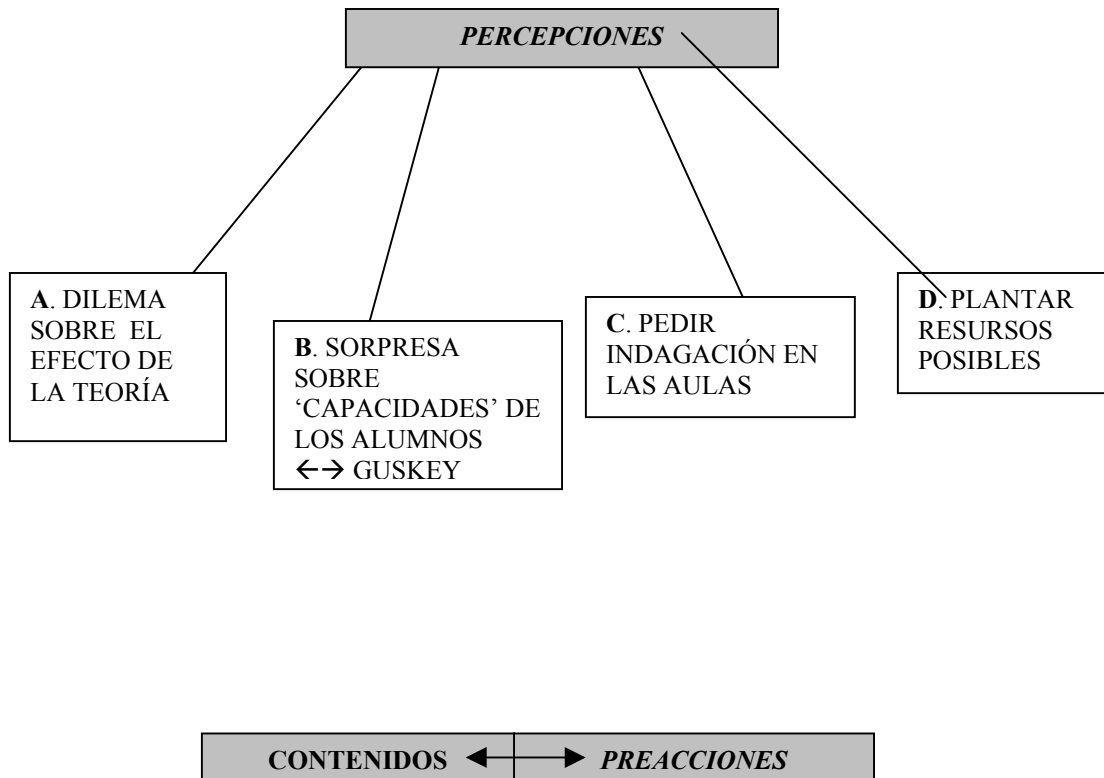


A. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: 'D-Cu-2'
1ª EN CONTENIDOS, 2ª EN PREACCIONES Y 6ª EN PERCEPCIONES



1. Secuencia de proponer tarea y revisarla de una sesión a otra.
2. **CONTEXTUALIZACIÓN:** *recogida de sus interrogantes, retorno como casos, conectarlos entre sesiones y sesiones*
 - a. *Caso de Mag.*
 - b. *Caso de Cla.*
3. **ROLES:** *AA., Mar., MB., L., R., MP.*
4. **TEMAS:**
 - a. *Diversidad y tratamiento*
 - b. *Informes en coherencia a los cambios metodológicos*
5. Documentos contextualizados / documentos planificados SEDEC
6. Trabajo en diversas agrupaciones
7. Conexión desde la sesión 4ª hasta la 11ª, 12ª, 13ª, 14ª (pasando por la 8ª): el caso de los informes

I) LECTURA Y ESCRITURA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: modelos psicológicos y componentes de la innovación.

0. Introducción

Como decíamos en el apartado dedicado a la evaluación de programas, *la definición de la innovación en cuanto a sus componentes resulta compleja porque se trata de una propuesta didáctica ‘abierta’* derivada de diversas corrientes psicológicas y educativas y didácticas, a saber: la teoría del aprendizaje constructivista cognitiva, el modelo explicativo psicológico-didáctico interactivo en la lectura, el modelo de “lectura compartida” de Solé (1992), y el ‘modelo’ psicológico evolutivo de las fases en la estructura interna de la escritura de Ferreiro y Teberosky (1979); los modelos ‘funcionales y significativos’ de la escritura derivados, en general, de la pedagogía activa y de supuestos globalizadores (Zabala, 1990, 19994, 1995); las tipologías textuales de Adam (1985 y 1987 en Cassany et. al. 1992) y el modelo de proceso de composición escrita de Flowers y Hydes (1980, 1981 en í.), entre otros elementos.

Decimos que es complejo porque el ‘perfil’ de la innovación no es un ‘paquete’ instructivo (tecnológico) claramente ‘definido’. En ese sentido, lo que, en parte, caracterizará la adopción comprensiva de la innovación será aunar los modelos explicativos y didácticos anteriormente mencionados con un enfoque cultural que procure, mediante un inevitable esfuerzo de consenso, la sensibilidad hacia las diferentes ‘construcciones’ personales y profesionales sobre la ‘materia’ de estudio, la asunción del hecho de que pueden existir ‘resistencias’ al cambio y de que, en definitiva, el desarrollo de la innovación deberá entenderse como la reconstrucción y resolución de una diversidad de situaciones acaecidas en las aulas y en los espacios de trabajo común entre los profesores.

Esto es así, además, porque si revisamos el currículum oficial vemos que el bloque de la lectoescritura presenta indefinición curricular en el ámbito del lenguaje escrito (respecto al lenguaje oral que tiene más precisión): recordemos que el título que encabeza el bloque de contenidos de lengua escrita es *‘Iniciació al llenguatge escrit’*.

Esto tiene como consecuencia que, dado que el ‘modelo’ anterior del que partimos ha supuesto, a su vez, una interpretación particular en cada uno de los contextos educativos en los que se ha desarrollado, y el modelo de ‘innovación’ pretende ser un modelo amplio de intervención, nos encontremos con una situación de ‘cambio’ profundo en la que debemos prever requerimientos de ‘ayuda’ formativa en diversos aspectos.

Podría decirse que la diferencia mayor entre el modelo del que provenimos y el que proponemos es que el modelo psicológico y pedagógico en el que se inscribe esta innovación ***no está basado -a su vez- en modelos psicológicos explicativos de los procesos cognitivos implicados unidireccionales*** (ascendentes (*Bottom up*) o descendentes (*Top down*)), sino ***interactivos*** (Solé, 1987).

Pasemos ahora a definir los *componentes* que, a nuestro entender, configuran la innovación.

1. Lectura y escritura con un enfoque constructivista: componentes de la propuesta didáctica

De los contenidos psicopedagógicos y curriculares de los que se ocupan las acciones de formación que queremos investigar, presentaremos aquí el análisis de los modelos que subyacen al concepto de lectura y escritura.

Los contenidos conceptuales de carácter psicopedagógico relevantes para entender la propuesta de innovación son los siguientes:

- Constructivismo
- Conceptos psicopedagógicos actuales de Lectura y de Escritura:
 - *Modelo Psicológico Interactivo* respecto a Modelos Ascendentes de la lectura (métodos fonético y silábico) o Descendentes (método global).
 - *Modelos de Reconocimiento de la palabra*: Modelos Duales, Modelo visual-fonológico. *Modelo del desarrollo del aprendizaje de la lectura* en fases logográfica, alfabética y ortográfica.
 - *Modelo evolutivo de construcción de la estructura interna de la escritura* (Ferreiro y Teberosky, 1979)
- Modelo Didáctico de Proceso Lector y de Comprensión lectora (Solé, 1992)
- Modelo Didáctico de Composición escrita (Flowers & Hydes (1980, 1981) en Cassany, et.al. 1992)
- Concepción sociolingüística general, según la cual la lengua oral y escrita en el ámbito escolar debe tratarse desde su funcionalidad y mediante sus usos sociales: “*Per a què llegim i per a què escrivim?*”. Como muestra de esta tendencia remitimos a dos libros de reciente publicación que constituyen una referencia de calidad y que adoptan esos principios como fundamento de su planteamiento: “*Llegir i escriure per viure.*” (Font, 1999) y “*Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situacions d’ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars.*” (Jorba, Gómez y Prat, 1998). En una línea más didáctica, también Teberosky y Colomer (2001a, 2001b) plantean esas situaciones significativas y funcionales de las que hablamos.

Ante la imposibilidad de desarrollar cada uno de esos contenidos y modelos, hemos optado por presentar los componentes de la innovación a través del ‘programa’ de formación que recientemente hemos utilizado¹ y que como puede verse es muy similar al programa que utilizamos en el proyecto de formación en centro analizado (anexo nº 3).

La distribución en el mismo de los diferentes tipos de contenidos que deben abordarse para consolidar la innovación, pretenden -como explicamos más ampliamente en el apartado del diseño- que se vea desde los primeros momentos que son diversos sus componentes y que, en ningún caso, se trata de un cambio menor que se resuelva con la simple transformación, por ejemplo, de unos materiales curriculares por otros, o del tipo de letra usada hasta el momento por otra.

Presentamos a continuación esos diversos y complementarios bloques de contenidos que, como decimos, consideramos los componentes de la innovación curricular. Advertimos que son los que tratamos con los profesores y por lo tanto, hay

¹ En un asesoramiento curricular en una ‘Zona escolar Rural’ ‘Atzavara’ durante el curso 2000-2001 (ICE-URV). Mantenemos el catalán original del documento puesto que entendemos que no interfiere en la comprensión del mismo.

componentes de tipo personal, ideológico, organizativo, administrativo, sociocultural, etc. que no aparece en el programa y que sí sería considerado como componente ineludible de la innovación. Nos parece que con los que se presentan podemos cubrir suficientemente el objetivo de mostrar qué es lo básico en el cambio curricular que se pretende y qué puede y debe ser compartido con los profesores protagonistas del mismo:

1. CONTINGUTS DE CAIRE CONCEPTUAL.

0. JUSTIFICACIÓ dels continguts curriculars de LLENGUATGE ESCRIT

- *Paper de la llengua escrita en la societat actual, i les fonts del Currículum: fonts sociològiques, psicològiques i pedagògiques.*
- *L'escrit i les àrees d'experiència a l'Educació Infantil: funcions de l'escrit i la utilització dels diferents textos en referència als usos socials.*
- *Integració dels coneixements previs que tenen els alumnes en entrar a l'escola pel que fa a la llengua escrita.*
- *La llengua escrita en el context curricular.*

A. L'atenció a la diversitat: què significa atendre la diversitat en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita, en l'Etapa d'EI, i en el trànsit EI-CI?

B. Conceptes de llegir/ escriure

-Què entenem per llegir?. Procés Lector. Reconeixement de paraules (model doble via). Comprensió de textos

-Què entenem per escriure?. Procés d'Escriptura. La composició textual. Les propietats textuais.

-Les estructures textuais: implicacions en la lectura i l'escriptura

-El treball de sons: la consciència fonològica i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

-Model Interactiu. Relació entre els plantejaments anteriors i la metodologia que desenvolupa el centre en l'actualitat.

C. Situacions funcionals a l'aula

-Per a què llegim?

-Per a què escrivim?

-Què llegim i què escrivim?

D. Fases en l'adquisició de la lectura / escriptura

-Com avaluar els coneixements dels nens en diferents moments del procés.

-Quines són les estratègies que utilitzen els nens en cada fase.

-Quines són les ajudes del mestre/a més pertinents en cadascuna?, quins els agrupaments?

E. Model de Comprensió Lectora: lectura estructurada.

2. CONTINGUTS DE CAIRE PROCEDIMENTAL

*A. **Paper del mestre/a** com a persona que dinamitza i modela el procés d'aprenentatge en Llengua escrita: els ajuts pedagògics i el model de lector/a i escriptor/a.*

*B. **Construcció d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge** necessàries per a dur a terme la lecto-escriptura.*

- *Tècniques de detecció dels coneixements dels nens per a poder realitzar les activitats més pertinents*
- *Utilització d'activitats "conflicte" per ajudar a superar fases del procés de lectura i escriptura.*
- *Organització de diferents agrupaments dels alumnes a l'aula en funció dels seus nivells i del tipus d'activitat: què aporta treballar individualment / en parelles / en petit grup / col.lectivament.*

*C. **Disseny d'activitats en relació als nivells dels nens.***

- *L'ús de la Llengua escrita en activitats d'organització de la classe i en el treball de totes les àrees.*
- *Reubicació -si es considera necessari- dels blocs d'activitats que actualment es duen a terme (treball de sons, correspondència so-grafia, escriptura de paraules, confecció de frases, etc.).*
- *Progrèssió d'activitats: partir d'un repertori de paraules, tractar tota la varietat de textos (tipologia textual).*
- *Establiment de criteris i estratègies de revisió i correcció de textos.*
- *Revisió dels materials curriculars i els materials didàctics que afavoreixen l'ús de l'escrit.*
- *Discussió sobre elements com: el tipus de lletra en els moments inicials, el fet de centrar les activitats al voltant dels noms dels nens, el treball per projectes, etc.*
- *La biblioteca d'aula i de centre: un espai i un temps per gaudir de l'escrit.*

*D. **Establiment de criteris, eines i informes sobre l'avaluació de l'escrit.***

3. CONTINGUTS DE CAIRE ACTITUDINAL

*A. **Assumpció i implicació en un procés d'aprenentatge** que cada vegada més se centra en els aprenentatges o coneixements previs dels*

nens, *ahora que ens fa investigar quins són els processos que tenen lloc a l'aula i al cicle, tot partint del bagatge que porten els nostres alumnes quan entren a l'escola des de l'edat de tres anys.*

B. Revalorització de les interaccions que es produeixen en processos d'ensenyament-aprenentatge "constructivistes":

- interaccions nens-nens*
- interaccions nens-mestres*
- interaccions mestres/nens-elements culturals*
- altres*

C. Esforç per relacionar les informacions/concepcions externes - teòriques i/o pràctiques- amb les del grup d'escola, per poder construir-ne de noves que es puguin adaptar al context propi.

4. CONTINGUTS DE CAIRE CURRICULAR

- Inclusió al 2NC del centre d'aquells **continguts** rellevants i coherents amb la proposta actual.*
- Inclusió al 2NC del centre d'aquelles **orientacions metodològiques** rellevants i coherents amb la proposta actual.*
- Realització d'alguna unitat de programació (treball amb el nom propi, comprensió de textos orals i/o escrits, etc.)*
- Realització de pautes d'observació i d'informes d'avaluació*

4. METODOLOGIA:

-Sessions de tractament conjunt dels continguts abans presentats, amb pràctiques o estratègies que permetin:

a) Discussió de les qüestions referents a concepcions de la matèria.

b) Compromís de posar en pràctica d'una sessió per l'altra aspectes concrets de la metodologia.

c) Recull en el si del grup d'aquells aspectes que calgui fixar com a acords curriculars.

d) Treball per grups si es determinen temes específics per nivells, tenint en compte que l'assessorament tal com ha estat definit en la demanda inicial anava adreçat a Ed. Infantil - Cicle Inicial: és necessari marcar-se prioritats en el tractament, encara que sigui positiu pel centre intentar un treball col.laboratiu.

** Caldrà establir les funcions de coordinació del grup i/o coordinació de cicles per recollir les actes de les reunions, ser un vincle mestres-assessora, etc.*

**Així mateix, aquest pre-projecte ha de ser pactat amb el grup de professors/es per fer les modificacions que es considerin oportunes.*

5. AVALUACIÓ

A. AVALUACIÓ INICIAL

- Avaluació de necessitats implícites o explícites: conversa amb coordinadores/ors, o conversa grupal
- Avaluació INICIAL sobre els seus conceptes de LECTURA, ESCRITURA, etc. amb documents escrits i pràctiques al grup

B. AVALUACIÓ FORMATIVA

- Observació dels comentaris, les aplicacions a les aules, la implicació, etc.
- “Autoinformes” individuals o grupals realitzats de forma periòdica en acabar les sessions.

C. AVALUACIÓ FINAL

- “Autoinformes” sobre aportacions de la formació
- Possible demanda de treballs de la classe
- Possible observació a l'aula sobre l'ús de la innovació

*Analizado este programa a la luz del proceso de investigación sobre el que estamos informando, entendemos que recoge de una forma muy clara el proceso de aprendizaje seguido en el mismo. **Considerémoslo como el esquema de los componentes de la innovación.***

Quizás entendemos como Imbernón (1999:188) que los profesores “...han de poseer habilidades que apenas vienen mencionadas actualmente en los programas formales de formación del profesorado: interactuar y aprender con sus iguales; tomar decisiones colegiadamente, comunicarse y relacionarse con asesores, padres, y otros miembros de la comunidad educativa...” y por ello incluimos estos aspectos en nuestros planteamiento, totalmente de acuerdo con que esos dominios son del todo necesarios.

Un espacio particular es el de las actitudes. Entendemos que en las acciones formativas o trabajos colaborativos con profesores para lograr Desarrollo Profesional, las actitudes ocupan un lugar importante pero que difícilmente pueden aprenderse por su parte si no están fundidas con la propia vida de la formación.

Las que nosotros pretendemos como componentes de la innovación y que expandirían lo que el anterior programa recoge serían:

1) **Actitudes y valores generales el aprendizaje** de los cuales no se juega primariamente en los contenidos, sino en la forma de enseñarlos y en las relaciones sociales del aula/centro (Bolívar, 1995).

Incluyen actitudes para el desarrollo psicosocial y las actitudes propiamente morales. *En los centros escolares* este tipo de actitudes deben ser una responsabilidad recogida en el Proyecto Educativo y Curricular del centro (educación en valores y la “calidad moral” que está ofreciendo el centro).

En el trabajo con profesores se referirán a aspectos como la organización de trabajo en grupo, discusiones planificadas de forma que todos los profesores deban aportar su opinión, estimulación y apoyo a la presentación de trabajos de diferentes centros para su posterior análisis y comentario, demanda de su experiencia previa al respecto de cada nuevo bloque de contenidos a tratar, respuesta directa o próxima en el tiempo de cualquier demanda, aclaración, cambio de orientación, etc.

Para ser evaluadas en las situaciones a que nos referimos, deben ser previstos e incluidos como “contenidos” que forman parte de las acciones que nos proponemos. De no ser así, ni hay objeto que evaluar, ni los profesores mantendrían “dominios” diferentes a los anteriores al respecto del trabajo colaborativo: parece que este aspecto constituye uno de los intereses o carencias que se adjudican a menudo los profesores.

2) Normas sociales, cívicas, de conducta

En el centro, supondrá el “cultivo y promoción de las virtudes, conocimientos y hábitos necesarios para la participación política y convivencia social”, deberá recogerse en el PEC, y se plasmarán en acciones educativas explícitas, ya que de no ser así “...no hay nada que evaluar, pues sin las primeras, la evaluación estaría sancionando (discriminando) según las normas o hábitos adquiridos/vividos en el medio social y familiar de procedencia” (Bolívar, 1995:11).

En los profesores se podrían considerar los esfuerzos por escuchar a los compañeros cuando hablan y por guardar el turno en las discusiones, colaborar en las tareas en pequeño grupo, etc.

3) Normas prudenciales de uso o empleo

En el centro, serán las pautas concretas y específicas de actuación en determinadas situaciones. La evaluación de este grupo suele ser inmediata, dirigiéndose a fomentar hábitos correctos. En algunos casos estas normas en general serán determinadas y planificadas a nivel de PEC y en otros casos serán más internas o de aula.

En los profesores, normas de este tipo podrían ser la recogida y ordenación del material que se ofrece en cada sesión, la toma de apuntes, el avisar si no pueden venir a una sesión, la misma constancia en la asistencia, etc.

4) Actitudes relacionadas con los contenidos del área

4.1. *Actitudes hacia el contenido* en el sentido de generar predisposiciones positivas o valoraciones hacia lo que se enseña, consistirá en “crear las condiciones propicias para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje o (...) una motivación intrínseca para lo que se trabaja.”(i.:13)

En el centro, cada profesor genera una sensibilización que permita implicaciones personales hacia la materia o materias que trata.

En los profesores supondrá lo que llamamos “*aceptación positiva*” de la propuesta innovadora o la no resistencia al cambio y la implicación en la comprensión de las transformaciones que aquella supone; al mismo tiempo requiere de una motivación intrínseca hacia la indagación en el área de que se trate.

4.2. Actitudes científicas

-*generales* como el valor del “...pensamiento abstracto y la objetividad, el interés por estar bien informado, creatividad, actitud crítica y afán de comprobación, precisión, uso de argumentaciones científicas; seleccionar, contrastar y evaluar informaciones procedentes de distintas fuentes, etc.(...), reconocer los factores económicos, políticos, etc. que influyen en el desarrollo y aplicación de conocimientos científicos; reconocer la necesidad de modificar las teorías existentes ante la imposibilidad de explicar nuevos fenómenos; precisión en la medición; presentación ordenada de los datos obtenidos; actitud de investigar sobre causas y soluciones (...)”(í:14). (las del centro, serán similares)

En los profesores que trabajan el tema de la innovación en Lectura y Escritura, esfuerzo por la reflexión y la abstracción de su práctica para poder englobarla en un modelo teórico pertinente; interés por informarse a partir de material bibliográfico como libros o revistas educativas, a partir de asistir a “Xerrades”, ponencias, presentación de materiales, y poder así seleccionar, contrastar y evaluar informaciones procedentes de distintas fuentes; creatividad en las propias prácticas en el aula y en las aplicaciones que en las sesiones de formación nos propongamos; actitud crítica y afán de comprobación de lo que se pretende con las aplicaciones; interés por reconocer los factores que pueden favorecer el éxito de lo que pretendemos al tiempo que ubicamos nuestro propósito en la globalidad de planteamientos innovadores actuales y los motivos que los han ocasionado; esfuerzo por la precisión en los términos científicos, así como en la precisión en las argumentaciones al respecto, etc.

