciábamos mucho. Desde el inicio del proyecto fuimos muy conscientes de esta actitud negativa. Y, sin embargo, está bien fijarse en las cualidades que las familias y cada uno de sus miembros poseen, especialmente de aquellos padres con los que tenemos más dificultades en la comunicación (educadora)” (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010:90).

Tanto los educadores como los miembros del equipo directivo resaltaron el hecho de que muy pocas veces se apoyaban entre ellos de forma positiva. Los miembros del equipo directivo, a nivel central, se dieron cuenta de la importancia que tendría mostrar una conducta similar a nivel de organización:

“Si esperamos de los educadores una comunicación positiva y constructiva hacia las familias, también deberíamos actuar así con ellos y entre colegas a nivel central (directivo a nivel central)” (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010:167).

El instrumento “formular un reto personal” funcionó bien en relación con “el diario de aprendizaje”. Los educadores aprendieron a formular objetivos de aprendizaje en base a sus propias preguntas y dilemas sobre la práctica y a realizar una documentación sistemática de sus experiencias y resultados. El instrumento de aprendizaje “cooperación con un colega-amigo crítico” dio a los educadores la posibilidad de reflexionar más profundamente sobre su trabajo y de apoyarse y aprender mutuamente. Los educadores se mostraron complacidos por sus nuevos conocimientos sobre ‘el contexto del centro, las familias y sus colegas’. Fueron más conscientes de la conexión entre su propio centro y la comunidad a la que sirven. Se sorprendieron por el número de actividades sociales existentes en las inmediaciones: cursos para apoyar a niños mayores con sus deberes, actividades para mujeres, clases de idiomas. Y esta nueva información podían pasarla a las familias. Los educadores compusieron un álbum de fotos del centro y su entorno, e hicieron una reflexión crítica sobre el contexto. La información recibida durante las visitas domiciliarias promovió una mayor cooperación con las familias: ‘obtuvimos una imagen diferente de las familias y eso nos proporcionó una mayor confianza mutua’ (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010:130), lo que facilitó también la reflexión sobre su rol profesional en relación con las familias. Por último, el desarrollo de un ‘contrato democrático como comunidad de aprendizaje’ habilitó a los equipos a explorar principios sobre como querían trabajar juntos. Tuvieron que aprender a entender sus emociones y pensamientos relacionados con los propios valores. Mediante la operacionalización de los principios, los equipos crearon un lugar común en el que el “conocimiento” podía ser explorado y construido con sus colegas.

4.1. Factores que facilitan la práctica reflexiva

Un sentido de confianza mutua dentro de un equipo es una condición importante para el desarrollo de competencias profesionales que favorecen el respeto a la diversidad.

Competencias como la apertura al diálogo, aprender de desacuerdos, ser capaz de asumir una actitud de investigación, ser capaz de construir conocimiento pedagógico junto con colegas, padres y niños, trabajar hacia un cambio social (DECET/ISSA, 2011). Los ocho instrumentos de aprendizaje en equipo parecen haber proporcionado ‘espacios de confianza’ concretos, desde los cuales, tanto el desarrollo profesional y personal como el desarrollo en equipo, podía tener lugar. La sinergia que surgió en los equipos era visible.

Sin embargo, dos factores fueron determinantes e importantes para el éxito del proyecto. La inversión estructural de suficiente tiempo dentro de los centros, para facilitar el proceso de reflexión, y un sistema de apoyo pedagógico sistemático. Estos dos factores son condiciones fundamentales para crear prácticas reflexivas y democráticas en los servicios a la primera infancia. Estos servicios tratan a menudo de introducir la reflexión en el marco de las reuniones regulares de trabajo pero no es posible mejorar la calidad en los centros de la primera infancia, sin tiempo específico para ello (WHALLEY, 2001). También la supervisión es una función frecuentemente abandonada en los centros, sin embargo los educadores la necesitan para hacer frente a su compleja tarea. En nuestro proyecto a través de un sistema de apoyo pedagógico sistemático, y en tan sólo 10 meses, los educadores - con un nivel de tres años de formación profesional- fueron capaces de hacer auto-reflexión, una reflexión a nivel de equipo y reflexión crítica, lo que revela la necesidad de ciertas condiciones estructurales para garantizar cambios de aprendizaje permanente. Para reflexionar se necesita crear espacio y tiempo dentro del horario de trabajo e implementar o intensificar la supervisión de los equipos de educadores. El estudio CORE (2011) aboga por pagar “tiempo sin contacto” con los niños, con el fin de crear una práctica reflexiva y mejorar la planificación y documentación. El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo y sus instrumentos, el método de monitoreo y las experiencias y resultados del proyecto han sido descritos en una publicación (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010), que puede ser utilizada con educadores en formación continuada, así como con estudiantes en los institutos de formación inicial. La publicación constituye la base para un programa de formación continuada, acreditado a nivel nacional en Holanda. El proyecto ha sido seleccionado como un ejemplo de buena práctica en el estudio de la primera infancia de la Federación Sindical Internacional de la Educación, ejecutado por la Universidad de Halle (URBAN, 2009). Y en el año 2012 dos centros de primera infancia en Holanda (uno a nivel local y otro a nivel nacional) están trabajando con el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo, como parte del proyecto piloto ‘*Childcare centers as learning organisations*’, un proyecto nacional en el que participan otros nueve centros para impulsar la calidad pedagógica en la primera infancia. El Instituto para la mejora pedagógica de los profesionales de la primera infancia (*Bureau Kwaliteit Kinderopvang*) y un centro para la innovación educativa (*CED-Groep*) monitorean y evalúan este proyecto piloto, cuyos resultados serán publicados a comienzos del año 2013.