-*propias del campo disciplinar* (serían semejantes pero más centradas en la Lectura y la escritura)

Como veremos a lo largo del trabajo, esta *diversidad de actitudes tiene una importancia capital en el desarrollo de las innovaciones y tienen su escenario de construcción en las diferentes posiciones, grupo y culturas de los centros de trabajo*, de forma que, como es obvio, todo lo relativo a desarrollo curricular, institucional y profesional se funde con lo que pueden considerarse ‘componentes’ de la innovación en una suerte de fusión entre lo propio, lo experiencial, lo personal, lo *interno*, en definitiva, con lo objetivo, lo formal, lo *externo*: los mundos objetivos y subjetivos de los que habla Chalmers (1993) y Bruner (1994). Aquí está la riqueza y la complejidad del cambio.

2. Relación entre la propuesta didáctica innovadora de la lectura y la escritura iniciales, y los modelos psicopedagógicos que pueden justificarla.

A continuación presentamos un análisis sobre los modelos psicopedagógicos que sustentan los conceptos actuales de lectura y escritura, que hemos analizado y que ciertamente fundamentan la propuesta.

2.0. Introducción y concepto de lectura

Este apartado intenta *relacionar los modelos psicológicos cognitivos actualmente vigentes, siempre en continua revisión, de lectura (y, en menor grado de la escritura) con las prácticas didácticas que se realizan en las aulas* de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria en esa área y también con los contenidos que se sugieren como propuesta innovadora en las actividades de formación que estamos investigando.

El asesoramiento didáctico se refiere a la lectura y la escritura en catalán y este hecho tiene implicaciones importantes, tanto en la búsqueda de modelos teóricos que se adecuen a las características fonológicas de esta lengua como en las consecuencias que esto tiene para la didáctica.

De igual forma que cuando hemos dado cuenta de los componentes de la innovación no hemos desarrollado una descripción exhaustiva, también en este ámbito psicodidáctico, cuando se relacionen determinados principios pertenecientes a modelos teóricos con el planteamiento didáctico que se propone como innovación, debe buscarse la coherencia de esa relación por encima de lo exhaustivo de la descripción. Hemos considerado - recordamos- que era necesario presentar sus bases, pero como soporte comprensivo del proceso de formación.

Resulta ya un tópico el tema de *la no conexión entre las prácticas didácticas de los centros escolares y los avances tanto teóricos como experimentales que la psicología del aprendizaje realiza* sobre temas educativos.

Por nuestra parte, el propósito es establecer una relación que resulte explicativa para la didáctica y que al mismo tiempo permita -desde la perspectiva del no investigador en psicología- poder valorar como más ajustables a la experiencia en las aulas determinados modelos psicológicos; esto nos resultó, desde el inicio del proceso, positivo puesto que hemos podido establecer no pocos puentes entre ambos ámbitos y hemos comprobado que, en todo caso, las conexiones -que sí se dan- lo hacen de forma poco rigurosa. La Formación inicial y permanente tiene por objeto enriquecer el rigor de esa conexión.

Hemos querido remarcar esos “puentes” entre la psicología y la Didáctica de la lengua y aparecerán dentro de recuadros a lo largo del discurso.

La prudencia nos hizo realizar en su momento una reunión informal con una profesora del Departamento de Psicología de la URV² para poder recibir orientaciones y comentarios sobre la “consistencia” de las relaciones que habíamos establecido. Aquí aparecen algunas de las hasta ahora conclusiones al respecto.

Nos ha sido útil recurrir, entre otros, al texto de Rueda (1995) porque se ajustaba muy bien a los interrogantes que queríamos responder.

En el prólogo del mismo, Emilio Sánchez³ apunta al hecho, matizable desde el punto de vista del sistema educativo, de que las investigaciones sobre la lectura están relacionadas con que “...parte importante de los alumnos escolarizados muestran graves insuficiencias en su dominio” (í.:11). En todo caso es imprescindible realizar el mayor número de investigaciones posibles sobre el tema dado que, tanto el sistema educativo, como nuestra cultura y la concepción que sobre el desarrollo personal tenemos, están íntimamente relacionados con los dominios en la lectura y la escritura.

Concebimos la lectura en su globalidad, es decir, como sistema de habilidades que incluye la comprensión, la reelaboración de información y el descubrimiento de las posibilidades expresivas y receptivas que conforman la cultura. En el mismo sentido, De Vega, Carreiras y otros, (1990), consideran la lectura como un bien social, puesto que las sociedades plenamente alfabetizadas tienen ventajas culturales, políticas y

² Se trata de la Dra. Rosa Sánchez-Casas.

³ Profesor de Psicología Escolar en la Universidad de Salamanca.

económicas sobre las sociedades iletradas, y como un bien individual, dado que los individuos con hábitos lectores pueden disfrutar de multitud de bienes culturales en su ocio, y de mejores posibilidades profesionales y laborales.

Por su parte, profesores de numerosos centros escolares en los niveles de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria, explicitaban -en el momento en que iniciamos la investigación- el sentimiento de que, o bien se frenaban las posibilidades de lectura y de escritura que poseen los alumnos, o bien existían entre los docentes implicados en estos niveles cierta perplejidad porque desde la incorporación de los alumnos de 3 años, se habían podido iniciar antes determinadas actividades que estaban establecidas “en la programación” más tarde, con el resultado de que se hubieran roto los esquemas sobre las habilidades que pueden desarrollarse por parte de los alumnos desde esta edad (como se verá cuando tratemos los documentos de análisis de la investigación, esta desorientación causada por descubrir las capacidades no supuestas en los alumnos, es motivo de querer conocer “qué más podemos trabajar con ellos”).

Esta desorientación se vive de forma más acentuada en el caso de centros que todavía siguen con didácticas relacionadas con los llamados “modelos ascendentes” de lectura, generalmente basados en el desarrollo del conocimiento de la relación sonido-grafía, sin explotar *vías visuales* y tener en cuenta *etapas logográficas* en el desarrollo de la misma.

También puede constatarse una falta generalizada de sistematización en la didáctica de la comprensión lectora, sistematización que ha de incluir subprocesos de “*activación de conocimientos previos*”, “*formulación de hipótesis*”, “*planteamiento de propósitos lectores diferentes*” entre otros, que constituyen un modelo global de comprensión que denominamos de “*lectura estructurada*” desarrollado en nuestro país por Isabel Solé (1987, 1992), y que tiene como base de referencia las investigaciones sobre “escucha estructurada” para la comprensión oral investigada por Choate y Rakes (1989).

La didáctica de la lectoescritura en catalán requiere, por ser ésta una lengua mucho menos transparente que, por ejemplo, el castellano, la utilización de la ruta visual (en la que más adelante profundizaremos), así como de estrategias que superen las puras Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema (RCGF) y que se apoyen también en la analogía entre morfemas compartidos por palabras similares, en la rima y en la aliteración.

Este hecho podría estar relacionado también con otras deficiencias que profesores de niveles superiores al Ciclo inicial detectan en sus alumnos referidos ahora a errores ortográficos o lentitud lectora.

Rueda (1995) define la **lectura** como un conjunto de procesos cognitivos que incluye la percepción visual de letras, la transformación de letras en sonidos, la representación fonológica, el acceso al significado en relación al contexto, para llegar a la construcción del significado global del texto.

El lector en su propósito utilizará información visual y no visual (conocimientos lingüísticos y conocimientos del mundo físico y cultural).

El significado global se construirá con habilidades no sólo cognitivas, sino también metacognitivas y afectivas.

En síntesis estamos hablando de una **construcción** (sobre la base de los conocimientos previos y los esquemas de conocimiento existentes) **activa** (porque se regula y depende del mantenimiento de la atención), **estratégica** (que exige para aprender

significativamente, el planteamiento de objetivos y de las formas de conseguirlos) y *afectiva* (lo afectivo se incorpora como una *dimensión cognitiva más del lenguaje*).

Cuando Rueda en la obra que venimos citando aborda el tema de los *procesos básicos implicados en la lectura*, es decir de cómo se produce el proceso de reconocimiento de la palabra escrita y cuáles son los elementos implicados en esa actividad, señala que numerosos estudios sobre la lectura se centran en el reconocimiento de esta unidad porque -como recoge de Stanovich (1991)- es el subproceso central en el complejo acto de leer.

También señala que los modelos que ella recoge aparecen también en el libro de Belinchón, Rivière e Igoa (1994), como “*modelos de reconocimiento directo o global de palabras*” (Smith, 1971) compatibles con la observación de que las palabras (tanto orales como escritas) se reconocen a menudo antes de ser percibidas (o presentadas en su totalidad) o sea, que no es necesario analizar la palabra en todos sus componentes elementales (sílabas, letras) para poder identificarlas.

En su obra, esos autores citados (i.: 351) apuntan que *el efecto experimental que más evidencia aporta* (puesto que ha sido recogido por Cattell (1986), Pillsbury (1897), replicado por Reicher (1969) y por Johnston y McClelland (1974)), es el “*efecto de superioridad de la palabra*”, perteneciente a su vez a un modelo interactivo, por el cual, retenemos mejor determinadas letras si éstas conforman palabras que si se nos presentan de forma aislada.

Sobre el posicionamiento entre modelos *modulares* (o de dos etapas) o *interactivos* (o de una sola etapa) de lectura, Rueda cita a Belinchón y colaboradores que sugieren que lo que los diferencia es el grado de comunicación existente entre los diferentes niveles del proceso: lo que De Vega y otros (1990:19-25) definen como su arquitectura funcional.

Tras analizar las limitaciones de un modelo modular (cosa que no recogemos en este trabajo), los autores definen la concepción interactiva como aquella que asume la existencia de un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo-arriba y de arriba-abajo (gráfico nº 1 en anexo nº 20⁴); la activación de cada nivel depende de inputs procedentes de otros niveles tanto inferiores como superiores. *En un sistema interactivo se relaja la exigencia de comunicación unidireccional lo cual no implica que deje de existir una especialización funcional, y continúa habiendo algunas restricciones: la comunicación bidireccional sólo ocurre entre niveles contiguos* (McClelland, 1987). Esta restricción parece intuitivamente razonable: es poco plausible que el procesamiento sintáctico, por ejemplo, influya sobre la percepción de las letras.

Los mismos autores aportan como argumentos capitales a favor de una concepción interactiva, los relacionados con la “existencia de fenómenos contextuales en la comprensión, que sugieren procesos de arriba-abajo” y ponen como ejemplo los siguientes (i.:23):

⁴ A partir de ahora todos los gráficos remitirán al mismo anexo, el anexo nº 20 y, por lo tanto, no lo repetiremos en cada ocasión

1. "...las palabras significativas se leen más deprisa que las pseudopalabras⁵, lo cual induce a pensar que el procesador léxico (responsable de reconocer las palabras) trasvasa información al procesador fonológico."
2. "...en la lectura de material manuscrito: algunas letras están muy distorsionadas y, sin embargo, el lector es capaz de leerlas aprovechando el contexto..."

Apuntan no obstante que los fenómenos de facilitación contextual no inclinan la balanza definitivamente a favor de una arquitectura interactiva, porque un sistema modular también puede explicar, en principio, gran parte de estos fenómenos contextuales; así las diferencias entre la concepción modular y la interactiva se reducen casi exclusivamente a las direcciones admitidas para el flujo de información, en el sentido de que lo sometido a debate es si un componente de procesamiento puede o no ser condicionado por la acción de otro componente de un nivel superior.

En definitiva, ***la decisión última entre interacción o modularidad no es fácil para la psicología*** ya que los datos empíricos disponibles hasta el momento son interpretables desde ambas concepciones ***mientras que, en términos didácticos, diversas tendencias se habrían decantado desde hace algún tiempo por modelos explicativos interactivos.***

Nos interesa remarcar que lo positivo del caso, es la introducción en estos modelos de los factores *proceso multidireccional* e *interrelación entre elementos como la intención, el control, etc.*: si se quiere, esas adopciones significan el destierro de modelos más monolíticos que tenían, en la práctica Didáctica, consecuencias excesivamente "mecánicas" porque relegaban los procesos de comprensión a momentos posteriores a las habilidades de "descodificación".

Recogemos el recorrido que hace Rueda por los modelos interactivos, cosa que nos aportará una idea "histórica" sobre cómo han ido evolucionando y superándose los diferentes modelos. También entraremos en la distinción entre modelos continuos o de fases para explicar el *desarrollo del aprendizaje de la lectura*.

2. 1. Modelos interactivos explicativos del proceso de reconocimiento de la palabra escrita⁶.

2.1.1. Modelo logogen o Modelo de lectura de palabras conocidas. (Morton, 1969-1979).

Este modelo analiza exclusivamente el proceso de lectura de palabras conocidas y tiene su definición en dos elementos fundamentales que lo integran (Rueda, 1995:20):

a) *el lexicón interno*: "...almacén o diccionario interno en el que se encuentra situado el conocimiento que el sujeto tiene sobre las palabras; (...) se forma a través de un proceso en el que las huellas de los estímulos que recibe el lector se convierten en código lexical. La búsqueda y organización de la información dentro de este lexicón se explica por medio de unos mecanismos que se denominan logogenes.

⁵ Se considera pseudopalabras en psicología a aquellas unidades que guardan forma morfológica correcta porque están constituidas por sílabas afines a la lengua, pero no tienen significado: ropu, tesa, praco, etc.

⁶ No desarrollamos los modulares.

b) *el logogen*: es un patrón de reconocimiento de palabras que recoge información acústica, visual, contextual, etc.(...) A medida que el logogen recibe dicha información su umbral de activación aumenta hasta alcanzar el nivel óptimo.(...)El conjunto de todos los logogenes forma lo que se denomina Sistema Logogen.”. El gráfico nº 2 ilustra la búsqueda de una palabra en el lexicón según el modelo logogen.

Este modelo contempla la existencia de logogenes ortográficos, logogenes fonológicos y de dibujos o logotipos.

A partir de trabajos experimentales se ha llegado también a la propuesta de que existen dos sistemas de logogen (uno de entrada y uno de salida) y que respecto al sistema logogen de entrada, las entradas visual y auditiva son independientes (una experiencia previa visual, auditiva o de dibujo, sólo tiene efecto facilitador sobre una palabra presentada de la misma forma).

La propuesta didáctica innovadora plantea trabajar desde el nivel de 3 años con el repertorio reducido de palabras que constituyen los nombres propios de los alumnos de la clase, a partir de los cuales y con actividades de *lectura, escritura y análisis de letras*, los alumnos -según este modelo- elaborarían sus sistemas de logogenes y ampliarían sus “almacenes” o lexicones visual, fonológico y de dibujo.

Los sistemas ortográficos y fonológicos van ligados en la lectura y la pronunciación de los nombres. Los logotipos -dibujos- son también contemplados, recogidos y utilizados como material de lectura (marcas de iogurt, de pastas, de zumos, de coches, rótulos de tiendas, carteles referenciales en la clase, etc....)

2.1.2. *Modelo de doble ruta o modelo dual* (Coltheart, 1978).

El modelo Logogen da respuesta a la lectura de palabras conocidas (orales o escritas y dibujos) y, obviamente, no puede considerarse explicativo del proceso de lectura porque no se ocupa de las palabras desconocidas⁷ ni de la posibilidad de lectura de pseudopalabras (lectura cuya constatación aporta mucha información en relación a procesos que se sugieren como prelógicos, léxicos o postlógicos).

Coltheart plantea la hipótesis del posible acceso al significado y pronunciación de las palabras desconocidas por medio de una representación fonológica de las mismas. Este tipo de reconocimiento de la palabra es prelexical: se trata de un camino indirecto denominado acceso fonológico o ruta prelexical (también indirecta y sublexical).” (í.: 23).(Gráfico nº 3)

La pregunta capital es ¿cómo se relacionan las palabras con su fonología? La respuesta según este modelo es a través de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF), siempre y cuando esas palabras sean regulares.

Se apunta la relación entre la regularidad o transparencia de la lengua de que se trate respecto a las exigencias de utilización de estrategias más visuales o fonológicas.

⁷ Aunque a partir de 1979, según la Dra. Rosa Sánchez-Casas en sus notas a esta recopilación, Morton introduce modificaciones en su modelo basándose en las ideas de Coltheart para poder explorar la lectura de palabras desconocidas y “pseudopalabras”.

Así, para reconocer una palabra existirían dos medios o vías: la vía léxica o directa (palabras conocidas y existentes en el lexicón interno), y la vía fonológica o indirecta (palabras desconocidas o pseudopalabras con un proceso de recodificación fonológica): "El lector, 'a priori', no sabe qué camino debe seguir en el reconocimiento de la palabra, con lo cual se activan los dos mecanismos, el lexical y la recodificación fonológica. La respuesta la produce el sistema que antes encuentra la fonología de la palabra escrita (pero) una vez codificada la palabra, si es conocida para el lector, se accede directamente al lexicón activándose el logogen correspondiente y obteniéndose el significado y pronunciación."(i.). Si no es conocida se accede a la pronunciación y significado por medio de las RCGF.

Este modelo es utilizado por Cuetos y Valle (1988) para explicar las diferentes dislexias: superficial, fonológica, semántica y deletreo. (Gráfico nº 4).

2.1.2.1. Ruta fonológica

La ruta fonológica es la que permite explicar cómo podemos leer palabras que no hayamos visto con anterioridad.

En el ámbito didáctico ésta sería la ruta "exclusivamente" estimulada por aquella metodología de la que se parte en los contextos de formación. Aunque no podemos aportar datos experimentales al respecto, pensamos que de ser así, ni es tan ágil la utilización de la ruta visual, ni las concepciones activa, constructiva, estratégica y afectiva de la lectura se pueden conformar en los alumnos de igual manera que en los casos en que la metodología prima las dos rutas por igual diferenciando, obviamente, en la práctica, los grados en que puede hacerlo (repertorio de palabras según la edad, tipo de actividades y contextos muy similares o muy diversos, etc.).

Tres serían las alternativas explicativas de cómo opera la ruta fonológica:

- a) correspondencia letra-sonido: según las RCGF
- b) correspondencia grupo silábico-sonido
- c) palabra en conjunto: lexicón fonológico→representación fonológica→lexicón semántico

De ellas la que parece más verosímil y está más aceptada y contrastada es la primera.

El proceso de correspondencia grafema-fonema presenta dos fases:

1. *Análisis grafémico*: determinar qué letras se corresponden con un fonema, es decir, convertir una hilera de letras en una hilera de unidades ortográficas funcionales
2. *Asignación de fonemas*: adjudicar cada fonema a su correspondiente grafía.

En las lenguas transparentes, las dos fases pueden coincidir en muchos casos, porque cada letra representa un único fonema. Éste no es el caso ni del inglés ni del catalán y sí lo es, en mayor medida, del castellano.

En lenguas irregulares, una asignación incorrecta daría lugar a un inadecuado o dificultoso acceso al significado de la palabra. Rueda afirma en este sentido que "de hecho existen numerosos estudios que dudan de la efectividad de la RCGF" y que es

preciso pues “...plantear un funcionamiento selectivo de las reglas de conversión en función del tipo de palabras: regulares o irregulares.” (i.:27)

Según el modelo dual -ampliado o superado por modelos analógicos para estos casos como después veremos-, “...el lector, inicialmente, debe aprender las palabras irregulares de forma global accediendo posteriormente a la representación léxica apoyándose en los elementos que aporta el contexto.”⁸. Según la Dra. Sánchez-Casas, estos datos sugieren que se da una interacción entre ambas rutas.

Pueden extraerse implicaciones didácticas importantes (referentes a la ejercitación de habilidades y hábitos visuales de lectura de palabras en su totalidad por la vía léxica para idiomas irregulares):

Una didáctica de la lectura y de la escritura en lengua catalana no debería fundamentarse, como hasta ahora, en la ruta fonológica. Esto ha sido así -entre otras razones de índole pedagógica (metodología montessorianas asociadas a la pedagogía activa)- por una tradición didáctica que extrapolaba orientaciones de la didáctica de la lengua castellana (que estaba fundamentada en modelos modulares ascendentes fonológicos). Aunque por influencias de Freinet, Décroly... se hubieran ensayado “métodos” globales basados en el modelo modular descendente, no se había llegado a su superación por modelos más interactivos. En el gráfico nº 6 se recoge una síntesis realizada a partir del texto de Solé (1987) que, con una visión Didáctica, compila ambos modelos y presenta el modelo interactivo como superación de ambos.

Sobre la posible polémica acerca de qué vía es la primera en ser utilizada, numerosos autores aportan datos a favor de que se da un primer acceso directo para, en caso de que por esta ruta no se acceda, poner en funcionamiento las RCGF (Frith, Seymour, Elder...1984, 1985, 1986, en Rueda, 1995).

Para nuestro propósito de relación entre modelos psicológicos y la didáctica, estas conclusiones -que evidentemente consideramos con la necesaria relatividad científica-, reafirman la importancia de la utilización en la práctica escolar de la ruta visual, al tiempo que justifican el trabajo que desde los niveles de Educación Infantil se desarrolla a partir de la lectura de palabras como los nombres propios de los niños/as de la clase.

2.1.3. Críticas y alternativas a los modelos duales: la lectura visual-fonológica y lectura por analogía

Actualmente, según Rueda (1995), diversos autores ejercen posturas críticas hacia el modelo dual, y se agrupan en torno a dos grandes modelos explicativos que en algunos casos intentan cerrar la polémica de la independencia de las dos rutas (Modelo de la ruta visual-fonológica), y en otros preconizan una lectura por analogía.

⁸ la marca en negrilla es nuestra

En el primer caso, (Ehri, 1992, Perfetti, Bell, Delaney, Van Orden, Pennington y Stone, 1987-90 en Rueda, 1995) se llega a la conclusión de que en lugar de dos vías independientes de acceso al léxico interno, existe un sistema de conexiones que ayudan al lector a reconocer rápidamente una palabra conocida y a recordar cómo leer una palabra no conocida.

La ruta visual-fonológica podría, además de ser coherente con la propuesta didáctica que tratamos, aportar la visión constructivista e interactiva porque establece que a partir de determinada información y de forma sistemática, el lector establece mecanismos que le hacen acceder al léxico.

También postula que dependiendo de mayor o menor conocimiento sobre la relación grafía-sonido los niños puedan leer de una forma u otra. Como veremos más adelante esto es recogido por la didáctica cuando establece las fases logográfica, alfabética y ortográfica.

En las actividades propuestas, las habilidades visuales (globales o más analíticas) y auditivas se retroalimentan y se funden: pretenden establecer una conexión muy intensa entre lo oral y lo visual para permitir metaanálisis al respecto.

Las estrategias de analogía entre grupos de letras, explicarían cómo leemos cuando se trata de una lengua ortográficamente poco transparente como el catalán. Actividades como la clasificación de nombres propios que acaben y/o empiecen igual, o que tengan un determinado grupo de letras, ejemplifican una manera de ejercitar la detección de analogías entre palabras.

El modelo de *lectura por analogía* (Treiman 1983-92, Goswami 1992 en í.:35) postula que “...los lectores pronuncian y acceden al significado de las palabras por la síntesis, en el léxico interno, de la información fonológica de palabras ortográficamente similares”.

Goswami (1986) y Bryant (1990) obtuvieron resultados a favor de demostrar que el hecho de conocer palabras como sol, ayudaba a leer otras como col, gol, mol, etc., es decir palabras con igual rima o, si se quiere, palabras cuyos patrones de deletreo son análogos.

La habilidad de hacer inferencias sobre similitudes entre grupos de letras semejantes es lo que se ha descrito como *analogía ortográfica*.

Para Goswami, la utilización de la analogía ortográfica *no es una estrategia final* en el desarrollo lector, *sino que se da desde el inicio, sustituyendo a un proceso de reconocimiento visual y/o fonológico*. De nuevo estas evidencias aportan razones que justifican el trabajo de comparar palabras con igual rima o principio -sobre todo en palabras monosilábicas muy abundantes en catalán- que ayuden a los alumnos a operar con bloques ortográficos que se construyan y se utilicen a partir de estrategias analógicas.

De las dos unidades intrasilábicas, y centrados en el trabajo con las sílabas, *investigaciones y experiencia en el aula concuerdan* en que resulta más fácil en los momentos iniciales la analogía en función de la rima que en función del principio, que en general requiere más conciencia y conocimiento de relaciones letra-sonido: prácticas que deberían ser habituales son las basadas en descubrir pareados de palabras aisladas que rimen, o de frases que finalicen en palabras con rima (“rodolins” en catalán);

existen muchos recursos populares adecuados en los primeros niveles de Educación infantil que favorecen esta experiencia: juegos con recitaciones o textos rimados, canciones, pequeñas poesías, refranes, etc.

2.2. Modelos sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Además de poseer explicaciones acerca de cómo se reconocen las palabras en la lectura, es necesario -para el objetivo que nos ocupa-, saber cuáles son los pasos intermedios que se sitúan entre el estado de incompetencia y el de competencia lectoras.

Didácticamente esta explicación es capital porque lejos de ofrecer una imagen de “todo o nada”, *el enfoque constructivista pretende ser coherente con la contemplación de diferentes grados de lectura*, lo más delimitados posible en términos observacionales para que el profesor pueda establecer ayudas a cada alumno, en función de los diferentes niveles de competencia. Como se verá, la propuesta innovadora que presentamos, y que está divulgada cada vez más entre los docentes, recoge unas fases indicadoras de estos niveles, al tiempo que propone tratamiento o ayuda pedagógica para la superación de los mismos.

Existen dos modelos sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura: ***discretos o de fases y continuos***.

2.2.1 Modelos discretos o de fases

2.2.1.1. Modelo cognitivo de desarrollo de la lectura de 4 fases (Marsh, Friedman, Welch y Desberg, 1981).

Fase 1ª: sustitución lingüística:

Estrategias:

- aprendizaje memorístico (aprender palabras en relación a su pronunciación).
- suposición o adivinación de la palabra en relación al contexto.

Resultados:

- lectura de palabras como logogramas
- No análisis de los elementos constituyentes de la palabra
- sólo reconocimiento de la palabra en contextos facilitadores

Fase 2ª: discriminación

Estrategias:

- aprendizaje memorístico
- suposición o adivinación basadas ahora en:
 - a) similitud visual entre palabras
 - b) similitud visual entre palabras teniendo en cuenta la similitud de contextos de aparición (si lee sol, puede leer col)

Resultados:

- establece una rudimentaria estrategia de analogía o semejanza a partir sobre todo de la similitud de las primeras letras de la palabra.

Fase 3ª: decodificación secuencial.

Estrategias:

- aprendizaje memorístico

- decodificación letra por letra con la aplicación de las RCGF.

Resultados:

- reconocimiento memorístico de palabras familiares y lectura de palabras nuevas a partir de la correspondencia sonido-grafía, siempre que las palabras sean regulares y se ajusten a las RCGF. (Aunque los autores lo sitúan hacia los 7 años, nosotros diríamos que muchos niños se muestran hacia los 5 en esta fase).

Fase 4ª: *decodificación jerárquica*

Estrategias:

- aplicación de Reglas de alto nivel “RCGF irregulares”
- analogías (lo sitúan hacia los 10 años).

Como apuntábamos anteriormente, los autores que defienden este modelo afirman que la estrategia analógica se utiliza desde el inicio del aprendizaje, no siendo necesario por tanto el paso por la fase de análisis de la palabra en unidades grafema-fonema previa a la lectura analógica.; aunque es criticado por ser un esquema excesivamente sencillo, y por prestar poca atención al conocimiento fonológico (Frith, Goswami, Bryant), parece que ha sido una buena base de superación y de reelaboración.

En el anexo nº 20 aparecen las *fases de lectura* que utilizamos en las acciones formativas, resultado de la práctica y recogidas por profesionales de la enseñanza: pueden estar muy de acuerdo con las fases que se establecen en este modelo.

En el sentido de las críticas, decir que en esas fases, se llega al conocimiento fonológico a través de experiencias inferenciales o analógicas que los niños establecen entre sus conocimientos previos y aquello nuevo que pretenden leer. Parten también de lectura logográfica de palabras como los nombres propios u otras, para ir asociando a cada grafía el sonido correcto en lo que sería la fase ortográfica. La formulación de hipótesis a partir de indicios de: letras o grupos de letras iniciales, centrales o finales de las palabras, la longitud de las mismas, etc. son estrategias muy estimuladas por la didáctica a que nos referimos.

2.2.1.2. Primera aproximación entre las teorías de desarrollo de la lectura y los modelos de experto (Frith, 1985-1989)

Se establece que los componentes de los modelos de experto pueden relacionarse con las estrategias que el niño ha de aprender en el desarrollo del aprendizaje de la lectura. El nuevo lector será competente cuando logre dominar *tres estrategias fundamentales: la logográfica, la alfabética y la ortográfica*. (que pueden corresponderse con las fases a que apuntábamos del anexo nº 20).

La estrategia *logográfica* (“aprendizaje memorístico” de Marsh) debe tener por condición que el número de palabras sea reducido y que las palabras sean muy diferentes entre sí; cuando estas condiciones no se dan, el niño debe poner en juego otra estrategia más eficaz como lo es la estrategia *alfabética* aplicando las RCGF (“descodificación secuencial y jerárquica de Marsh”).

La estrategia *ortográfica* (“analógica”) se define como la que permite el reconocimiento global e instantáneo de palabras, sin usar las RCGF, usando los *morfemas* como unidades que sirven para crear palabras a partir de un ilimitado número de combinaciones.

El reconocimiento global de palabras en las fases logográfica y ortográfica se diferencia en que el primero es un análisis visual y el segundo es un análisis sistemático de las mismas. Así mismo, la estrategia alfabética y la ortográfica se diferencia por el mecanismo (RCGF en el primer caso y analogía en el segundo) y por las unidades que utiliza (letras y fonemas vs. morfemas).

Estas fases, como decíamos, son coherentes con la explicación didáctica que utilizamos y, además, cabe resaltar lo siguiente: para que el niño pase de una etapa a otra, se le plantean “conflictos pedagógicos” que suponen la solución de un problema utilizando una estrategia que supere la fase en la que está.

Un mecanismo básico que hace que un niño/a necesite superar la estrategia logográfica para avanzar hacia la alfabética y la ortográfica es la exigencia de escritura (con actividades acordes con sus posibilidades y con un tipo de letra adecuado: “A”, “L”, es decir, mayúsculas de grafismo sencillo y con escritura basada en copias de textos simples y significativos, comenzando por su nombre, etc.).

En el anexo nº 20 presentamos las ***fases sobre la escritura y la lectura*** que las psicolingüistas Ferreiro y Teberosky (1979) y un grupo de profesores, respectivamente, han recogido y que han supuesto un punto crucial en el cambio de perspectiva de la lectoescritura, tema que constituye el centro de la investigación que pretendemos.

En este mismo sentido, Frith afirma que “el cambio de una etapa a otra sólo podemos entenderlo si dividimos el proceso de alfabetización en dos grandes momentos. Por un lado, el aprendizaje de la lectura y, por otro, el aprendizaje de la escritura”(í.: 43). Existen disociaciones entre ambas en cuanto a la forma como se aprenden y en cuanto a los tiempos. En el gráfico nº 8, aparecen las fases que él establece y que corresponden de forma importante con las que sustentan la propuesta innovadora que analizamos.

El mismo autor afirma que la lectura es un acto instantáneo mientras que la escritura es secuencial y que, tal como se ve en el gráfico, *la estrategia logográfica opera primero en la lectura y después en la escritura; la alfabética tiene más relación con la escritura y sólo cuando existe un determinado nivel lo tiene también con la lectura, y la ortográfica es utilizada por el lector de una manera rudimentaria en la actividad de leer y no pasará a utilizarse en la escritura hasta haber alcanzado un determinado nivel*. “En resumen, las estrategias logográfica y ortográfica son dominantes en la lectura, mientras que la estrategia alfabética es característica de la escritura”.(í.:45)

Interesa también resaltar que Frith considera que la escritura es el medio por el cual el niño llega a comprender la relación entre las letras y los sonidos del lenguaje. Dicho de otro modo, el uso de la escritura permite llegar a adquirir el principio alfabético.

Aunque nosotros podemos tener evidencias de que la escritura ha tenido un efecto de “llamada de atención” hacia la palabra que ha resultado favorecedora de las relaciones alfabéticas entre letras y sonidos, por lo que estaríamos de acuerdo con el autor, parece ser que no todos los investigadores lo están, aduciendo por ejemplo, (Stuart y Coltheart, 1988) que el niño puede aprender a leer sin necesidad de tener una experiencia formal con la escritura, cosa de la que también se conocen casos, sobre todo cuando la incorporación al sistema alfabético se realiza a una edad tardana.

Aunque no exista acuerdo a este respecto, nuestra propuesta se justifica ampliamente por el modelo de Frith. Queda más ampliamente justificada todavía, sobre todo en el aspecto fonológico, con las aportaciones de Seymour que presentamos a continuación.

2.2.1.3. *Modelo de procesamiento de la información (Seymour, 1987)*

Éste añade al modelo de Frith la explicación de cómo se procesa la información en cada una de las fases. (gráficos nº 9a., 9b. y 9c.)

Además considera que “...*la lectura logográfica y alfabética pueden coexistir con la lectura ortográfica en un lector experto como se ilustra en el gráfico de desarrollo ortográfico (...) El desarrollo ortográfico depende de las experiencias logográficas y alfabéticas que previamente el niño ha tenido (...) se nutre del conocimiento fonológico adquirido durante el desarrollo de la etapa alfabética.* En este modelo *el conocimiento fonológico juega un papel esencial puesto que la información en el almacén ortográfico se organiza en función de las unidades intrasilábicas principio y rima.*” (Seymour, 1994, en Rueda, 1995:47)

Para Seymour, el fin último o el objetivo del desarrollo del aprendizaje de la lectura, es crear este almacén ortográfico o léxico ortográfico.

2.2.1.4. *Teoría del cifrado o la relevancia del conocimiento metalingüístico. (Gough 1991, Griffith 1992).*

El esquema genérico de esta teoría es básicamente similar a los anteriores, pero estos autores explicitan la *importancia de la adquisición de conocimiento metalingüístico o capacidad para analizar explícitamente el lenguaje hablado.*

Establecen dos fases:

1. *Claves visuales*: por las que los niños aprenden a reconocer las palabras por selección de claves visuales ignorando la palabra en sí misma y por supuesto su estructura fonética. A este momento le sigue otro en el que se da un *proceso de criptanálisis* que les lleva a la segunda fase.

2. *Cifrado*: en el que de forma sistemática trasladan lo escrito a lo oral. Distinguen cifrado de código (que puede ser más arbitrario), para remarcar que es más complejo en el primer caso, sobretudo en lenguas no transparentes como el inglés -o catalán- y que además *las reglas de cifrado no se enseñan explícitamente, son más que reglas de asociación grafema-fonema.*

¿Cómo lo hacen los niños? Dominar este proceso de criptanálisis supone requisitos como: comprender el sistema de correspondencias letra-sonido, diferenciar cada letra que compone una palabra, saber que cada palabra hablada se puede descomponer en fonemas y, por último, comprender que cada palabra hablada puede asociarse con una palabra escrita: todo ello contribuye a la adquisición de conocimiento metalingüístico que es, en última instancia, lo que supone el criptanálisis.

En nuestra propuesta didáctica, el hecho de iniciar desde la edad de tres años la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita, permitiría la construcción de ese metaanálisis unido a todas las cuestiones afectivas de autoconcepto, autoconfianza,

iniciativa en la indagación, placer por la lectura y la escritura, etc., que pueden

Se pretende enfocar la lectura y la escritura de forma funcional para dar la posibilidad de formar lectores y escritores activos. Esta intención educativa no deja de tener, a su vez, fundamento en una voluntad compensatoria de aquellas situaciones sociales de los alumnos marcadas por un nivel de alfabetización funcional bajo que la escuela debe compensar.

desencadenarse a partir de experiencias colectivas como las que proponemos.

2.2.1.5. *Modelo integrador del desarrollo de la lectura. (Ehri, 1991,1992)*

Según la autora, los modelos de reconocimiento de palabras no son suficientes para explicar con detalle la evolución del aprendizaje de la lectura, aunque su propuesta suponga un vínculo explícito con ellos. En similares términos a Marsh, Frith y Seymour por lo que respecta a los nombres que da a las diferentes fases (logográfica, alfabética y ortográfica), para ella, éstas se definen en función del tipo de conexiones que se forman entre la palabra escrita y la información fonológica que el sujeto tiene sobre esa palabra.

Así el niño que se encuentra en la *fase logográfica*, “...aún no posee un gran conocimiento de las letras y, por lo tanto, las conexiones entre el estímulo y la información almacenada en el lexicón son totalmente arbitrarias y producto de aprendizajes memorísticos.”(Rueda, 1995:50). Se pasará a *una etapa avanzada de la fase logográfica*, cuando se dé el acceso a un rudimentario proceso de asociación letra-sonido previo al conocimiento total de las reglas de asociación, y suele situarse este hecho cuando los niños toman contacto con el alfabeto y aprenden los nombres y los sonidos de las letras: *lectura por claves fonéticas. Las fases con las que trabajamos en las acciones formativas concuerdan directamente con el contacto con el alfabeto y con el establecimiento de la relación sonido-letra de las que habla la autora.*

En ese momento, la vinculación letra-sonido se establece únicamente entre *algunas letras, generalmente las iniciales o finales de la palabra*, y sus correspondientes sonidos. La existencia de este tipo de reconocimiento de la palabra sugiere la posibilidad de una lectura logográfica no exclusivamente visual.

La fase alfabética, supone habilidades de *segmentación fonémica y de recodificación fonológica*. Se pueden leer palabras no familiares gracias a la aplicación de RCGF y esto permite una mayor precisión en la lectura visual de palabras familiares.

La fase ortográfica está basada, como en los anteriores modelos, en la *lectura por analogía* procesando secuencias familiares de letras como si fueran unidades sin tener que recodificar fonológicamente sus letras constituyentes.

2.2.2. *Modelos continuos del desarrollo de la lectura.* (ponen en duda la necesidad de un paso obligado por cada una de las fases)

2.2.2.1. *Modelo de “Causas del progreso en el aprendizaje de la lectura”.* (Goswami y Bryant, 1990).

La formulación que hacen estos autores es diferente a las expuestas anteriormente en cuanto al concepto de lectura y en cuanto a las causas que originan el progreso en su aprendizaje. Según ellos, los factores causales del cambio en el aprendizaje de la lectura son tres:

1. Las habilidades fonológicas que poseen los niños en la edad preescolar: la rima y la aliteración.
2. El acceso al conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas debido a la instrucción.
3. La influencia recíproca entre la lectura y la escritura (en línea con la propuesta de Frith, y en línea con nuestra propuesta didáctica)

Según Rueda, quizás el aspecto más original de éste modelo es el estudio de las habilidades de rimado que poseen los preescolares: “Se ha comprobado que los niños antes de aprender a leer son capaces de discriminar y producir palabras que riman o tienen aliteración. Esta sensibilidad a sonidos semejantes entre palabras permite a los niños acceder al conocimiento de las unidades intrasilábicas principio y rima (...)”(Rueda, 1995:54).

La misma autora, apunta el hecho de que Treiman (1983,1984) que ha investigado ampliamente la cuestión de las unidades intrasilábicas, ha comprobado que los niños identifican con más facilidad y menor número de errores el primer sonido de una palabra cuando ese sonido coincide con el principio de una sílaba, lo que supone plantear que el niño en preescolar es más capaz de aislar un fonema cuando ese fonema coincide con la estructura natural de la sílaba, principio o rima. Si no ocurre así, la tarea de aislar un fono entraña gran dificultad para el niño preescolar y le resultará difícil o imposible realizarla. Estamos de acuerdo en el sentido de que entrañará más dificultad, pero insistiríamos en no asegurarlo categóricamente, ya que en la “edad preescolar” encontramos niveles diferentes en el “aislamiento” de fonos.

La base de este modelo está en entender que la habilidad para realizar categorías de palabras en función de sonidos comunes permitirá realizar inferencias o analogías entre las palabras conocidas y nuevas: se segmenta la sílaba en principio y rima.

Empíricamente, Bradley y Bryant (1983, 1989) y otros, han comprobado que:

1. “La sensibilidad a la rima y el conocimiento de las unidades intrasilábicas principio-rima por parte de los prelectores y los niños que comienzan a leer está fuertemente relacionada con su posterior habilidad para la lectura.
2. El entrenamiento a niños preescolares en tareas de categorización de sonidos, rima y aliteración, conlleva un mayor éxito en el posterior aprendizaje de la lectura frente a niños a quienes no se les instruye.”(í.:55)

Los mismos estudios parecen sugerir que la relación entre la rima y la lectura es fuerte, específica y la primera resulta predictiva de la posterior habilidad para la segunda, además de que la instrucción en tareas de rimado y aliteración favorece los posteriores resultados en la lectura.

Recogemos (gráfico nº 10) cómo Goswami y Bryant (1990) proponen interrelacionar la rima /aliteración con el conocimiento fonémico y la lectura y la escritura.

Se vuelve a justificar didácticamente la relación entre la lectura y la escritura desde el inicio de la escolaridad por las razones siguientes:

1. Existe una relación entre rima y aliteración y conocimiento fonémico: planteamos en nuestra propuesta numerosas actividades en el aula de búsqueda de palabras que comiencen o acaben igual.

2. Existe un vínculo directo entre la rima-aliteración y la lectura que no se da con la escritura, pero

3. La capacidad de detectar fonemas se relaciona con la lectura y también con la escritura.

El vínculo entre rima-aliteración y escritura está mediado por el conocimiento fonémico.

En cuanto a las causas que originan cambio, los autores apuntan tres:

1. **la sensibilidad a la rima-aliteración**

2. **la instrucción en el conocimiento de la relación grafema-fonema**, teniendo en cuenta que, aunque los niños aprenden las reglas del código alfabético en el colegio, no utilizan este conocimiento para leer palabras aunque sí pueden utilizarlo para realizar la tarea de escribir. *La lectura es, sin lugar a dudas y desde el principio de su aprendizaje, analógica y no alfabética, mientras que la escritura es alfabética*

3. la relación de **influencia mutua que se produce entre la lectura y la escritura**.