En cuanto a los resultados preliminares de uno de los centros que han utilizado el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo (cuyo objetivo para participar en el piloto era mejorar la cooperación en su equipo), podemos mencionar que tanto los educadores como la directiva y el equipo pedagógico están dando mayor importancia y reservando más tiempo para intercambiar ideas y reflexiones sobre como experimentan sus distintos roles y responsabilidades. Los profesionales de este centro han trabajado de forma conjunta en la redefinición de sus roles y responsabilidades y resaltan que son más conscientes de que los conflictos profesionales que surgen en la comunicación diaria o durante reuniones de trabajo, no sólo dependen de las personas involucradas en ellos, sino también del contexto en el que se dan lugar. Por ejemplo la forma en que están estructuradas las reuniones en el centro está siendo objeto de reflexión crítica en equipo, con el fin de alcanzar los objetivos pedagógicos planeados con anterioridad pero que en la práctica se iban relegando con frecuencia. También es de destacar que de nuevo el enfoque positivo del modelo (a través del instrumento Nombrar cualidades) y la exploración conjunta de principios de convivencia profesional (a través del Contrato democrático de una comunidad de aprendizaje) han dado un nuevo impulso a la cooperación en el equipo en este centro.

5. CONCLUSIONES Y POSIBLES IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUADA

Los resultados del proyecto de investigación práctica aquí expuesto, y nuestras últimas experiencias en la aplicación del modelo Aprendizaje Permanente en Equipo, están en concordancia con las conclusiones del estudio CORE que revelan que los equipos de profesionales – educadores, auxiliares técnicos y directivas-, trabajando en comunidades de aprendizaje crítico, pueden contribuir significativamente a la profesionalización y democratización de la práctica de la educación infantil. Para ello, se hace necesario un soporte estructural: a) un enfoque sistémico en la formación inicial y continuada, es decir una valoración y utilización del contexto personal, del grupo, de la institución y del entorno físico y político/social; b) supervisión sistemática, como por ejemplo la ofrecida en nuestro proyecto (véase 3.1.); c) mayor participación de educadores en proyectos de investigación práctica, ya que estimulan el empoderamiento de los educadores y fortalecen el proceso de aprendizaje, como así hemos podido comprobar (véase 4.); d) mayor oportunidad de trabajar en contextos de aprendizaje multidisciplinarios, como lo demuestran los estudios de casos explorados en CORE (véase 2.), la formación conjunta de educadores y directores de centro en nuestro proyecto (véase 3.1.), y la formación conjunta de directores de centro, equipos de soporte institucional y la directora institucional en nuestras recientes experiencias; e) más atención a la diversidad en los equipos y en las familias (diversidad cultural, social, por necesidades especiales, de género e intergeneracional), pues “los profesionales y los coordinadores pedagógicos que trabajan en contextos de diversidad comentan que su profesionalidad ha aumentado a través del contacto con familias y niños en situaciones muy diversas” (PEETERS and BRANDT, 2011:15), e igualmente en nuestro

proyecto podíamos constatar que los equipos multiculturales eran más creativos y efectivos en su forma de comunicar con familias culturalmente diversas que los equipos monoculturales; f) por último se hace imprescindible: tiempo estructural para planificar, reflexionar y documentar (véase 4.1.).