3. **Síntesis.**

Como síntesis, y dado que nuestro objetivo en el capítulo era relacionar determinadas prácticas propuestas a los docentes, con los modelos psicológicos en los que éstas podrían estar basadas, una conclusión posible sería que **los modelos dual y de la ruta visual-fonológica de Ehri, explican la necesidad de explotar didácticamente tanto la ruta visual como la visual-fonológica, cosa que nuestra propuesta recoge muy directamente.**

El **modelo de lectura por analogía completa el esquema**, dado que explica el funcionamiento de la lectura por unidades superiores a las letras y fonemas (lo sitúa en los morfemas) y, además, ilumina la lectura de palabras cuando la lengua a la que pertenecen no es transparente, cosa crucial en nuestro caso.

Otro bloque importante que se relaciona con la propuesta didáctica que pretendemos justificar es el de las **fases** (o continuo con diferentes niveles, no entraremos ahí) de **desarrollo del aprendizaje de la lectura**: logográfica, alfabética y ortográfica. Además de que existe cierto consenso al respecto entre los autores que hemos citado, los docentes pueden comprobar experiencialmente que los niños desarrollan estrategias que se corresponden a las que predice el modelo, relacionado, además, con un modelo de experto (Frith y Ehri).

Por último, señalar que la relación que tanto Frith como Goswami establecen entre la **retroalimentación que se da entre la lectura y la escritura**, suponen una base firme - que también se ha comprobado experiencialmente en las aulas- a favor de la propuesta que presentamos de forma sintética.

Como se ve no entramos en modelos de **comprensión lectora** ni de **composición escrita** que supondrían una continuación de los momentos iniciales en la lectura (y la escritura) recogidos aquí.

Aún así, a lo largo del trabajo hemos querido remarcar que las **estrategias metacognitivas** de formulación de inferencias o hipótesis, el planteamiento activo de propósitos por parte del lector, la utilización de los conocimientos previos, el control del proceso, la autorregulación del mismo, etc., son mecanismos que subyacen tanto en los

procesos iniciales que hemos recogido (de reconocimiento de palabras) como en los que no hemos tratado (de comprensión lectora y de composición de textos).

Todos ellos comparten las dimensiones con las que habíamos comenzado cuando definíamos la lectura: activa, constructiva, estratégica y afectiva que, dentro de modelos más interactivos, otorgan un papel importante al sujeto lector y escritor. En el anexo nº 20 presentamos los esquemas del modelo lector y de composición escrita que constituirían la continuación de este trabajo en la línea de nuestro objetivo.

En ese mismo anexo donde aparecerán todos estos gráficos presentamos la bibliografía que hemos citado en este capítulo junto a otra actualizada sobre lectura y escritura que no aparece en la bibliografía general de la tesis.

D. CONCEPTOS DIDÁCTICOS-‘D-Ce’:
4ª EN CONTENIDOS Y 5ª EN PREACCIONES Y PERCEPCIONES

PERCEPCIONES

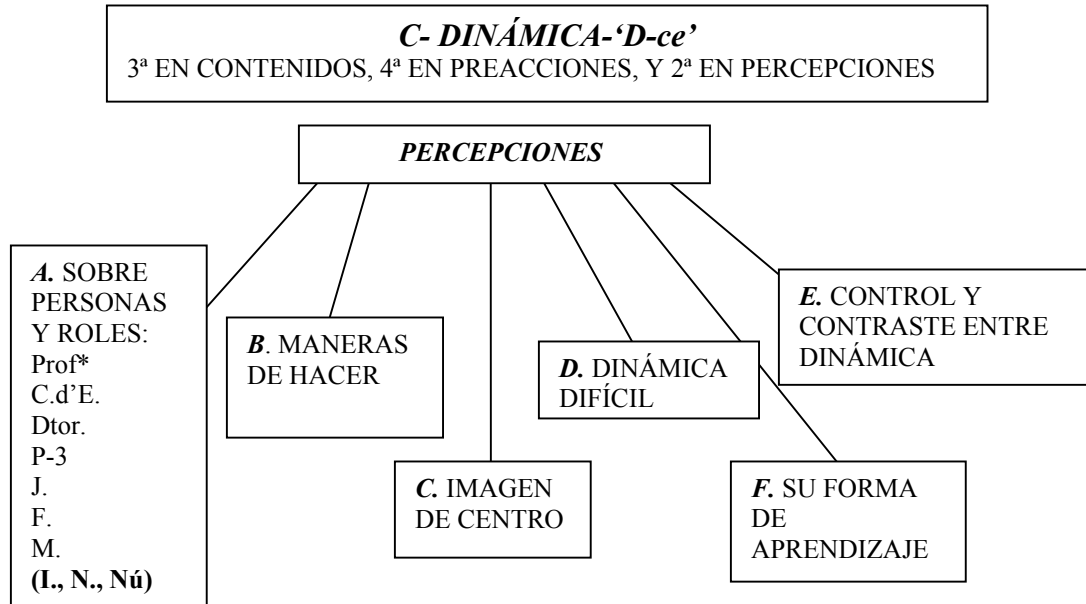
CONCEPTOS QUE SIGNIFICAN RECONSTRUCCIÓN
RESPECTO A LA METODOLOGÍA Y COMPRENSIÓN
ANTERIORES Y PERSONAS -ROLES- QUE LOS
RECONSTRUYEN

***(PREACCIONES): recogidas de forma
conjunta a las percepciones***

CONTENIDOS

Registro longitudinal por
sesiones

ROLES:
F.
J.
P.
N.
Prof*
I
C. d'E.
Dtor.
(P-3, Nú.)



PREACCIONES

1. Trabajo por grupos /Trabajo colectivo
2. Liderazgo
3. Autoinforme y participación

CONTENIDOS

REGISTRO LONGITUDINAL SOBRE LOS ASPECTOS DE DINÁMICA A LO LARGO DE LAS 20 SESIONES.

8. BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamento
- ALONSO, C., GALLEGU, D., HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Col. Recursos e instrumentos Psico-pedagógicos. Bilbao: Mensajero.
- ANGULO RASCO, J. F. (1995). *Proyecto Docente e investigador*. Acceso a Cátedra. Universidad de Cádiz.
- ANGULO RASCO, J. F. (1999a). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente." En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 467-505
- ANGULO RASCO, J. F. (1999b). "Entrenamiento y «coaching»: los peligros de una vía revitalizada." En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 553-598
- ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- ARENAS, J. (1987). *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: Llar del llibre
- ARGULLOL, R., TRÍAS, E. (1992). *El Cansancio de occidente*. Barcelona: Destino
- ARNAL, L., DEL RINCON, D. LATORRE, D. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Cabor.
- ARTIGAL, J. M., e. a. (1984). *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic: Eumo
- AYUSTE, A. et al. (1996). *Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Madrid: Morata.
- BADIA, M., IRANZO, P. (1997). "L'educació musical a les etapes educatives d'Infantil i Primària. Ensenyament públic a Catalunya." Ponencia en el Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de Música (Barcelona, 3-5 de Juliol de 1997) Actes del congrés. BCN: Consell Català de la Música. Pp. 151-168
- BARBIER, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Madrid: Paidós-MEC.
- BARQUÍN, J. (1999). "La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España." En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 399-447
- BARRIOS, Ch. (1997). *La Formación Permanente y los grupos de trabajo en el Desarrollo Profesional del docente en Secundaria*. Tesis Doctoral. Tarragona: URV.
- BARRIOS, Ch. (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-tau.
- BARRIOS, Ch. (2000). *Proyecto docente. Formación y actualización en la función pedagógica. Desarrollo y promoción profesional del docente*. Tarragona: URV
- BARTOLOMÉ, M. (1992). "La investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?" En *Revista de Investigación Educativa*. Nº 20. Barcelona. Pp.: 7-37.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: EDIUOC.
- BELTRAN, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: P. Universidad de Valencia.
- BENEDITO, V. (Coor.) (1991). *El professorat de primària i secundària a Catalunya: Necessitats i perspectives en la seva formació permanent*. Barcelona: ICE de la UB.
- BENEDITO, V. (Coor.). (1990). *Anàlisi de la Formació Permanent del Professorat dels alumnes de 4 a 16 anys a Catalunya*. Barcelona: ICE-U.B.
- BEN-PERETZ, M. (1988). "Teoría y práctica curriculares en programas de formación

del profesorado.” En L. M. Villar Angulo (Ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil, pp. 239-258.

BOGDAN y TAYLOR (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

BOLETÍN DE SUMARIOS (Internacional) (1994). “*El seminario permanente como instrumento de perfeccionamiento del profesorado en el distrito de Alicante*.” Nº 4, Ref. 08900082. Tarragona: URV

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992). “Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular.” *Revista española de Pedagogía*. Año L, nº 191, pp. 131-151.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1993). “Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica” en Montero, L. y Vez, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo. Santiago. pp. 579-585.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1993a). “Culturas profesionales en la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, nov. , pp. 68-72.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1994). “Reconstrucción”, en L. M. Villar y otros: *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, pp. 237-265.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force, Universidad de Granada.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1996a). “*Conceptualización, enfoques y papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular*” policopias en el curso “Evaluación del desarrollo curricular: El caso de la educación en actitudes y valores” del Programa de doctorado “Investigació i Desenvolupament curricular” (1995-97). Tarragona: URV

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1996b). “*Evaluación del curriculum y del desarrollo curricular*” policopias en el curso de doctorado “Evaluación del desarrollo curricular: El caso de la educación en actitudes y valores” del Programa “Investigació i Desenvolupament curricular” (1995-97). Tarragona: URV

BOLÍVAR, A. (1997). “La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento.” en MARCELO, C., LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. BCN: Ariel Educación. Pp. 380-394

BOLÍVAR, A. (1999). “Tiempo y contexto del discurso curricular en España.” *Profesorado*, n.2, v. 2. Granada: FORCE., pp. 73-97.

BOLÍVAR, A. (1999b). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis

BOLÍVAR, A. (1999c). “Diseño y diseminación del curriculum: perspectivas actuales.” En Escudero, J. M. (coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Pp. 165-187

BOLÍVAR, A. (1999d). “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance.” En Escudero, J. M. (coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Pp. 145-162

BOLÍVAR, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

BOLÍVAR, A. (2000b). “Del aula al centro y retorno: ¿un viaje de ida y vuelta?” en XII Reunión-Jornadas GRUPO ADEME: “*Cambios en el asesoramiento y mejora escolar*”, Granada.

BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994). “Un modelo/Estrategia para evaluar y facilitar el proceso de cambio: el CBAM.” En *Bordón*, 46(2). Pp.133-144.

BOLÍVAR, A. y otros (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla. (material fotocopiado previo a la edición del libro)

- BONALS, J. (1995). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- BORBONÈS BRESKO, C. (1986). "La Administración Científica y su reflejo en el mundo de la educación." *Universitas Tarraconensis*. Vol. VIII. Nº 2. Tarragona: URV-FCEP.
- BREZINKA, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- BRUNER, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTHEA [1960]
- BRUNER, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA [1965]
- BRUNER, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa. 5ª reedición.
- BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- BUENDÍA EISMAN, L. (1999). "Influencia de las concepciones del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje" en Peñafiel, González, Amezcua. *La intervención en Psicopedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Pp.: 63-91
- CALVINO, I (1993). *Les ciutats invisibles*. Barcelona: Empúries
- CAMPS, A. (1989). *L'ensenyament de l'ortografia*. BCN: Graó.
- CAMPS, A. et. al. (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. BCN: Graó.
- CARDONA, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz Torres.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.
- CASSANY, D., e. a. (1992). "Ensenyar llengua". BCN: Graó
- CASES, I. (2000). *El creixement personal del professorat. Estudi de casos múltiples a través d'una proposta de formació per millorar individualment i col·lectivament dins i fora de l'escola. Tesis Doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CASES, I. (2002). "Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado." En Imbernón (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. BCN: Graó. Pp. 119-142
- CASTANYER FIGUERAS, F. (1988). *La formación permanente en la empresa*. Barcelona: Marcombo- Boixareu Editores.
- CENTROS DE PROFESORES (1997). *Primer encuentro estatal de Formación en Centros. Libro de Actas*. Linares (Jaén): Junta de Andalucía. CEP.
- CÉSPEDES, E. y GUTIÉRREZ, F. (1986). *Investigación y evaluación de experiencias innovadoras de educación de adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura. (BCN: Levitan Llibres)
- CHALMERS, A. F. (1993). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid: Siglo XXI editores; 14ª edición.
- CHOATE, J. S., RAKES, T. A. (1989). "La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral." *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 1, Pp. 9-17
- COLÁS, M. P., y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- COLÀS, P. (2001). "Postmodernismo, feminismo e investigación educativa". *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Tarragona: URV, Pp. 107-128
- COLL, C., et. al. (1992). "Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta". *Temps d'Educació*, nº 7 (1r. semestre). Monografía: Interacció i influència educativa. (Pp. 7-87)
- CONTRERAS, J. (1985). "¿El pensamiento del profesor o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del

- profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado.” *Revista de Educación*. nº 277: 5-28
- CONTRERAS, J. (1990, 1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal, 2ª ed.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- COOK, T. D., REICHARDT, CH.S.(1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORONEL J. M. (1997). “El asesor y la deconstrucción organizativa.” en Marcelo, C., López, J. (coords.)(1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. BCN: Ariel educación. Pp. 173-185
- CORTINA, A. (1996). *El quehacer ético*. Madrid: Santillana
- CUETOS, R., VALLE, F. (1988). “Modelos de lectura y dislexias.” *Infancia y Aprendizaje*, nº 44, Pp. 3-20
- DE KETELE, J. M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología de la recogida de la información*. Madrid: La Muralla.
- DE LA TORRE, S.(1993). *Didáctica y curriculum*. Madrid: Dykinson.
- DE LA TORRE, S. et. al. (1995). *La innovació educativa a Catalunya*. Barcelona: PPU.
- DE LA TORRE, S. (coord.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española
- DE LA TORRE, S. (2001). “La comunicación didáctica: modelos y pautas para la acción.” En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (coords.). *Didáctica General para psicopedagogos. Unidad Didáctica*. UNED. Pp. 101-151
- DEL POZO, P. (1997). *Formación de Formadores*. Madrid: Pirámide.
- DEL RINCÓN, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL RÍO, P.(1995). “¿Se puede evaluar el lenguaje integrado?”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 25, Pp. 81-90
- DEL RIO, M. J. (1998). *Psicopedagogía de la lengua Oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/Horsori.
- DE VICENTE, P. S. (1993). *Proyecto Docente de acceso a cátedra*. Universidad de Granada.
- DE VICENTE, P. S. (1998). “Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas.” En Fernández Cruz, M. y Moral, C.: *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, Pp. 37-54
- DE VICENTE, P. S. (Dir.)(2002). *Desarrollo profesional del docente*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- DELORME, CH. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción: perspectivas para la innovación escolar*. Madrid: Narcea.
- DENDALUCE, I. (1988). *Aspectes metodològics de la Investigació Educativa. Articles d'un Congrés Internacional*. Madrid: Narcea.
- DÍEZ, E. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-tau.
- DOMINGO, J., FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos monográficos del ICE, nº 10. Bilbao: ICE de la U. de Deusto.
- ECO, U. (1982). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid:

Morata.

ELLIOTT, J. et. al. (1986). "<Action-Research>: Normas para la autoevaluación en los colegios." en Haynes, 4 (ed.) *Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana, Pp. 21-48.

ELLIOTT, J. (1999). "La relación entre «comprender» y «desarrollar» el pensamiento de los docentes." En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (edts.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 364-398

ERDAS, E. (1987). "Enseñanza, investigación y formación del profesorado". *Revista de Educación*, nº 284, pp. 159-195.

ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M.T. (1987). *Innovación Educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humánitas

ESCUDERO, J. M. y MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J. (coord.) (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Repiso.

ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J. (coord.) (1994). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.

ESCUDERO, J. M. (1990). "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de colaboración" *Actas. I CIOE*. Barcelona. Nº 1, Pp. 189-221

ESCUDERO, J.M. (1998a). "Formación continua y Centros de profesorado." En Fernández Cruz, M. Y Moral, C.. *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, Pp. 231-256

ESCUDERO, J. M. (1998b). "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado." *Revista de Educación*, nº 317, Pp. 11-29

ESCUDERO, J. M. (1999). "La genealogía como consejera. ¿Podríamos aprender algunas lecciones de la reciente historia del currículum en España?." *Profesorado*, 2 (2), Pp. 31-50.

ESCUDERO, J. M. (1999a). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Colección DOE.

ESTEVE, J. M. y otros (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

ESTEVE, J. M. y LOZANO SOLER, J. M (1994). *Què vol dir ser professional de l'ensenyament?* I Seminari Proposta-Espai de Pedagogia. Barcelona: Cruïlla.

FABRA, M. L. (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona: Barcanova (Educació).

FAYOS, P. (1996). *Resolución de problemas de matemáticas: un análisis cualitativo de la realidad en alumnos de segunda etapa de E.G.B. desde un punto de vista cognitivo y del procesamiento de la información. Propuesta de innovación*. Tesis Doctoral. Tarragona: URV.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Force-Universidad

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999). *Proyecto docente: "Desarrollo profesional docente"*. Granada: Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000). "La mitad del Cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia." *Cuadernos de Pedagogía*, n. 289, Pp. 85-90.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1992). *Evaluación Cualitativa de Programas de Educación para la Salud*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FERRÁNDEZ, A. y PUENTE, J. M. (1991). Educación de personas adultas. Macrodidáctica y microdidáctica. Vs. 1 y 2. Madrid: Diagrama
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo XXI
- FERRER, V. (1993). *Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto 'Filosofía 6/18' en enseñantes de secundaria: Estudio de caso compartido. Tesis doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FERRERES, V. S. (1992a). *El desarrollo profesional cooperativo en Secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias*. Proyecto Docente. Acceso a Cátedra. Tarragona. Universidad Barcelona.
- FERRERES, V. S. (1992b). "La cultura profesional de los docentes: Desarrollo profesional y cultura colaborativa." En *GID 6 Cultura Escolar y Desarrollo organizativo*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. (Documento policopiado)
- FERRERES, V. S. (1995). "Desarrollo curricular y Formación del Profesorado: cultura colaborativa e innovación curricular." en Conferencia dirigida a alumnos de magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Jaén, (marzo). Material policopiado.
- FERRERES, V. S. (1996). "Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional del docente." en *Jornadas sobre Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado* del XXV Aniversario del ICE de Deusto (30, 31 mayo, 1 junio). Material policopiado (actualmente ya publicado)
- FERRERES, V. S. (2002). "La profesionalidad". En Jiménez, B. y Mejías, R. (coords.). *Formación Profesional. Orientaciones y recursos*. BCN: Praxis. Pp.151-164
- FERRERES, V. S. y otros (1988). "La acción participativa docente en los procesos de innovación." En Marcelo (Ed.) *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Sevilla: P. de la Universidad de Sevilla, Pp. 237-248.
- FERRERES, V., GONZÁLEZ, A. P. y JIMÉNEZ, B.(1991). "Conexiones Universidad-Centros: Acuerdos interinstitucionales y transmisión de conocimientos" en *Universitas Tarraconensis Serie II Vol. I-II Tarragona*. Facultad de Filosofía y Letras. Pp.: 7-19.
- FERRERES, V.; JIMÉNEZ, B.; BARRIOS, Ch. y VIVES, M. (1992). "La problemática del diseño en la investigación cualitativa en centros educativos" en *GID. Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II CIOE. Sevilla: GID Universidad (12 pp. Policopiadas)
- FERRERES, V. S. (Coord.) (1994). *Análisis de los Planes Provinciales de Formación del Profesorado*. Investigación. Informe. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección Gral. de Formación del Profesorado. Madrid: M.E.C.
- FERRERES, V. S. y MOLINA, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.
- FERRERES, V.; JIMÉNEZ, B. y MOLINA, E. (1996) "Proceso de evaluación de una experiencia de colaboración en centros escolares" en ZABALZA, M.A. (Eds.) *Reforma Educativa y organización escolar* (2 vols.) Santiago: Tórculo. Pp.: 771-880.
- FERRERES, V. S. (Coord.). (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-tau.
- FROISSART, C., ABALLEA, F. (1988): *L'évaluation qualitative. Une approche appliquée à la Formation*. Fondation pour la recherche sociale (FORS). Delegation a la Formation Professionnelle. Ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. Paris.

- FULLAN, M. (1987). "Research into Educational Innovation" in Glatter, R.; Preedy, M. y Rickes, C. (Eds.). *Understanding School Management*. Open Univ. Pres, Milton Keynes. Pp.: 195-211.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que valga la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones MCEP
- FULLAT, O. (1992). *Final de viaje*. Barcelona: CEAC
- FULLAT, O. (1992). *Viaje inacabado. La axiología educativa en la postmodernidad*. Barcelona: CEAC
- FULLAT, O. (1994). *Política de la educación. Politeya- Paideia*. Barcelona: CEAC
- GADAMER, H-G. (1998). *El giro hermeneútico*. Madrid: Cátedra.
- GADAMER, H-G. (2000). *La educación es educarse*. BCN: Paidós.
- GAIRÍN, J. (1996). "La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Cataluña." En Villar Angulo, L. M.. *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau Pp.111-148
- GAIRÍN, J. (2000). "Cambio de cultura en las organizaciones que aprenden." En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la U. de Deusto (Actas, Pp. 73-135)
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1987). "Acta sobre Formació del Professorat de la Comissió Mixta." *Incluye: "Disseny General dels Plans de Formació Permanent Institucionals (FOPI) de l'equip de Cornellà".
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1989). *Pla General de Formació Permanent del Professorat*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1997). *Pla de formació Permanent 1996-1997 / 2000-2001*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1998). *Servei d'Ensenyament del Català: 20 anys*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1999). *Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2000). "Resolució de 18 de maig de 2000; instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'EI i EP de Catalunya per al curs 2000-2001." Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya:2
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado." en *Investigación y Sociedad*, nº 2, Madrid. Pp. 51-73
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J.(1990). "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores" en *Jornadas sobre Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, BCN: UB. (material policopiado)
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992). "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores." En Imbernón (Coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori, Pp. 53-92.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1994). "La educación como proyecto político y cultural." en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, Pp. 78-84.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995). "Esquemas de racionalización en una práctica

- compartida.” En AAVV. *Volver a pensar la educación*. Vols. I y II. La Coruña-Madrid: Paideia-Morata. Pp.: 13-42
- GIMENO SACRISTAN, J. (1996). “El profesor como investigador 10 años después.” En Revista *Educación Acción* nº 0, enero-marzo. Valencia: Universidad de Valencia. Pp. 5-16
- GIMENO, J., PÉREZ, A. I. (1983,1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, L. O. (1990). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el Desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, A. P. (coord.)(1989). *Estrategias didácticas para la innovación*. Madrid: UNED (2 tomos).
- GONZÁLEZ, A. P. (1995). “Currículum i Innovació” del Programa de doctorado “*Investigació i Desenvolupament curricular*” (1995-97). Tarragona: URV
- GONZÁLEZ, A. P. (1996). “Estrategias de Investigación didáctica en el aula” del Programa de doctorado “*Investigació i Desenvolupament curricular*” (1995-97). Tarragona: URV
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humánitas.
- GUARRO PALLÀS, A. (1992). “Dosier de instrumentos para el *Desarrollo Basado en la Escuela*: la fase de identificación y análisis de necesidades.” *IV Seminario sobre DBE*. Sevilla:CEP (policopiado, febrero)
- GUBA, E. G. (1981): “Criterios de credibilidad en la investigación cualitativa”. En Gimeno. J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 148-165
- GUELBENZU, J. M. (2000). “La venganza de los iletrados”. *El País*. (11-6-2000)
- GUSKEY, T. (1986).”Staff Development and the Process of Teacher Change.” en *Educational Researcher*, V. 15, nº 5, Pp. 5-12.
- GUSKEY, T. and SPARKS, D. (1991a). “Complexities in evaluatinng the effects of staff development programs.” Paper presented at *American Educational Research Association*.
- GUSKEY, T. and SPARKS, D. (1991b). “What to consider when evaluating staff development.”*Educational Leadership*, V. 49, nº 3, Pp. 73-76.
- HALL, B. (2000). “El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden.” En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la U. de Deusto (Actas, Pp. 27-53)
- HARGREAVES, A. (1991). “Cultures of teaching” en Goodson, I. and Ball, S. *Teachers’ Lives*. New York. Routledge (32 pág. Policopiado)
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1999). “Hacia una geografía social de la formación docente.” En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (edts.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal. Pp. 119-145
- HERNÁNDEZ, F. (1993).”Para aprender del desacuerdo.(Debate de la Reforma)”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, nov. , Pp. 73-77.
- HERNÁNDEZ, F. (1997).”La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza.”. *Aula*, n.59. Pp.73-77
- HOPKINS, D. (1996). “Estrategias para el desarrollo de los centros educativos”. En *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto (Actas, Pp. 377-

- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* aris: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1992). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de las innovaciones.* París: UNESCO.
- HUBERMAN, M. y MILES, M.(1991). *Analise des donnés qualitatives.* De Boeck: Université Louvain-La Neuve.
- HUBERMAN, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión.* Buenos Aires: Paidós
- IMBERNON, F. (1987). *La Formació permanent del professorat. Anàlisis dels formadors de formadors.* Barcelona: Barcanova.
- IMBERNON, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Col. Biblioteca de Aula. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F.(1999). "De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español." En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal. Pp. 181-207
- IMBERNÓN, F. (2000). "Lo que hacemos, por qué lo hacemos. La formación con una nueva metodología." Material policopiado. Sesión de Trabajo 'Seminario de formadores de formadores en el área de lengua', ICE-URV, (Curso 1999-2000, 24-3-2000)
- IMBERNÓN, F. (coord.)(2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* BCN:Graó.
- IRANZO, P., (1997). "Formación del Profesorado para el cambio: desarrollo profesional en Cursos de Formación y en Proyectos de Asesoramiento en Centros." Trabajo de Investigación para la *Suficiència Investigadora: Programa de Doctorado "Investigació i Desenvolupament Curricular.* 1995-97. Departamento de Pedagogía de la URV de Tarragona.
- IRANZO, P., (2001). "Análisis de un proceso de formación para innovar curricularmente en EI y EP ("Enseñar y aprender a leer y a escribir con un enfoque constructivista"): percepción de las condiciones en las que se da el trabajo en común de los profesores orientado a la mejora." *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado.* Grupo de Investigación FORCE. Universidad de Granada. Nº 4(2), Junio. (en prensa)
- IRANZO, P. y FERRERES, V.S., (1998). "Formación del Profesorado para el cambio: desarrollo profesional en Cursos de Formación y en Proyectos de Asesoramiento en Centros." *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas,* Madrid: UCM, Noviembre (12 p.)
- IRANZO, P. y GINÉ, M. (2000). "Compartir una assignatura: una oportunitat d'autoformació a la universitat." *Actas del I Congr s Internacional: Docència Universit ria i Innovació,* realizado en Barcelona los días 26, 27 i 28 de junio de 2000. (12 p.)
- IRANZO, P., BARRIOS, Ch., FERRERES, V. S. (2000). "Mejora educativa a través de la formación: profesionales que aprenden, organizaciones educativas que ayudan." En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.* Bilbao: ICE de la U. de Deusto (Actas, Pp. 727- 741)
- JACKSON, Ph. W. (1968-1996). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata, 4  ed.
- JIMÉNEZ, B. (1995): "La formación del profesorado y la innovación" en *Revista Educar,* n  19. Barcelona. Universidad Autónoma. Pp.: 33-47
- JIMÉNEZ, B., GONZÁLEZ, A. P., y FERRERES, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa.* Barcelona: PPU.

- JIMÉNEZ, B. y MEJÍAS, R. (coords.) (2002). *Formación Profesional. Orientaciones y recursos*. BCN: Praxis.
- KEMMIS, S. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. (1999). La investigación-Acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- LACASA, P., ANULA, J. J., MARTÍN, B.(1995). “Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 25, Pp. 9-19
- LAFFITTE, R. M^a. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. Barcelona: PPU.
- LARROSA, J y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- LEÓN, B. y GOZALO, M. (1999). “Algunas aportaciones de la psicología de la educación que guían la docencia universitaria.” *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Http://www.uva.es/aufop/public/revelfop/99-v2nl.htm](http://www.uva.es/aufop/public/revelfop/99-v2nl.htm)
- LIPOVETSKY (1994). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama. 7^a edición.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1996). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Col. Educación Crítica, Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- LORENZO, N. y PLA, M. (2001). “Teoría de la enseñanza: modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje.” En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (coords.). *Didáctica General para psicopedagogos. Unidad Didáctica*. UNED. Pp. 59-100
- LUFTH, (1978). *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder
- LYOTARD, J-F. (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra-Teorema.
- LYTLE, S., COCHRAN-SMITH, M. (1999). “Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo.” En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 320-338
- MALLART, J. (2001). “Didáctica: concepto, objeto y finalidades.” En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (coords.). *Didáctica General para psicopedagogos. Unidad Didáctica*. UNED. Pp. 23-57
- MARCELO, C.(1993). “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido.” en Montero, L. y Vez, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo. Santiago. Pp. 151-185.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona: EUB.(2^a edición).
- MARCELO, C. (1994b). “Estrategias de análisis de datos en Investigaciones Evaluativas” en Villar Angulo, L. M.. *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU. Pp. 39-61
- MARCELO, C. (1995). *Desarrollo Profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C.(1997). “¿Quién forma al Formador?”. En *Revista de Educación*, nº 313, pp. 249-278
- MARCELO, C. y otros (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones Universidad.
- MARCELO, C. (Coord.)(1992). *La investigación sobre la formación del Profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel.

- MARCELO, C. Y ESTEBARANZ, A. (1994). "Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador." En J. M. Escudero y López, J. (Eds.). *Los desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo. Pp. 179-218
- MARINA, A.(1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona:Anagrama. 6ª Ed.
- MARINA, A.(1998). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama-Compactos
- MARINA, A.(2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama-Compactos.
- MARTÍN, B.(1995). "Lenguaje integrado: sus creencias sobre la alfabetización." *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 25, Pp. 21-29
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1995). *Instrumentos para la autoevaluación institucional de los Centros de Profesores*. Madrid: MEC.
- MARTÍNEZ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Pub. Universidad de Valencia.
- MATEO, J. (1999). "La investigación educativa." En Evaluación e investigación. Enciclopedia General de la Educación. Barcelona: Océano. Tomo 2, Pp. 586-647
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. BCN: ICE UB/Horsori.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.
- MEC (1989a). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*.
- MEC (1989b). *Diseño curricular Base. Secundaria Obligatoria*.
- MEC (1990). *LOGSE*.
- MEC (1995). *LOPEGCE. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos. (9/1995 de 20 de noviembre)*
- MEDINA, A., VILLAR, L.M. et al. (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas.
- MERCER, N. (1996). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*. EEUU.California: SAGE Publications. 2ª edición.
- MORENO, J. M. (1999a). "Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España." *Profesorado*, n.2, v. 2. Granada: FORCE., Pp. 11-30.
- MONTERO, L. et. al. (1990). "Análisis de necesidades de formación de profesorado." *Revista de investigación Educativa*, 8 (16), 175-182
- MONTERO, L., (1997). "Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica." *Innovación Educativa*, nº 7, Pp. 69-77
- MORENO, J. M. (1999b). "Las relaciones entre curriculum y área de didáctica como 'asuntos de familia': una breve respuesta a Bolívar, Escudero y Zabalza." *Profesorado*, n.2, v. 2. Granada: FORCE., Pp. 99-104.
- MORRISH, I. (1978). *Cambio e Innovación en la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- MUNICIO, P. (1992). "La evaluación segmentada de los programas." En *Bordón*, 43(4), Pp. 375-405
- MURILLO, P. (1998). Factores de aprendizaje del profesorado y condiciones de Desarrollo Profesional. Tesis Doctoral. (2 Tomos). Universidad de Sevilla. (Inédita).
- NOGUERA ARROM, J. (1990). *Investigación cooperativa y pensamiento del profesor*. Barcelona: ICE de la UAB.
- NOGUERA ARROM, J. (1994). *El pensamiento teórico-práctico de los formadores de profesores*. Barcelona: PPU.
- NOGUERA, J. (1997). "Bases teòrico-filosòfiques de la formació del professor". Programa *Investigació i Desenvolupament Curricular* (Cursos de doctorado, URV. 1995-97-Material policopiado).

- NOGUEROL, A. (1995). *Bases psicolingüístiques per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a Catalunya. Tesis Doctoral*. BCN: Universitat de Barcelona, Departament de Romàniques.
- NOVAK, J. Y GOWIN, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NOVAK, J. (1998). Conocimiento y aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de enseñanza*. Barcelona: Paidós- MEC.
- PENNAC, D. (1995). *Com una novel·la*. BCN: Empúries
- PÉREZ, A. I. (1990). "Calidad de la enseñanza y Desarrollo Profesional del docente" 27 p., Universidad de Málaga (fotocopias doctorado s/referencia)
- PÉREZ, A. I. (1991). "Cultura escolar y aprendizaje relevante". En *Educación y sociedad*. Nº 8. Madrid. Pp. 59-72
- PÉREZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- PLA, M. (1997). *Curriculum y educación. Campo semántico de la didáctica*. BCN: Edicions de la UB.
- POPKEWITZ, Th. S. (1991). "Profesionalización y Formación del Profesorado." En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 184, Pp. 105-110, marzo.
- POPKEWITZ, Th. S. (1996). *Sociología política de las reformas educativas*. Col. Educación Crítica, Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- POPKEWITZ, Th. S. (Ed.)(1990). *Formación del Profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Publ. Universidad de Valencia.
- POPKEWITZ, Th. S. (1995). *Elementos para el estudio de la Reforma Educativa y la Formación del Profesorado*. (Compilación a cargo de G. Cordero y A.M. Salmerón). Col. Papeles de Trabajo, Formación del Profesorado nº 7. Barcelona: ICE de la UB.
- POSTIC, M. Y DE KETELE, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- RAMÍREZ, J. L. (1992). "La retórica como lógica de la evaluación" en *Bordón*, 43(4), Pp. 407-419.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI
- RIVAS, J. I. (1990). *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- ROSALES, C. (1989). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROSALES, C. (1991). *Manifestaciones de innovación didáctica*. Santiago de Compostela: P. Universidad de Santiago de Compostela.
- ROSALES, C. (1993). *Posibilidades de cambio en la enseñanza*. Madrid: Cincel.
- RUEDA I., M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Ediciones Amarú
- RUIZ, J. I. (1996,1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. 2ª edición
- SÁENZ, O. (1999). "LODE, LOGSE Y LOPEGCED: 3 BLEPUPQNE" en *Profesorado*, Vol. 3, num. 1 (Pp. 13-27)
- SANCHO, J. Mª. (1990). *Los profesores y el curriculum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). "Patología General de las evaluaciones educativas." en *Infancia y aprendizaje*. nº 41
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). "Avaluació d'alumnes i aprenentatge del professor." *InterCEP. Revista d'Educació dels CEPs de les Illes Balears*, nº 2 (maig), Pp. 3-11. Sección VI. Cap.: 2 y 3 (Investigación).
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990a). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la*

- evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). "El sistema de relaciones en la escuela." en Gairín, J. y Antúnez, J. (coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Pp. 437-479. Barcelona: PPU.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe, 2ª edición
- SENGE, P. (1994). *La 5ª disciplina*. Barcelona: Granica.
- SHÖN, D.(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHÖN, D.(1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SOLA, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 661-683
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. BCN: Graó.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, I. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, I. (1988). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STUFFLEVEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós-MEC.
- TALENS, J. (1989). "El vuelo excede el ala" en *Cenizas de Sentido. Poesía 1962-1975*. Madrid: Cátedra
- TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. BCN:ICE /Horsori
- TEJADA, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació 'la Caixa'/Escola d'Infermeria 'Sta. Matrona'.
- USHER, R. y BRYANT, I.(1996). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Col. Educación Crítica, Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- VAILLANT, V. MARCELO, C. (2001). *Las tareas del formador*. Granada: Aljibe
- VARIOS (1990): "Pla de Formació Permanent del Professorat" *Guix* nº 151. Barcelona: Graó.
- VARIOS (1992): "La professió docent. Monogràfic." *Guix* nº 177-178. Barcelona: Graó.
- VARIOS (1993). "Evaluar las evaluaciones. Monográfico." *Cuadernos de pedagogía*, nº 219, Madrid.
- VARIOS (1993)."El profesorado. Monográfico." *Cuadernos de pedagogía*, nº 220, Madrid.
- VARIOS (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano. Tomo 2.
- VILLA, A (1998). "El equipo directivo: líder transformacional del desarrollo profesional." En Fernández Cruz, M. y Moral, C.. *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, Pp. 273-290
- VILLA, A., SOLABARRIETA, J. (2000). "Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden." En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la U. de Deusto (Actas, Pp. 599-639)
- VILLAR ANGULO L. M. (1992). *El profesor como práctico-reflexivo en una cultura colaborativa*. Acceso a Cátedra. Granada
- VILLAR ANGULO L. M. et al. (1993). *El profesor como práctico-reflexivo en una cultura colaborativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad y FORCE.
- VILLAR ANGULO, L. M. (coord.)(1994). *Manual de entrenamiento: evaluación de*

procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.

VILLAR ANGULO, L. M. (1994b). "Naturaleza, modelos, fuentes para captar la evidencia de la Evaluación Educativa." En VILLAR ANGULO, L. M. et. al. *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU. Pp. 1-37.

VILLAR ANGULO, L. M. (1996). *La formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Col. Práctica en Educación, Barcelona. Oikos-Tau.

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.)(1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WITTROCK, M. C. (1989). *La investigación en la enseñanza*. 3v: I.: Enfoques, teorías y métodos. II.: Métodos cualitativos y de observación. III.: Profesores y alumnos. Madrid: Paidós.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Madrid: MEC-Paidós.

YUS RAMOS, R. (1999). "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad." En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp. 208-254

ZABALA, A. (1990): "L'enfocament Globalitzador." a *Cuadernos de Pedagogía*. monográfico Reforma Educativa. Pp. 32-36.

ZABALA, A. (1994): *La pràctica educativa*. Barcelona: Graó

ZABALA, A. (1995): "Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i vàlidesa actual." *ARTICLES de didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Núm. 3, Gener 1995, Pp. 85-98.

ZABALZA, M. A. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Acceso a Cátedra. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase*. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: PPU.

ZABALZA, M. A. (1999). "De la genealogía a la biografía: qué ha pasado con la didáctica en estos últimos 25 años?." *Profesorado*, n.2, v. 2. Granada: FORCE., Pp. 51-71.

ZEICHNER, K. (2000). "Action Research and Improvement of Teaching in Colleges and Universities" (policopiado) I Congrés Internacional de Docència Universitaria i Innovació" Barcelona: ICE-UAB, ICE-UB, ICE-UPC.

4.3.3. SOBRE LOS ‘MAPAS’ DE FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA PROVINCIA DE TARRAGONA.

0. Introducción

En la introducción planteábamos cómo el haber establecido legalmente el derecho y la obligación de la práctica generalizada de formación permanente docente, obligaba a considerar de qué forma ésta se gestionaba.

Nos preguntábamos si había algún tipo de control en la gestión por parte de las entidades que procuraban y organizaban las actividades formativas acerca del abordaje de innovaciones en zonas geográficas concretas.

También se vio en el apartado del diseño cómo habíamos tenido contactos con responsables de entidades organizadoras de formación permanente para tratar los criterios que éstas establecían al respecto.

Esos contactos complementan lo que nosotros podemos observar desde nuestra posición de formadora y, en algún sentido, también gestionadora, en un servicio que, además de diseñar y desarrollar actividades de formación, gestiona el programa general donde éstas se ubican, al tiempo que forma parte del programa de formación permanente del profesorado de la ‘Subdirecció General de Formació Permanent’ del ‘Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya’.

Un aspecto claro es que los recursos no son ilimitados: por ello es más necesario, si cabe, establecer criterios de adjudicación.

Por nuestra parte habíamos iniciado un análisis cuantitativo y descriptivo sobre actividades de formación que habían tenido continuidad en las diferentes zonas de la provincia de Tarragona y en las que se veían implicadas las dos entidades que tratamos en esta investigación: ICE-URV y SEDEC (Departament d’Ensenyament de la Generalitat). Se trataba de situar cronológicamente a lo largo de los cursos escolares que nos interesaban, las ‘continuidades’ de centros y de zonas que estaban trabajando con el tema de la didáctica de la lectura y la escritura. En el anexo nº 23 mostramos el tipo de análisis a que nos referimos.

El volumen de trabajo que ese análisis requería nos condujo a proponer al mismo ‘Departament d’Ensenyament’ su desarrollo mediante una licencia de estudios compartida con nuestro trabajo habitual.

Esa licencia y el análisis que tiene por objeto se está realizando en estos momentos por lo que nos parece que para informar sobre el propósito asociado a nuestra investigación, es oportuno y suficiente mostrar el tipo de objetivos concretos que nos planteamos así como la instrumentalización para llevarlo a cabo¹.

¹ El título que le dimos fue ‘La millora de la Formació Permanent del Professorat per al desenvolupament d’innovacions curriculars: “El cas de la lectura i l’escriptura amb un enfocament constructivista”’

Lo que planteo presentar como resultado de la licencia es un análisis que conjumene, por una parte, información cualitativa sobre los procesos internos de aprendizaje de los profesores en contextos de formación en relación con la temática concreta de la lectura y la escritura que pueda ser relevante para la mejora de los mismos (aspecto relacionado con la presente investigación); por otra parte, se pretenden detectar *itinerarios de formación (acciones, modalidades, y temáticas concretas) que se han dado en la provincia de Tarragona*, desde el momento en el que la innovación curricular que analizamos empezó a ser significativa como demanda formativa del profesorado.

En síntesis, interesa *estudiar y dilucidar qué elementos intrínsecos y extrínsecos (de gestión y organización de la formación permanente) pueden aportar calidad a la formación permanente del profesorado para que se inicie y/o se consolide una innovación curricular*, subrayando los elementos de continuidad que se han dado.

El tratamiento de la macroestructura formativa que ahora nos ocupa, se abordará con un *tratamiento metodológico de bases de datos*.

1. DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN LAS BASES DE DATOS.

1. Tablas

1.1. Descripción de los campos, propiedades, registros que incluyen, y relaciones entre las tablas (determinación de las claves principales)

Para la realización de esta parte, a partir de ver el tipo de consultas y de relaciones que nos interesaría establecer entre los datos, hemos recabado la información que respondía a nuestros propósitos.