¿Son transferibles los resultados aquí expuestos a otros contextos? Creemos que sí, puesto que el estudio CORE ha puesto claramente de manifiesto que altos niveles de competencias sistémicas son necesarios, lo que supone tener en cuenta la diversidad contextual del sector en cada país. ¿Qué posibles implicaciones podrían tener los resultados y experiencias, aquí presentados, para la formación de los profesionales en la educación infantil? Pensamos que la formación inicial y continuada debería centrarse en los siguientes aspectos:

Valores democráticos como la igualdad, el respeto a la diversidad y el derecho a la participación. Los educadores necesitan un ambiente de aprendizaje seguro para ganar confianza en sí mismos y expresar así libremente sus opiniones y sentimientos, con el fin de entablar un diálogo abierto con familias y colegas que piensan diferente. Los educadores tienen que proporcionar a los niños un espacio seguro y de confianza para poder aprender, pero ellos también necesitan un espacio seguro, un espacio donde los valores democráticos sean la base de la comunicación.

La cooperación en equipo y el desarrollo de una actitud cooperativa: Estimulando el aprendizaje en equipo como sistema de apoyo; aprendiendo a reflexionar sobre el propio rol en la práctica diaria, la propia forma de interacción y comunicación con niños, padres y colegas; aprendiendo de las diferentes cualidades e ideas de los colegas, y creando espacio para explorar las emociones y los desacuerdos, y así comprender mejor la práctica. Estimulando el aprendizaje en los equipos, como lugar para desarrollar cualidades individuales, y valorando la motivación individual, se genera sinergia en el equipo, lo que contribuye a una mayor actitud colaborativa.

El empoderamiento de los educadores y el desarrollo de una actitud de investigación. Muchos educadores piensan que no tienen el poder para influenciar su práctica, ya que no están involucrados en las decisiones que conllevan cambios en los equipos o en los centros. Sería importante estimular el desarrollo de una actitud participativa y de investigación, donde los profesionales se puedan atrever a experimentar con nuevos comportamientos, y valorar tanto la participación activa como la toma de decisiones de los profesionales dentro de sus equipos. Para ello, sería necesario promover la investigación práctica, un método participativo para favorecer el cambio en la práctica diaria, a través de la acción, la documentación y la reflexión.

El desarrollo de una cultura de activa escucha, cuestionamiento y reflexión crítica: Haciendo posible la exploración y valoración de diferentes perspectivas, valorando enfoques holísticos y de contexto, y promoviendo el compromiso social. También preparando a los profesionales a situaciones complejas y de incertidumbre en la práctica diaria. Los profesionales de la educación infantil deben estar abiertos a la imprevisibilidad y complejidad de su trabajo. De ahí la necesidad de una actitud de cuestionamiento e investigación permanente, que de este modo también pueden estimular en los niños. Y por último pero no menos importante:

Favorecer una imagen profesional de la profesión de la primera infancia, ya que los educadores son modelo de conducta para los niños, colaboran con las familias en la educación de los niños, y tienen muchas responsabilidades como miembros de un equipo en los centros y comunidades. Los educadores de la primera infancia llevan a cabo una tarea compleja y poseen el potencial necesario para convertirse en actores de cambio social, siempre y cuando se les dé un adecuado soporte profesional y estructural. Cuando los profesionales puedan participar, aprender y trabajar en equipo, apoyados por un sistema competente donde además se les reconozca su labor, operarán más profesionalmente y aumentará la calidad de su trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANNING, A. (2005): Investigating the impact of working in multy-agency service delivery setting in the UK on early years practitioner's beliefs and practices, *Journal of early childhood research*, 3 (1), pp. 19-50.
- CORE (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (University of East London and University of Ghent). (www.vbjk.be)
- DECET/ISSA Brochure, (2011): Diversity and Social Inclusion - Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care (developed and published jointly by DECET and ISSA). (www.decet.org) (www.issa.nl).
- DE GRAAFF, F. (2006a): Onderzoek diversiteit en ouderbetrokkenheid in kindercentra. Research Diversity and Parent Involvement in Child care centers (Utrecht, NIVEL)
- DE GRAAFF, F. (2006b): Van botsingen kun je leren. Learning from Conflicts: Method manual to reinforce contacts between parents and professionals in child care (Amsterdam, SWP).
- DE GRAAFF, F. and VAN KEULEN, A. (2008): Making the Road as We Go: Parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education (The Hague, Bernard van Leer Foundation).