Los campos que integraremos serán, principalmente, los siguientes:

0. Periodo: 94-95 // 2000-2001 (2001-2002) → 7-8 años

1. Comarca geográfica – Centros de Recursos Pedagógicos que coordinan la formación en cada zona

2. Número de centros: aunque no hayan “formado” parte de la formación

3. Cursos escolares en continuidad de formación

4. Modalidad formativa y, en cada una de ellas: nº de profesores participantes / nº de horas: autoformación - asesoramiento

5. Organismo que patrocina u organiza la formación y continuidad en ese patrocinio

6. Título de la actividad (código)

7. Posible estudio de casos concretos referidos a la ‘vida’ de la formación en cuanto a datos de gestión y de organización:

a) Centre-zona-CRP

b) Origen de la demanda: profesor/a, ciclo/s, claustro // “Inicio del contacto”
Modalidades de formación - Estadio formativo (*Informativo, Formativo, Autoformativo*, Imbernón (2000))

c) Ciclos implicados en las diferentes etapas

d) Breve descripción del tipo concreto de trabajo (título y descriptores).

Llamaríamos ‘estudio de casos’ al análisis de determinados centros y/o, por ejemplo ‘Zonas Escolares Rurales’ en las que se hayan dado continuidades en la formación y en las que, determinadas modalidades de las que se han desarrollado, responden a criterios particulares: por ejemplo, el caso de que por no haber dotación para realizar ‘Formación en centro’ en cada uno de los centros que lo habrían requerido, se hubiera realizado a lo largo de los años formación de ‘cursos’ para poder continuar trabajando, etc.

Este tipo de trabajo había sido iniciado en referencia a algunos de los casos que nosotros conocíamos de cerca y lo habíamos dispuesto como sigue:

NOMBRE ACTIVIDAD	INICIO DE CONTACTO	CICLOS IMPLICADOS	TIPO DE TRABAJO
‘Ce’	1 pfa./CURSO/95-96 (ICE-URV) • ASES./96-97 (ICE-URV) ASES./97-98 (ICE-URV) • (Ases. Área plástica)	Profesora Claustro EI-CI / CS-CS	Información P.-Formación Información - Formación: “L. y E. constructivista.” Información-Formación: Ídem + C.T., Ort.
CEIP B. (de ‘Cu-2’)	• CURSO/96-97 (SEDEC) • ASES./97-98 (ICE-URV) • ASES./98-99 (ICE-URV) • SEMIN. /99-2000 (ICE-URV) • SEMIN. /00-2001 (ICE-URV) (...)	Profas. EI, CI Claustro / EI-CI / CM-CS EI / CI / CM EI / CI / Asist. CM EI / CI /.....	Información P.-Formación Información -Formación : “L. y E. const.”/ Biblioteca de centro/Comprensión lectora EI. Información -Formación: “L. y E. constructivista.”/ CI: Ortograf. /Comprens. Lector. CM: Tratamiento de Lenguas Sistematización Curricular Profundización: Agrupamientos, etc.
Amp.	• CURSO /97-98 (SEDEC) • CURSO /98-99 (SEDEC) • CURSO /99-2000 (SEDEC)	Asistentes varios centros Continuidad Continuidad /Grupo de inicio	Información para Educación Infantil Información -Formación : “L. y E. construct.” Sistematización Curricular. / Información para Educación Infantil

	• CURSO /00-2001 (SEDEC)	Coord. CI /profundización	Prof. C.I, coordinación. / Información-Formación: “L. y E. const.”
La C.	• ASES./98-99 (ICE-URV)	EI-CI	Información -F: “L. y E. const.”
	• ASES./99-2000 (ICE-URV)	EI-CI	Continuidad
	• SEMIN./ 00-2001 (ICE-URV)	EI-CI / CM-CS	Continuidad/ CL
	• (...)		
B. del C.	• GRUPO T./97-98 (ICE-URV)	Miembros claustro	Asp. concretos L. y E.
	• GRUPO T./98-99 (ICE-URV)	Miembros claustro	CL
	• GRUPO T./99-00 (ICE-URV)	Claustro	CL / Planificación de la Composición Escrita
	• ASES./2000-2001 (ICE-URV)	Claustro	CE: tipos de textos
Sant J. D.	• ASES../97-98 (ICE-URV)	Claustro +1 profesora de otro centro: EI-CI/CM-CS	Información -Formación: “L. y E. const.” / CT
	• ASES../98-99 (ICE-URV)	Claustro +5 profesores de otro centro: EI-CI/CM-CS	Información -Formación: “L. y E. const.” / CL
	• ASES.- ZER./99-00 (SEDEC)	2 Claustros: EI-CI/CM-CS	Información -Formación: “L. y E. const.” / PCC ZER: Ortografía
	• ASES. -ZER/00-2001 (SEDEC)	2 Claustros: EI-CI/CM-CS	Información -F: “L. y E. const.” / • BIBLIOTECA • TALLER DE ESCRITURA • TALLER DE JUEGOS ORTOGRÁFICOS • TALLER DE LENGUA ORAL

Como se ve, a lo largo de los diversos cursos escolares, *recogíamos el motivo o la forma del inicio de la formación* (si provenía de una formación individual que se

expandía a equipos del centro, si se había iniciado como un proyecto ya institucional, etc.); *la modalidad de formación; la entidad organizadora y/o formadora que auspiciaba la formación; los grupos de docentes implicados, y la temática y ‘estadio de formación’ en el sentido de si era un tratamiento informativo, formativo o autoformativo.*

Con estos análisis puede llegar a verse cómo el trabajo en común de los profesores se ha iniciado en un ciclo y se ha expandido hasta a llegar a serlo de claustro, cómo son determinados ciclos los que inician el trabajo, el papel de las dos entidades organizadoras, etc.. Teniendo en cuenta que, durante un tiempo, las personas formadoras del SEDEC han desarrollado una importante actividad también en el ICE, el análisis se complica y se enriquece a la vez.

Los procedimientos básicos de trabajo que se utilizarán para tratar la información general y poder, así, profundizar en algunos de los casos de una forma similar a lo que acabamos de presentar, serán *consultas (de agrupación)* formuladas ya en el trabajo de la licencia (las presentamos en el catalán original):

- 1) *Comarques de Tarragona que han realitzat més nombre d’activitats de formació del SEDEC (suma), ordenades de més a menys.*
 - M’interessaria la mateixa operació per a l’ICE-URV, i una *de total* d’activitats realitzades a cada comarca (sense desglossar-ho per entitats organitzadores) i també ordenades per ordre (descendent)
- 2) *Escoles de cada comarca (agrupar) que han realitzat durant més anys formació relativa a la temàtica que ens interessa (ordenar descendentment).*
 - M’interessaria també agrupar per entitats que han donat resposta a la formació; separar SEDEC e ICE (entrar per teclat)
- 3) *Anys en què s’ha realitzat més o menys formació: ordre descendent (suma); suma de les dues entitats*
 - Agrupar per comarques; ordenar per anys: comarques i anys en els que s’ha fet més formació (anirà a un formulari gràfic)
- 4) *Per a cada comarca, mostrar el nombre d’escoles que han fet cursos, assessoraments, seminaris o grups de treball*
- 5) *Per a cada comarca, i cada centre (entrat per teclat), el número d’anys dedicats a la formació sobre el tema*
- 6) *Per a cada comarca el promig d’anys de treball de les diferents escoles a la formació (sense diferenciar per modalitat /diferenciant-ho)*
- 7) *Assessor/a (entrat per teclat) i nombre total d’accions per cada any (també separat per SEDEC e ICE); també agrupat per comarques.*

El tipo de trabajo asociado a este propósito de la investigación es de un carácter muy diferente de los demás pero entendemos que debe formar parte del análisis si lo que se quiere es tener una idea acerca de la cooperación de la formación permanente del profesorado con el Desarrollo Profesional de los docentes y con la mejora de los procesos educativos en los que estos están implicados.

*“Tot perquè Marco Polo pogués explicar o imaginar que explicava o aconseguir finalment d’explicar-se a ell mateix que allò que cercava era sempre alguna cosa que era davant d’ell, i encara que es tractés del passat era un passat que canviava a mesura que avançava en el seu viatge, **perquè el passat del viatger canvia segons l’itinerari fet, no diem el passat proper en el qual cada dia que passa hi afegeix un dia, sinó el passat més remot. Quan arriba a una nova ciutat el viatger retroba un passat seu que no sabia que tenia: l’estranyesa del que no ets més o no tens t’espera quan passes per llocs estranys i no posseïts.**”*

Italo Calvino, “Les ciutats invisibles”

*“Todo para que Marco Polo pudiera explicar o imaginar que explicaba o conseguir finalmente explicarse a sí mismo que aquello que buscaba era siempre alguna cosa que estaba ante él, y aunque se tratara del pasado era un pasado que cambiaba a medida que avanzaba en su viaje, **porque el pasado del viajero cambia según el itinerario hecho, no decimos el pasado cercano en el cual cada día que pasa añade un día, sino el pasado más remoto. Cuando llega a una nueva ciudad el viajero reencuentra un pasado suyo que no sabía que tenía: la extrañeza de aquello que ya no eres o no tienes te espera cuando pasas por lugares extraños y no poseídos.**”*

Italo Calvino, “Les ciutats invisibles”

INTRODUCCIÓN

El trabajo sobre el que iniciamos la presentación refleja un proceso de investigación que se ha llevado a cabo en el ámbito de la Formación Permanente del Profesorado en la etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, en el que ha recaído sobre la misma persona el doble rol de investigadora y formadora.

Desde su origen el estudio estuvo centrado en el análisis del desarrollo de la propia práctica como medio para comprender mejor la función de ayuda al Desarrollo Profesional de los profesores para, a partir de ello, mejorar en la labor habitual de formadora; es decir, la investigación se planteó como autoevaluación, mejor, autoanálisis, y en absoluto se trató, ni por parte de la investigadora ni por parte de ninguna otra instancia (responsables de la administración) de la puesta en marcha de una evaluación externa.

En el contexto de autoevaluación con el que nacía la investigación, aún quedaba por definir si nos moveríamos en el ámbito de la evaluación de programas (dado que la acción de formadora siempre puede enmarcarse dentro del conjunto de acciones que conforman los diversos programas y planes de formación) o bien en el ámbito más amplio de las investigaciones evaluativas que, como se sabe, se definen por ocuparse genéricamente de lo educativo y, si bien pretenden plantear propuestas de mejora, no tienen por qué limitarse a evaluar programas en una concepción “extensiva” o generalizable.

El elemento clave de esta presentación es avanzar que *en el tiempo que hemos dedicado al estudio hemos identificado y definido el proceso seguido como un proceso de Investigación-Acción en el que, en torno al propósito compartido con los profesores participantes en la formación de innovar en el área curricular de la lectura y la escritura, la investigación, la acción y la formación están en el eje mismo de la persona que pretende aprender.*

El propio título de la tesis alberga en su interior no sólo un doble contexto de formación, sino también un doble aprendizaje para el cambio: el aprendizaje de los profesores en formación y el aprendizaje de las personas que ayudan a ese aprendizaje, es decir, de los formadores/as.

Es más, si inicialmente las expectativas globales de la formadora-investigadora ‘preveían’ que en su caso la mejora vendría dada por un dominio más amplio de estrategias metodológicas para su acción, paulatinamente, y a causa de procesos continuados de “extrañeza práctica”, de contraste con la literatura teórica y de “renovada” práctica, las expectativas se transformaron en una necesidad de aprendizaje mucho más amplio y, seguramente, más acorde con la realidad estudiada.

En síntesis, lo que presentamos es la crónica de un proceso de I-A, en el que, como mínimo, se ha iniciado en la persona de la investigadora-formadora un tránsito entre modelos de formación: se ha pasado de un modelo que podía definirse como aplicativo, a un modelo que pretende Desarrollo Profesional de los profesores asumiendo que es “aprendiendo a vivir con ellos” y, por tanto, escuchando sus voces, percibiendo su lenguaje emocional cuando intentan transformar su práctica y, en definitiva, articulando el “caos” de su práctica y el nuestro propio como “líderes”

temporales, como nos acercaremos a conseguir el efecto de ayuda que la formación tiene por objeto.

Este proceso debe leerse teniendo en cuenta que hemos dispuesto de un tiempo prolongado de contacto con los contextos propios de la formación, tiempo que nos ha permitido triangular en fases sucesivas (y estamos seguros que en muchos casos no de forma del todo consciente) lo “hallado” en el estudio, la práctica en los centros de trabajo de los profesores, la práctica en el grupo de formadores y, todo esto, contrastarlo continuamente con aquello que la pedagogía va poniendo, poco a poco, al descubierto sobre el tema.

Podría decirse, recordando al filósofo Antonio Marina (1998) que, en el contexto de la investigación y entre otras cosas, el largo período de estancia en el contexto práctico de estudio ha permitido que las inercias hayan dado paso a nuevas formas en la ética de la formadora y a otra manera de mirar y actuar.

A continuación quisiera presentar, por una parte, algunas de las transformaciones que a partir del propio proceso de indagación que supone el estudio se han dado en el punto de vista desde el que me aproximo al tema y, por otra, las razones que a mi juicio hacen necesaria y útil la investigación, así como los términos en los que ésta se define.

Es necesario avanzar que el proceso de definición y desarrollo recoge dos momentos que nosotros llamaremos “Preinvestigación” e “Investigación”: aunque la justificación del por qué de esos dos momentos y los detalles aparecerán oportunamente debemos aclarar ahora, dado que en algún momento de esta introducción aparecen referencias al respecto, que la Preinvestigación nos sirvió para recoger información y referencias iniciales que iluminaron el proceso a seguir.

Para ayudar a la comprensión global de la investigación explicaré sus antecedentes según diversos criterios: respecto a cada apartado hemos asumido de forma contundente que es ***el discurso narrativo*** el que mejor se adecua al tipo de proceso que hemos seguido y que, como se verá en repetidas ocasiones, eso se constituye en uno de los aprendizajes importantes asociados a la investigación.

A. Criterios autobiográficos. De la mejora individual

Es innecesario aclarar que si nos parece interesante recoger el proceso que presentamos a continuación no es por una mera intencionalidad autobiográfica aunque quizás la “ciencia” actual, sobre todo la social, necesite orientaciones más personales que, por otra parte, están suficientemente reclamadas por la corriente de la narratividad. Se pretende aportar algunas evidencias sobre cómo se dan y cómo se conectan los hechos para que, en mayor o menor grado, se den transformaciones.

En los momentos conclusivos de la investigación pudimos ver de qué forma, hechos que no estaban previstos o de los que no se pretendían determinadas consecuencias, habían actuado como detonantes, contrastaciones, “extrañezas” que, en conjunto, habían tenido su relevancia en el proceso de I-A; por ejemplo, compartir docencia en una acción de formación, permitir que observen tus clases, te comenten, critiquen ciertas incoherencias, etc. produce el efecto de romper moldes, te ‘obliga’ a concienciarte de aspectos “invisibles”, ponerte en duda, atreverte a recomponerte, etc.. De alguna forma, el proceso no del todo pretendido tiene como consecuencia que, como plantean algunos artistas (Pere Jaume), te conviertas en observador de la “obra”, la “desubiques” de tu propia acción.

El sujeto docente, el *tú* mismo como obra (en el sentido de que puede querer establecer contenido y continente de la relación educativa), parece no tener otro camino si también pretende cambiarse como tal.

Pasemos a la narración de algunos elementos significativos del proceso de definición del estudio.

En el momento inicial del estudio (hacia 1995-96) *la motivación viene dada por los interrogantes que como formadora había generado en el ejercicio de una continuada práctica en asesoramiento de profesores*: realizaba funciones de asesoramiento desde el curso 1990-1991.

Los interrogantes iniciales eran de carácter muy amplio, poco definido y, cierta y explícitamente, al menos, “desideologizados”; se formulaban en torno a *la necesidad de conocer mejor qué “mecanismos” actúan en esa práctica asesora para que se considere satisfactoria*.

Nuestra práctica en asesoramiento se enmarcaba en el ámbito de los llamados en Cataluña “*Plans de Formació Permanent del Professorat*”, y “*Plans Intensius de Normalització Lingüística*”¹; el objeto de trabajo era -y continúa siendo- el desarrollo curricular del área de lengua: siempre atendiendo al hecho de que cuando en Cataluña hablamos de ‘lengua’ nos estamos refiriendo a lo que en nuestro contexto de trabajo con los profesores hemos denominado “*Tractament de llengües*” puesto que, a partir de la LOGSE, la Didáctica específica de lengua debe asumir el compromiso de vincular las 3 o 4 lenguas curriculares (catalán, castellano, inglés y/o francés) en un tratamiento metodológico y de organización curricular que las articule como un conjunto de ‘competencias’ lingüísticas.

Las modalidades más habituales de formación eran los cursos y los asesoramientos curriculares (en el área de lengua y dedicados a todos los procesos de competencias

¹ “Normalització” incluye tanto formación para el dominio lingüístico como formación profesional docente en el ámbito curricular: desde la formulación inicial de ‘normalización’ -no entramos en la razones de base- se ha mantenido el ‘inclusor’ aunque se haya modificado en contenido.

lingüísticas orales y escritas) en centros en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Recurrimos ahora a la narración histórica para ilustrar de qué forma y por qué cauces se van perfilando los interrogantes de los que hablaba anteriormente.

Cabe destacar que hasta el inicio de mi práctica de asesora en el *Servei d'Ensenyament Didàctic del Català (SEDEC)* del *Departament d'Ensenyament* estaba realizando, paralelamente a la docencia en la etapa de Educación Infantil, los estudios de Pedagogía en la URV; una vez asumida la labor de asesora curricular y debido a la importante carga que el asesoramiento me suponía, interrumpo los estudios y dedico mi esfuerzo a la “ayuda” a otros profesores sin otra “preparación” profesional que la intuición, la imaginación y las débiles líneas -en cuanto a la determinación de modelo de formación- que se desprendían de las directrices administrativas del servicio y de sus responsables directos; éstas se aproximaban a: “...los profesores deben marchar con material debajo del brazo para poder ponerlo en práctica por la tarde”.

En aquellos momentos en los que el modelo aplicativo era el imperante en formación, esta frase se erigió doblemente en una consigna “difusa” y concretísima al mismo tiempo, y en una exigencia del servicio respecto a su ‘utilidad’.

Cuando 2 años más tarde reanudo los estudios busco, a través de las diferentes asignaturas de Pedagogía, profundizar en la formación permanente del profesorado; aunque en aquel plan de estudios aparezca de manera incipiente (lo trato desde “*Tècniques de Gestió*”, “*Diagnòstic Pedagògic*”, “*Pedagogia diferencial*”, etc.) la pretensión es “aprender” conceptual y estratégicamente, cuáles son las bases prácticas, organizativas y filosóficas sobre aquello que intuyo es un aspecto fundamental de la mejora social y que significa, personalmente, un mayor grado de conciencia “crítica” por mi parte, es decir, entiendo que ***la formación continuada en los diferentes ámbitos de trabajo puede ser un mecanismo de bienestar, satisfacción y/o comprensión para los profesores y esto redundará directamente en lo que se vive en las aulas y en el tipo de aprendizajes a los que pueden acceder los alumnos.***

Aunque el tipo de trabajo que como formadora había desarrollado a lo largo de esos dos años era de carácter marcadamente “aplicativo” ya había apreciado que tanto los materiales asociados a las propuestas, como el intercambio entre profesores, los climas de compañerismo, etc. que podían darse en las sesiones de formación, podían ‘significar’ situaciones “agradables” y generadoras de expectativas positivas en los profesores asistentes.

De alguna forma se intuía que la formación del profesorado, en definitiva, podía suponer Desarrollo Profesional, y se tenían experiencias sobre esa conexión: eran experiencias de “poder”², de ánimo, de comunicación y de ensamblaje en una comunidad profesional.

En ese momento en las asignaturas que realicé en los estudios de Pedagogía se encuentran referencias a *detección de necesidades, fases de los programas de formación, técnicas y dinámicas grupales*, etc. Ciertamente se trataba de una visión marcadamente “técnica” por lo incipiente de sus definiciones y sus límites pero

² Tomamos el sentido de ‘poder’ como ‘*la producción de los efectos buscados*’ que ofrece de Russell, Fullat (1994:131)

indudablemente aportaba elementos que planteaban “contrastes” con los planteamientos sobre los que se definía la práctica (mi práctica) asesora en el SEDEC.

Cabe decir que la formación que ofrece este servicio se enmarca dentro de lo que se define como “*Bloc B: Programes de Formació per a la Millora de la Pràctica Docent i l’Adquisició de nous Coneixements*”, en el *Pla de Formació Permanent de Catalunya* (1989), y en el *Pla de Formació Permanent, 1996-1997 /2000-2001* (1997).

Si resulta de interés resaltar el título bajo el que se enmarca el tipo de formación en la que estoy implicada profesionalmente es por el hecho de que, al margen de que el modelo con el que pretende conseguir sus propósitos esté más o menos definido, intencionada y declaradamente se centra en la mejora de la práctica docente.

Será necesario definir -sucinta pero significativamente- qué caracteriza el SEDEC como servicio educativo para ***comprender qué podía ser aquello que en mayor grado entrara en conflicto entre la práctica cotidiana y las líneas que se desprendían de la profundización personal y particular en el campo de la formación permanente docente en el contexto universitario***; no debe olvidarse aun así, que no se puede definir un servicio por la realización práctica que se concrete en una demarcación como Tarragona porque las condiciones son en cada caso particulares: lo son la historia de la formación, los modelos más explotados, el estado de la cultura didáctica, el número de asesores y el número de escuelas a cubrir, los criterios de adjudicación de las acciones (las demandan los centros, o bien “se les sugiere, se los invita”), los criterios de selección y definición del perfil de las personas asesoras, etc..