- DOELEMEN, W. (2006): Families in beeld. Documentation of Families: using visual material to work on an open and respectful climate in childcare centers and (pre)schools (Amsterdam, SWP).
- FUKKINK, R.G. (2009): Missing pages? A study of textbooks for Dutch early childhood teacher education, *Teaching and Teacher Education*, pp.1-6.
- HOL, A. and SCHEPERS, W. en: HOL, A. VAES, M. (Eds.) (2012): *Handboek Management Kinderopvang* (Amsterdam, SWP).
- KORINTUS, (2011): Una ojeada, *Infancia en Europa*, 20, pp. 4-5.
- KORTHAGEN, F. and LAGERWERF, B. (2008): *Leren van binnenuit* (Soest, Nelissen).
- MACNAUGHTON, G. (2005): *Doing Foucault in Early Childhood Studies: applying post-structural ideas* (London, Routledge).
- OBERHUEMER, P., SCHREYER, L., & NEUMAN, M.J. (2010): *Professionals in Early Childhood Education and Care systems. European profiles and perspectives* (Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers).
- PEETERS, J. (2008a): *The Construction of a New Profession: a European perspective on professionalism in early childhood education and care* (Amsterdam, SWP).
- PEETERS, J. (2008b): *De warme professional: Begeleid(st)ers kinderopvang construeren professionaliteit*. Gent, Academia Press.
- PEETERS, J. and BRANDT, S. (2011): *Cómo se ayudan los profesionales entre ellos*, *Infancia en Europa*, 21, pp. 13-15.
- POKORNY, A. (2011): *Nueva dirección en política europea*, *Infancia en Europa*, 21, pp. 31-33.
- SCHREUDER, L. et al. (2011): *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar* (Reed Business, Amsterdam)
- SINGER and KLEEREKOPER (2009): *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar* (Elsevier gezondheidszorg, Maarssen)
- URBAN M. (2006): *Strategies for Change: Diversity as a challenge for the early year's profession*. Paper presented at Diversity in Early Childhood Education and Training's European Seminar on Respect for Diversity, Equity and Social Inclusion, Barcelona, 20-22 May.
- URBAN, M. (2008): *Dealing with Uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession*, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 135-152.
- URBAN, M. (2009): *Early Childhood Education in Europe: achievements, challenges and possibilities* (Brussels, Education International).
- VANDENBROECK, M. and URBAN, M. (2011): *Se necesitan sistemas competentes*, *Infancia en Europa*, 21, pp. 8-10.
- VAN KEULEN, A. (2006): *Partnerschap tussen ouders en beroepskrachten*. *Handboek voor kinderopvang en onderwijs*. Partnership between parents and professionals. Manual for Childcare centers and schools (Amsterdam, SWP).

- VAN KEULEN, A. and DEL BARRIO SAIZ, A. (2010): Permanent leren. Van zelfreflectie naar teamreflectie. Permanent learning. From self-reflection towards team reflection (Amsterdam, SWP).
- VAN KEULEN, A. (2010): The Early Childhood Educator in a Critical Learning Community: Towards sustainable change. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), pp. 106-112.
- VAN KEULEN, A. and SINGER, E. (2012): Samen Verschillend. Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar (Red Business, Amsterdam).
- VAN KEULEN, A. and coll. (2013): Jonge burgers. Kindercentrum als democratische oefenplaats. Young citizens. Childcare centre as space for democratic practice (SWP, Amsterdam).
- VERBIEST, E. (2008): Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen (Antwerp/Apeldoorn, Garant).
- WHALLEY, M. (2001): Working as a Team, in G. Pugh (Ed.) *Contemporary Issues in the Early Years: working collaboratively for children*, 3rd ed. London: Sage.
- WIESMAN, A. (2012): Grip op de opleiding, *Management Kinderopvang*, 5, pp. 5-7.

PROFESIOGRAFÍA

Ana del Barrio

Psicóloga evolutiva, vive en Holanda y trabaja, desde 1996, en su propia consultoría Ana del Barrio *Training & Consulting* (www.anadelbarrio.nl). Apoya a profesionales y centros de la primera infancia y la educación con programas de formación: Respeto a la diversidad y cooperación en equipos. Ha realizado investigación práctica y cualitativa sobre las competencias profesionales de los educadores, en colaboración con MUTANT y la red europea DECET (Diversidad en la Educación Infantil y Formación). Recientemente ha contribuido al DECET/ISSA Brochure (2011) y al estudio CORE (2011). Es coautora de *Aprendizaje Permanente en Equipo* (2010). **Datos de contacto:** Suze Groenewegerf 6, 2253 RX Voorschoten (Holanda). E-mail: mail@anadelbarrio.nl.

Fecha de recepción: 17 de julio de 2012.

Fecha de revisión: 6 de octubre y 22 de agosto de 2012.

Fecha de aceptación: 17 de julio de 2013.