Curiosamente en el momento de reanudar los estudios y dentro de la asignatura de ‘*Pedagogía Diferencial*’ realizo un trabajo -exhaustivo en aquél momento- de análisis del SEDEC y de su concreción en Tarragona, a través del que busco entender los mecanismos de decisión y de intervención que serían más ‘fuertes’ y más ‘débiles’, y a partir del cual, también me distancio lo suficientemente de mi práctica concreta para ver que muchos otros factores que deben tenerse en cuenta: referencias como Ferrández y Puente (1991), Fernández Pérez (1986), Froissart y Aballea (1988), Rosales (1990) donde se citaba a Kolb), Castanyer Figueras (1988) entre otros fueron consultados y “gratamente” estudiados.

¿Por qué hablo de contraste entre mi práctica y la que voy ‘descubriendo’ teóricamente?. El *Servei d’Ensenyament Didàctic del Català* (SEDEC), que desde 1993 aparece en el organigrama del Departament d’Ensenyament en dependencia directa de la *Direcció General d’Ordenació Educativa*³, puede considerarse un servicio que prácticamente desde su creación (1983) ha mantenido el propósito básico de asesorar didácticamente a los profesores de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Asociadas a su función básica de formación didáctica, ha desarrollado diversas estrategias referidas tanto a la gestión de la formación en los diferentes ámbitos de actuación como a la propia formación “docente” de sus asesores.

En este sentido cabe destacar que desde sus inicios los responsables de la gestión plantearon *dos tipos básicos de modalidad de formación*: los ***seminarios temáticos*** que

³ La Direcció General d’Ordenació Educativa, el curso 2000-2001 vuelve a recuperar la ‘innovació’ y vuelve a ser la Direcció General d’Ordenació i Innovació Educativa, como lo era hasta 1993. En el DOGC nº 3242 se publica el decreto 320/2000 del 27 de septiembre de 2000.

se definían por centrarse en algún aspecto monográfico del área de lengua, congregando en puntos claves de cada comarca a personas de diferentes centros que asistían a título individual y en los que el objetivo básico era la *difusión de recursos y estrategias metodológicas* para la “adecuada” didáctica de la lengua que se pretendía, y los **seminarios de centro** que pretendían un tratamiento contextualizado en un centro de los aspectos metodológicos y curriculares en general, resultantes, en la mayoría de los casos, de la asistencia a un seminario temático.

Es decir, *la gestión de la formación había previsto cómo una formación iniciada en una modalidad de tipo ‘curso’ (aunque se llamara ‘simbólicamente’ seminario, por lo pretendidamente cooperativo de la formación), podía ‘seguirse’ y apoyarse en otras acciones formativas de tipo contextualizado en los diferentes centros de la zona geográfica de que se tratara.*

Sabemos que en nuestro contexto en 1989 tienen lugar los primeros procesos de colaboración entre Universidad y centros educativos. El ‘*Grupo Cossetania*’ es un grupo interinstitucional formado por profesores de la URV y profesores de humanísticas de un centro de Educación Secundaria (en aquél momento de Formación Profesional) que colaboran avalados y subvencionados por el ICE de la URV. En las bases conceptuales y prácticas de la colaboración están los trabajos de Huberman en Ginebra. Entre otras cosas, se planteaban las formas de que se establecieran ‘continuidades’ entre diferentes acciones de formación hasta llegar a la consolidación de grupos de trabajo autónomos.

La didáctica que el SEDEC proponía, aunque inserida prácticamente (en la teoría el modelo ya estaba superado) en un modelo profesional técnico correspondiente a los años precedentes a la LOGSE (como referencia histórica, más que normativa), contenía muchos de los componentes que se han mantenido en el modelo didáctico actual, dado que *tomaba de los modelos psicolingüísticos disponibles principios activos y significativos* como la actividad del alumno en el uso de las estructuras lingüísticas, la complementariedad de los registros expresivos lingüísticos, gestuales y semánticos para asegurar la comprensión y el uso contextualizado de esas estructuras, la conexión entre los diversos procedimientos lingüísticos, la necesaria conciencia de funcionalidad que debe tener la lengua para el alumno conseguida a través de la creación de situaciones que ‘exijan’ su uso, etc.

Por lo que respecta a la formación docente de los asesores (que llegaron a ser alrededor de 80 para toda Cataluña (Generalitat de Catalunya, 1998) podríamos hablar básicamente de dos modalidades: el trabajo en grupo implícito en la elaboración de materiales curriculares y las sesiones puntuales de formación mediante conferencias o talleres de expertos.

En el año 1993-94, el SEDEC intentó trabajar en profundidad la formación de los asesores para las funciones de asesoramiento en centros, analizando estrategias para detectar cuáles eran las necesidades curriculares, los niveles de trabajo en equipo, las formas de lograr una evaluación formativa a partir del trabajo realizado, etc.: se organizando de forma que un equipo de asesores trabajaba directamente con una formadora experta para después, en cascada, trabajar por grupos de asesores.

Si bien no puede decirse que ese trabajo tuviera consecuencias sistemáticas en el equipo de asesores que vivió de forma directa la formación ni en sus progresivas

‘configuraciones’ posteriores, sí indica una preocupación -no sabemos hasta qué punto común- de asesores y de gestores hacia la calidad en la formación.

Sin entrar a valorar la totalidad de las posibles razones del tenue efecto que el intento tuvo en la práctica habitual de los asesores, sí me gustaría remarcar algunas de ellas: la formación se encargó a especialistas que debían formar a algunos de los asesores para que luego, en cascada, éstos formaran al resto: esa ‘cascada’ no llegó a activarse más allá de un nivel informativo, bien por una dificultad presupuestaria (los asesores debían desplazarse a Barcelona desde las diferentes provincias de Cataluña) o ideológica (la desigual necesidad sentida por los responsables del servicio y/o la no adecuación a sus expectativas); otra razón, común a una buena parte de las organizaciones actuales, sería la multifuncionalidad de los asesores que, lejos de acabarse en la función de formación en sí, se concreta también en muchas otras, derivándose una disipación de energías dado que éstas se orientan en más direcciones de las abordables.

Como se ve, y siguiendo el hilo de la narración histórica, la búsqueda de referentes de la formadora en los estudios de Pedagogía, coincide en el tiempo con que, *desde el SEDEC, la administración se planteó que para alcanzar un cambio real en los centros, hacía falta un tipo de organización de la formación y una determinada “calidad”*. Con este proyecto interno -que como decimos no tuvo demasiadas consecuencias sistemáticas-, se pretendía profundizar en lo que se planteaba ya desde el inicio del servicio cuando se pretendía que la acción de mejora no quedara únicamente en la formación Didáctica de los profesores sino que se constituyera en una intervención sistémica multiprofesional y de diversos niveles de responsabilidad que se concretaría en aunar:

- la necesidad de seminarios de formación en los centros,
- el asesoramiento puntual a profesores,
- el seguimiento en las aulas,
- la dotación de material,
- la investigación tanto didáctica (elaboración y selección de materiales) como sobre efectos en los alumnos, y
- la supervisión de la Inspección técnica. (Arenas, 1986:37)

Sin entenderlo como una propuesta de ‘modelo’ generalizable cabe resaltar que plantea, en la práctica, líneas que más tarde se han generalizado en otras empresas de formación menos ‘normativas’; también parece resaltable que fuera anterior al *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (MEC, 1989a) que ya representa una propuesta general de cómo deber desarrollarse la formación permanente en el ámbito de la docencia y en el marco del sistema educativo. No entraré, por otra parte, a valorar aspectos políticos -explícitos o implícitos- de los objetivos particulares del servicio analizado, ni a obviar que cuando realmente interesa que los centros ‘cambien’ se pueden encontrar mecanismos de gestión que apoyen realmente los cambios.

En definitiva se evidencia que en lo que se refiere a calidad y, por qué no, eficacia de la formación, el modelo de gestión administrativa y el tipo de decisiones acerca de cómo va a articularse la facilitación necesaria son del todo relevantes. En el intento analizado, se constata cómo desde el servicio de formación se prevé que para producir un determinado cambio en los centros se deben, contrariamente a dejar todo en manos

de la “autonomía”, “controlar o seguir” algunos mecanismos de ayuda y de continuidad entre diversas fases formativas.

Aún así, debemos admitir que el SEDEC se definía más como un servicio que, a consecuencia de su función esencial en el organigrama del Departament d’Ensenyament y de su estatus histórico y político en la historia de la “normalidad” de la lengua catalana en el sistema educativo catalán, estaba predeterminado a:

- seguir un modelo de formación “aplicativo” y eficaz ofreciendo, por ejemplo, materiales ya diseñados y contruidos,
- que la persona asesora jugara el papel de “experto infalible”: alguien que ha sido hábil en su clase enseñando una segunda lengua,
- mantenerse dentro de un esquema administrativo en el que la calidad del servicio se midiera más fácilmente por criterios cuantitativos (cuántas personas han sido formadas cada año) que por la calidad

Vemos cómo debemos entender la calidad no únicamente asociada a la formación, que puede ser altamente “eficaz”, sino también al seguimiento continuado de las aplicaciones e “inevitables” reconstrucciones en los contextos reales, con lo que esto significa de contacto con la realidad escolar y retroalimentación para la administración (aunque también de carga presupuestaria y de esfuerzo de conocimiento y rigor).

En ese contexto profesional, encontrándonos inmersos en la búsqueda de un modelo de formación, acontece un hecho biográfico también “intrascendente”, si se quiere, pero relacionado con la práctica: aunque autobiográficamente no puede hablarse de hechos intrascendentes, como dice Zabalza (1991) refiriéndose al trabajo con documentos personales (en concreto a diarios), nuestra cultura científica nos hace muy vulnerables al “valor” común que puede tener un hecho personal y se pasa por no pocos momentos de incertidumbre donde parece que lo personal colma en exceso el análisis, produciéndose un estado, mezcla de pudor y aburrimiento de uno mismo, que hace que continuamente te autointerrogues acerca de la adecuación del mismo. Continuamos.

En el curso 1994-95, el ICE de la URV encarga a la formadora impartir un *Mòdul de Formació Bàsica per a la Reforma: àrea d’Intercomunicació i Llenguatges (EI)*⁴, hecho que inicia una vinculación con esa entidad de formación mantenida hasta el momento actual.

¿Por qué es resaltable este hecho tanto en la génesis como en la posterior definición del estudio?. Entiendo que porque en un ***momento de construcción del modelo personal de formación***, el suceso permite “crear” experiencias de formación en las que el bagaje adquirido en el ejercicio de los asesoramientos (en el SEDEC) sirve de plataforma pero dado que la experiencia se daría ahora en un contexto más autónomo, la práctica asesora debe forzosamente “reconstruirse” a partir de nuevas experiencias marcadas por una libertad de acción y una posibilidad de experimentación y de investigación (por supuesto no del todo conscientes) que, en definitiva, desembocan en una formulación acuciante de ciertos interrogantes.

Hasta ahora, pues, ***una persona que desarrolla su actividad como formadora*** ejerce su práctica en el ámbito de las dos principales organizaciones (SEDEC, ICE-URV) que

⁴ EI representará a partir de ahora Educación Infantil

gestionan la formación de los profesores en lo referente al área de lengua en la provincia de Tarragona *y, tanto sus estudios y lo aprendido en una organización de “marcados” objetivos (SEDEC), como la total autonomía en cuanto a modelo de formación que le ofrece la otra (ICE-URV), le urgen a profundizar en su propio modelo de formación.*

El siguiente poema describe, en parte, aquella situación vital: *“Je ne crois pas au sublime ni à la poesie mais à la nécessité”*. (Artaud en Talens, 1989)

No es necesario afirmar que, al margen de las peculiaridades biográficas de las personas que se ven inmersas, la práctica de la formación genera incertidumbres de todo tipo: emocionalmente acuciantes si se perciben dificultades “insalvables” en su desarrollo y profesional o científicamente atractivas si se perciben exitosos sus efectos.

En este sentido, quizás resulte significativo señalar que, en general, la historia personal como asesora estaba marcada por lo que podríamos decir “éxito” en la consecución de buscados fines educativos: los profesores mostraban interés en el trabajo o en las propuestas de mejora, el clima de las sesiones de encuentro ha ejercido de motor para proponerse nuevos fines, la experimentación en la práctica, a partir de lo tratado o propuesto en los seminarios, ha confirmado lo que a nivel teórico se planteaba como posible y favorecedor de mejora (“...*exactamente lo que dice la teoría, exactamente lo dice la teoría...*” exclamaba una profesora participante en uno de los contextos analizados en la investigación que se recogió en el diario de la formadora (F. en D-ce:69), extrañándose, parece, del alto grado de correspondencia, y por tanto de total complementariedad, entre teoría y práctica); otro elemento a considerar en esa perspectiva ‘positiva’ es que han ido en aumento -y en todo caso han sido superiores a lo que podíamos por nuestra parte corresponder- las demandas de los centros para realizar “mejora” curricular, etc.. En definitiva, estamos hablando de una experiencia que se ha construido sobre la percepción de que el trabajo común tenía sentido y resultaba útil.

Aún así, hasta el momento de iniciar la investigación se trató, en todo caso, de *percepciones* particulares que, aunque a menudo se confrontaban con otras percepciones y otros datos pretendidamente ‘objetivos’ (nos referimos, por ejemplo, a las ‘pautas de valoración’ estandarizadas que realiza el SEDEC y la mayoría de servicios de formación cuando finaliza la acción formativa), no daban respuestas acerca de si lo que parecía significar, era lo que “significaba” para la práctica de las personas que se formaban y, lo más importante, qué tipo de significado estábamos ayudando a construir.

Como recoge Bolívar (2000:37 y ss.) citando a Kim (1993), cuando se dan ciertas condiciones y se logran conectar el aprendizaje conceptual y el operativo (en lo que llaman “aprendizaje individual de ciclo doble”) con los modelos mentales, los marcos de trabajo y las rutinas de las organizaciones y sus miembros, puede producirse un aprendizaje organizativo llamado de ciclo doble, como consecuencia de haber generado “nuevas” cosmovisiones, modelos mentales compartidos, y nuevas rutinas organizativas.

El cómo llegar a ese aprendizaje era algo que todavía debería comprender, descubrir y, antes aún, intuir y desear en mi práctica como formadora.

Inmersos en ese proceso, podemos afirmar que una de las transformaciones más relevantes asociadas a este estudio, personal y profesionalmente hablando, consiste en haber asumido la complejidad que entraña la formación profesional de los docentes y haber sentido “insatisfacción” respecto a los modelos centrados en la implementación o en la mera información que, ejerciendo una fuerte presión hacia la “aplicabilidad” de lo propuesto en las sesiones de formación, transforman en ‘inexistentes’ y las relegan otras necesidades de los profesores: simplemente éstas les son desconocidas, no buscan explicitarlas, o conciben el trabajo de los profesores puramente aplicativo.

No cabe duda de que la historia profesional y los esquemas tanto prácticos como estratégicos (Huberman, 1989; Gimeno, 1992 y Fernández Cruz, 1995, entre otros) de los formadores y también del profesorado, tienen mucho que ver con la práctica de la formación.

Los esquemas tanto *prácticos* como *estratégicos* que, en mi caso, he desarrollado, han estado marcados, indudable e inicialmente, por el propio sistema o servicio en el que se han ejercitado. Esto, al margen del valor personal, puede tener interés por su relación con la práctica de la formación permanente del profesorado.

De esta forma, el efecto de las incertidumbres vividas, las experiencias más autónomas y esa incipiente apertura cultural y profesional que hemos intentado describir, se materializan en la necesidad de deshacerme, como docente formadora, de la presión metodológica orientada hacia la mera aplicación en las aulas por parte de los profesores en formación y de resolver cuestiones como las siguientes:

- ¿por qué parece que la formación va por buen camino?,
- **¿qué hace sentirla como útil?**,
- ¿qué es lo que más valoran del planteamiento de la formación:
 - **el papel pretendidamente activo que se otorga a los profesores**,
 - el tipo de discurso de la formadora/or,
 - la aportación de materiales y recursos concretos que pueden utilizar en su práctica,
 - el hecho de que **la práctica y los contextos concretos de los profesores y profesoras sean el foco de atención**,
 - alguna especie de “**ánimo**” **externo** que compense rutinas e incommunicaciones que se dan en la institución,...?
- **¿somos conscientes como formadores de que podemos estar facilitando o dificultando un proceso prolongado de aprendizaje** en el que poco a poco se impliquen más personas del centro o se transformen los tipos de implicación (¿en un “locus” más “interno”?)

Independientemente de que, como ya comentábamos anteriormente, los planes de formación incluyan la evaluación de las acciones que organizan, año tras año se suele desarrollar de parecida forma: al finalizar las sesiones, siempre de prisa y con pautas de valoración estandarizadas; esta instrumentalización aporta al formador/a la sensación y/o certeza de saber poco y de no haber captado mucha “voz” entre las cruces con las

que se contesta el cuestionario de evaluación final; a veces las entidades de formación realizan lo que se llama “informe de progreso”, pero no podemos hablar de que esto sea general y además si se resuelve de forma estandarizada, podemos seguir teniendo una información sesgada o simplemente de grado pero no de cualidad.

Naturalmente funciona y no deja de ser significativa, la ‘evaluación informal’. La observación, por ejemplo, de la asistencia continuada o no de los profesores; la percepción del grado de calidad que tienen las interacciones que se dan, las aportaciones que los profesores hacen sobre las prácticas que desarrollan en las aulas y que indican un nivel de “uso” de la propuesta curricular de que se trate, etc. se erigen en indicadores para la evaluación formativa.

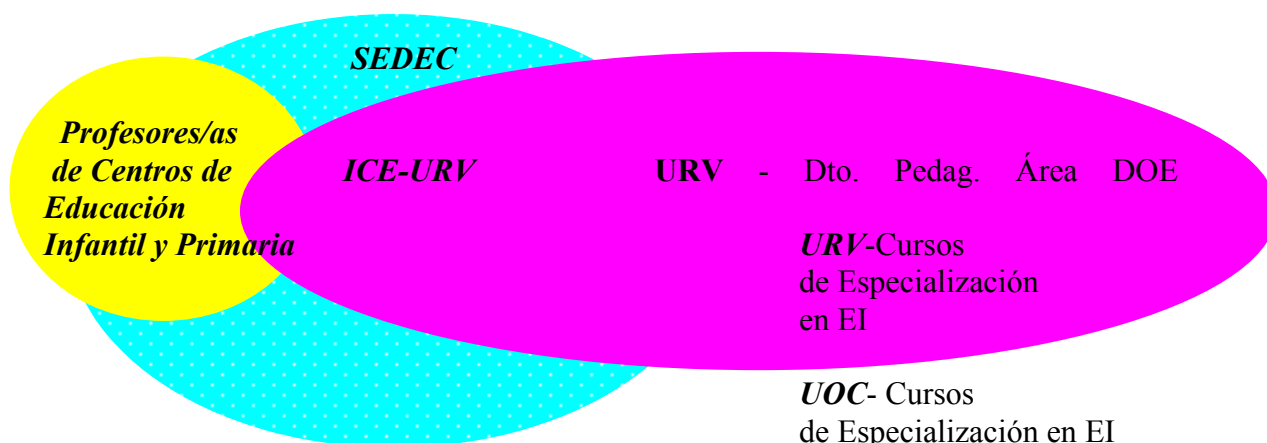
No podemos olvidar tampoco las dificultades que entrañan las evaluaciones de lo que sin duda es un servicio social (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992).

Además, es sabido entre los docentes que los contenidos de todo tipo que se tratan, las interacciones, la participación, etc. no dejan ‘demasiado’ tiempo a evaluaciones procesuales, en parte, porque los docentes tienen -pensamos que en gran medida de forma inevitable- la premura de la práctica y de ello resulta que, en ese contexto de priorización de la ‘práctica’, las evaluaciones de sus procesos de formación significa, las más de las veces y al menos en un principio, una metaprofesionalidad que, sobre todo si debe realizarse -infraestructuralmente- hacia las 7 u 8 de la noche, les resulta ‘excesiva’, ‘superflua’ o, simplemente, no demasiado necesaria aunque, por otra parte, valoren más aquello sobre lo que dan su opinión.

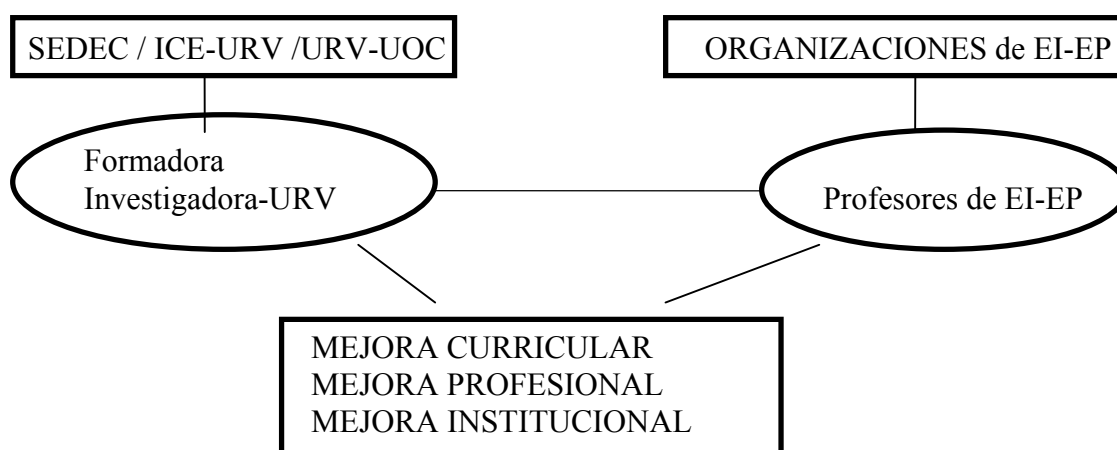
En síntesis, y en lo que respecta a mi rol como formadora, todas estas consideraciones se resumen, de nuevo, en una inquietud relacionada con la “calidad” del hacer individual como formadora: *necesidad de conocer y comprender cuáles son las condiciones que favorecen que los profesores de los niveles a que me refería lleven a cabo un aprendizaje profesional tal que les permita, por una parte, desarrollar la innovación* que en los ámbitos de Cursos de Formación y en Proyectos de Formación en Centros se pretende (recogiendo necesidades más o menos conscientes y más o menos explícitas) y, *por otra, que el aprendizaje en sí les proporcione una actitud y una forma de hacer -una cultura profesional- en la que su práctica sea considerada por ellos mismos como indagación.*

Me sitúo de esta forma en el campo del ***compromiso personal para con el desarrollo profesional e institucional de los ámbitos en los que trabajo***, y concibo el proceso de cambio o mejora como algo progresivo, lento, núcleo de contradicciones individuales, institucionales y políticas, etc., pero, al mismo tiempo, ***como una tarea irrenunciable para redefinir la función del educador en el siglo XXI.***

Ya para acabar esta parte dedicada a los antecedentes de carácter autobiográfico, decir que los interrogantes me llevan hasta la realización de los estudios de doctorado organizados por el Departamento de Pedagogía de la URV y, de esta forma, vemos ahora cómo se ha dado la interrelación -no planificada- entre organizaciones que están vinculadas por propósitos que idealmente habrían de ir unidos:



Se muestran en el esquema además de las entidades organizadoras de formación que venimos citando, ‘Cursos de Especialización en EI’ organizados por el ‘Departament d’Ensenyament’ y encargados a las universidades, y en los que participo como formadora tanto para la URV como para la UOC. Mediante la modalidad formativa de cursos de 500 horas -3 semestres en el caso de formación telemática a cargo de la UOC- se pretendía formar para el desempeño de una nueva especialidad “LOGSE” a profesores que no la poseían. Estos contextos de actividad docente ampliarían en alguna medida la relación de la formadora con diversos modelos de formación, al tiempo que establecerían colateral y no intencionadamente una red entre comunidades que ‘aprenden’ (Iranzo, Barrios, Ferreres, 2000).



Es muy importante resaltar el doble sentido de las flechas porque la interactividad es inherente al aprendizaje: cuando, de alguna forma, nos desmarcamos de los ritos marcados, de las maneras de proceder que vienen dadas o bien por inercias o bien por presiones externas, es decir, cuando hacemos uso de la autonomía, nos es más necesario el intercambio de “saberes”. En el caso concreto de la facilitación de un asesor “externo” en un centro, nunca podrá ser confundida con la propia vida del mismo; lo que haya podido comprenderse, proyectarse, porqué no, vibrar, a lo largo de las sesiones de formación, pasa luego por el tamiz del desarrollo del tiempo escolar, por la cultura real de los profesores y por todo un cúmulo de situaciones formales e informales que son los que la acaban de definir.

Por esta razón debe haber intercambio de información entre las instituciones que supuestamente están interesadas en la mejora de la educación sobre qué pasa realmente, sobre cómo se organizan los profesores, dónde encuentran las dificultades y los cansancios y, también, cuáles son los motivos de remonte de ese cansancio, etc.

No se puede olvidar que como formadores pretendemos actuar, es decir, cambiar, aunque sea sólo en cierta medida, el curso de la práctica, aquello que está ya ‘aprendido’.

Estamos hablando, en definitiva, de la insalvable distancia entre lo planificado y desarrollado o, si se prefiere, entre lo proyectado y lo posible: esa es la distancia que ni planificadores estratégicos ni formadores podemos atravesar sin “vivir” el tiempo presente de lo que acontece en el contexto de que se trate, huyendo de idealizaciones y descubriendo, entre otras cosas, qué de mito “profesional” (qué ideales) proyectamos nosotros, los formadores, y qué de control burocrático se pretende ejercer desde las macroplanificaciones.

Personalmente, quizás intentaba con este esfuerzo de mejora algo parecido a lo que recientemente recogíamos de Fullan y Hargreaves (1997) y que ellos, a su vez, recogían de Block (1987): para salir de los círculos burocráticos, cabe proponerse aprender tanto como se pueda; pretendería con ello conservar -mi- libertad y luchar contra lo que no podía admitir.

B. Criterios de funcionalidad del Sistema Educativo. De las coordenadas organizativas.

Sobre LOGSE - Calidad de enseñanza

El apartado anterior estaba básicamente centrado en los interrogantes generados a partir de lo que podríamos considerar ‘aprendizajes’ individuales; no obstante se avanzaba, de forma implícita, que la inquietud se relacionaba también con el tipo de gestión administrativa de las acciones de formación.

Ciertamente, esa inquietud se fraguó a partir de ser consciente de las “específicas” condiciones que determinados cambios educativos requerían en lo referente a la formación.

El carácter propio que tiene cada uno de los cambios “pretendidos”, sería un aspecto no resuelto en la práctica de la organización de la formación y, contrariamente, parecen primar criterios homogeneizadores que contrastan con la gran particularidad que define los centros, sus dinámicas y, en definitiva, los diversos elementos que conforman el desarrollo de las innovaciones.

Parecía conveniente, en ese marco, revisar de qué forma se definen las directrices administrativas en lo que respecta a la gestión de la formación.

El hecho de estar situados (aunque ya débilmente, puesto que parece ‘inevitable’ una particular “contrareforma”⁵) en el contexto de la Reforma Educativa propugnada por la LOGSE sitúa obligadamente uno de los focos importantes de atención en aquello que sucede en torno a la formación permanente del profesorado, puesto que la ley presenta como reto y objetivo de primer orden del Sistema Educativo la *calidad de la enseñanza* (título cuarto).

Abrimos un paréntesis en este análisis para admitir que a medida que nos hemos ido alejando en el tiempo de los momentos iniciales de debate, promulgación y desarrollo de la Ley, y vistos los cambios políticos, sus principios parecen regir los proyectos actuales mucho menos de lo que lo hacían; aún así, esas eran y siguen siendo las bases y es necesario analizarlas para entender y valorar el tipo de proyecto, o llamémosle progreso que pretendían desplegar.

Si continuamos con el análisis legal, encontramos que en el título cuarto, que hemos citado anteriormente, se incluyen 8 artículos que presentan los factores que, según la ley, están *directamente relacionados con la calidad de la enseñanza*; en primer lugar aparece la *cualificación y formación del profesorado* y le siguen *la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación educativa y profesional, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo*.

Aunque siguiendo quizás un criterio excesivamente inclinatorio, concluiríamos que todos los artículos tienen relación directa con la formación. Así debería ser, por otra parte, si hacemos nuestras las ideas de *sistema* de la acción educativa y de *educación continua*, ideas, ambas, del todo actuales.

No extraña pues que, en clara coherencia con ese espíritu, la ley llegue a declarar (preámbulo, parágrafo 43) que *la formación permanente del profesorado es un derecho y una obligación de los profesores, así como una responsabilidad de las administraciones educativas*.

Sobre el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (PIEFP). Formación cualitativa y una referencia certera.

Por su parte, y a modo de definición del tipo de “efecto” que se espera de tales compromisos, el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (MEC, 1989a) afirma que el Sistema Educativo requiere un profesor con capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social. Capacidades que el mismo plan adjetiva en cuanto a que el docente las necesita en alto grado.

⁵ Somos conscientes de que, por ‘decreto’ o por aplastante mayoría, la LOGSE que tomamos como referencia legal cuando comenzamos esta investigación, puede dejar paso a una nueva ley de la que obviamos el título porque, entre otras cosas, ‘todavía’ no está aprobada. Seguiremos tomando la LOGSE como referencia porque habiendo consultado el borrador de la posible nueva ley, no nos parece observar elementos significativos concretos que modifiquen aspectos definitorios relativos a la formación permanente del profesorado.

Partiendo de la consideración anterior que se justificaría, además de por el contexto profesional, por el socio-educativo en el que se enmarca el plan, en el apartado 3 de la parte segunda del mismo documento, se define el “**modelo de formación permanente**” como:

1. basado en la **práctica profesional**
2. teniendo el **centro educativo como eje de la F. P.**
3. que promueva **estrategias diversificadas** (variedad de programas, diversificación de actuaciones, multiplicidad de instituciones formativas, etc.)
4. con carácter **descentralizador**.

Así, la explicitación de estos cuatro principios que definen teóricamente el modelo de formación permanente⁶ deja patente la pretensión de definición de un modelo alternativo a los basados en la implementación y en esquemas de *arriba-abajo* y da muestras de la doble intención de exigencia y responsabilidad tanto desde las políticas y administraciones educativas como desde los profesionales de la docencia.

Cuando iniciamos el estudio estaba vigente en Catalunya el “Pla General de Formació Permanent del Professorat” (GENERALITAT de CATALUNYA, 1989: 11) y se planteaba los siguientes objetivos generales:

- “1....increment de la qualitat de l'ensenyament a través de la formació permanent del professorat incidint en la millora de la pràctica docent i en l'organització dels centres.
2. Oferir un marc que contempli...les necessitats del sistema, els interessos dels professors i l'oferta de les institucions especialitzades.
3. Organitzar territorialment i amb criteris descentralitzadors i participatius,...per donar una resposta per zones a les necessitats detectades de formació i conjugar-la harmònicament amb les necessitats de formació i especialització en noves àrees del mateix sistema.
4. ...col.laboració i coordinació amb les universitats, institucions, moviments de mestres i entitats afermant la vinculació entre la formació inicial i permanent.
5. ...tipologia diversa de programes institucionals, que afavoreixin la reflexió teòrico-pràctica sobre l'exercici professional i impulsin l'actualització i la recerca educativa.
6. ...participació i la implicació del professorat en la detecció de necessitats i proposta d'activitats, reconeixent, incentivant i valorant la participació en les activitats de formació permanent.
7. ...mecanismes d'avaluació que permetin la revisió continuada...i que informin sobre la cobertura de necessitats i les modalitats de formació adients”.

Como se ve, los principios rectores de lo que debía ser la formación permanente también eran recogidos por el ‘Pla de Formació Permanent’ de la Generalitat de Catalunya.

Ese plan se actualizó en 1997 y sigue vigente en la actualidad: lo tenemos en cuenta en el desarrollo del estudio.

⁶ Utilizamos de forma preferente la referencia al documento MEC en lugar del de la Generalitat de Catalunya por considerar que aquél, como Libro Blanco, define mejor filosófica y epistemológicamente lo que pretende y, en cambio, el segundo lo hace, desde un plano pragmático, más sucintamente y toma a aquel como base (aunque pueda mantener también diferencias significativas en el desarrollo del plan).

En síntesis, y sin entrar en el análisis pormenorizado de los planes de formación, hemos de partir del hecho de que presentan un modelo que entiende la formación centrada en la práctica profesional que se desarrolla en los centros, movida por la implicación del profesorado en la detección y explicitación de sus necesidades formativas, descentralizada, que cuente con la evaluación de los procesos, etc.

La cuestión a dilucidar a partir de esa definición sería si existe correspondencia entre sus objetivos, que recogen un tipo de orientación de formación profesional, y la realidad educativa marcada por la crisis económica o crisis fiscal del estado, escasos presupuestos para educación “pública”, todo ello inmerso en un modelo socioeconómico de cultura de postmodernidad (hipercontextualización, autonomía, flexibilidad, ...) y con un Sistema Educativo que no hace ni 10-15 años podía considerarse en la práctica como de la baja modernidad (en palabras de Hargreaves, 1996).

Más concretamente, la cuestión se formularía alrededor de saber si tales objetivos no pretenden ‘aplicarse’, en más casos quizás de los deseables, a ***centros no estructurados ni organizativa ni culturalmente como comunidades que posean un diagnóstico claro de su situación y que hayan elaborado un proyecto concreto de mejora.***

Siempre podemos admitir el discurso del ***plan como un propósito de suplir ese desfase con la formación*** pero, como profesionales de la educación, estamos obligados a prestar atención a cómo se desarrollan esos propósitos en la práctica. En este caso, la ley pretendía cambiar el Sistema Educativo de forma que mediante un proyecto asumido, al menos, por parte de la profesión se consiguiera una “inyección” de fuerza que diera paso, desde la inexistencia, a verse como necesaria y posible: presupuestos, voluntades políticas, mecanismos administrativos, profesorado más o menos “adherido”, etc. son elementos que no recogía la ley.

A partir de lo dicho anteriormente entendemos que una adecuada formación permanente debería definirse en la práctica como aquella que:

- descarte “lenguajes retóricos” o marcadamente “modélicos”, así como discursos excesivamente generales que no tomen como punto de partida la práctica en los propios centros y, en consecuencia, planteen “imágenes” idealizadas de lo que debería “existir”, sin tener en cuenta lo que en el centro “existe”. En formación, gracias al trabajo en equipo y en constante contraste con lo que acontece fuera del centro, los “deseos” de cambio deben proyectarse de forma lo más cercanamente posible a la realidad y no cabe sino conocerse para ‘acercarse’ a lo deseado. Por otra parte, dadas las circunstancias de la realidad escolar, parece superada una formación que se permita, abiertamente y más allá de lo estrictamente necesario, crear imágenes de que lo válido es la normativa, la técnica o la nomenclatura, o una formación cuyas directrices vengan marcadas de “arriba a abajo”: raramente sería admitida. Aún así, no estamos a salvo de formas subterfugias de control que sólo permiten aquellos “cambios” que no contradicen niveles mínimos de autonomía real en los centros.
- sin negar el carácter práctico de la acción docente del profesorado (Hargreaves, 1996) no se base en satisfacer necesidades inmediatas aportando recursos metodológicos, materiales curriculares “a prueba de maestro” o técnicas infalibles y, por contra, sí trabaje en el análisis de los recursos metodológicos y en todo caso se mueva en coordenadas de contextualización y de adecuación entre las finalidades y la acción práctica que de ellas emana.

- en ese sentido, la formación debe procurar al docente conciencia de la complejidad con la que trabaja, aportando estrategias para comprenderla y tratarla: la práctica requiere ser “eficaz”, pero la eficacia debe entenderse como una estrategia para alcanzar fines educativos.
- la formación debe estar basada en la práctica profesional y en la reflexión del profesorado sobre su acción educativa (desarrollada en todos los ámbitos educativos, y no sólo en el aula), tomando a la escuela como institución que educa y aprende.

Como puede verse, en ese plan encontrábamos, de nuevo, argumentos para indagar en un modelo de formación alternativo al aplicativo; puede comprenderse que al margen del plan, y aún sabiendo que los procesos que en sus páginas se sugieren como deseables no están exentos de complejidades, paradojas y zonas ocultas, desde el momento inicial de nuestro estudio nos hacíamos partícipes del hecho -cada vez más constatable- de que muchos profesores tenían la necesidad como personas, como grupos dentro del centro, o como claustros enteros, de iniciar procesos de formación que tuvieran al centro como foco de atención.

Sobre la gestión de la FPP y la masificación de acciones de formación permanente del docente.

Lo cierto es que desde la aprobación en 1990 de la LOGSE y debido sobre todo al compromiso institucional con la formación permanente, se desplegó a nivel de política y economía educativas lo que podríamos llamar una *masificación de acciones de formación*.

En nuestro contexto geográfico, podríamos decir que, a parte de alguna “restricción” o ajuste presupuestario, esa masificación define todavía el momento actual.

El fenómeno de masificación de la formación exige no poca ‘madurez’ en la clarificación de las propias necesidades a corto, medio y largo plazo del conjunto de los profesores, además de requerir una gestión cada vez más ajustada a la realidad educativa por parte de las entidades organizadoras de formación.

De esta forma las entidades que organizan la formación (en nuestro caso hemos hablado de SEDEC e ICE-URV), *han tenido que asumir el papel de administradores e incluso “priorizadores”* de las nunca sobrantes dotaciones presupuestarias que se conceden a cada “zona” de formación desde la gestión global del ‘Departament d’Ensenyament’ (GEN. de CAT., 1997). Con esa dotación económica, los centros a los que la ayuda ha sido “concedida” por parte del ICE reciben presupuesto básicamente para asesoramiento externo en seminarios, grupos de trabajo, asesoramientos, e incluso cursos particulares para un centro⁷; en el caso del SEDEC será ‘exclusivamente’ la ayuda en forma de asesor/a, lo “concedido” por las administraciones gestadoras de la formación.

⁷ Las normativas al respecto de qué ayudas corresponden a cada modalidad se revisan anualmente y se coordinan de forma que -al menos oficialmente- desde todas las entidades organizadoras se siguen criterios semejantes. Por lo que sabemos, y aunque dependiendo de criterios personales o discrecionales de las personas encargadas de esa coordinación, entienden situaciones que exigirían flexibilidad al respecto.

En esta situación, y según nuestra experiencia, nos encontramos con que en el contexto geográfico que hemos analizado *parece haberse disipado la posibilidad de controlar el mapa de las acciones de formación por haber proliferado éstas*: téngase en cuenta que siguiendo el plan de formación que presentábamos anteriormente (1989) en Cataluña se establece (al menos a nivel teórico o normativo) la doble opcionalidad en la formación; por una parte formación ofrecida por el ‘Departament’ a través de los diferentes programas educativos (informática educativa, medios audiovisuales, ‘Ensenyament didàctic del català’, etc.) y, por otra, formación definida desde el centro (la experiencia de los FOPI, *Acciones de Formación Permanente Institucionalizada*⁸, que se desarrollaron en algunas zonas de la provincia de Barcelona y el anuncio de la posibilidad de tener asesoramiento en el centro o de desarrollar de forma autónoma proyectos de mejora, ya se recogen en ese plan).

Aún así, nos parece ser exactos si valoramos que dado que el tema central que ocupó los años de desarrollo del plan fue sobre todo la formación ‘básica’ para la reforma, la formación no se había estrenado, en general, ni en el concepto ni mucho menos en la práctica de la autonomía formativa.

También parecería disiparse el control entendido como el establecimiento de criterios de seguimiento de la mejora que proporciona la formación, de redistribución equilibrada de la ayuda según zonas geográficas y centros; control como aprendizaje sobre el propio modelo de formación de las organizaciones que la gestionan, de aprendizaje, incluso, del propio funcionamiento de la gestión, etc..

Desde este punto de vista ese control se debilita, en definitiva, por la propia dificultad de las instituciones gestadoras para crear mecanismos de mejora de la práctica, es decir, esas instituciones deberían, dentro de los parámetros posibles, aprender de forma continuada a gestionar, más que ejercer funciones meramente de supervisión y cómputo numérico.

La falta de ‘control’ también se da porque en el momento en que los centros reclaman formación en el área de lengua, ésta puede ser concedida por la administración principalmente a través del SEDEC o a través del ICE-URV.

Llegados a este punto se planteaba la necesidad de saber si en el contexto administrativo de la formación se estaba teniendo en cuenta que:

1. aun compartiendo un compromiso “común” por la calidad de la formación por parte de los formadores de un servicio o entidad de formación (en el caso del SEDEC de Tarragona un total de 5 personas para cubrir la formación en didáctica de la lengua de toda la provincia) y una actitud positiva en los intercambios con otros profesionales que se dedican a la formación del profesorado, **resulta difícil**

⁸ Que pretendía una formación ‘en cascada’ pero comprometida a todos los niveles desde formadores-coordinadores de grupos de trabajo en los que participaban algunos profesores de los centros comprometidos, hasta los grupos de trabajo de cada uno de esos centros, con el seguimiento por parte de los organizadores y los formadores o profesores del grupo de gestión a lo largo del proceso. Se inició experimentalmente en 1982, y en 1987 el Departament firmó un acuerdo con la “Comissió Secretariat de la Campanya “Defensem l’Ensenyament públic i la seva qualitat”. (GEN. de CAT., 1987) Por lo que sabemos esos planes duraron escasamente por desacuerdo entre la administración y los ‘requerimientos’ de la formación.

establecer criterios claros de actuación debido a la complejidad que define la formación permanente actualmente y, en consecuencia, esa complejidad hace que ***coexistan modelos diferentes de actuación entre las personas dedicadas a ella, aunque se amparen teórica y funcionalmente en los mismos planes o programas educativos***: el problema no está en la diversidad que ciertamente es edificante sino en el establecimiento de unos principios de ‘calidad’ y coherencia respecto al modelo en la formación.

Hablamos de complejidad en términos que parecen no ser del todo tenidos en cuenta y que se concretarían, como mínimo en: un modelo definido, o como mínimo explicitado por parte de la entidad de formación; un liderazgo “*transformacional*” (Bass, 2000) que procure aprendizaje profesional y organizativo contando con los protagonistas y dejando las cuestiones “normativas” en el plano segundo que les corresponde; conciencia de los valores compartidos por el grupo y el servicio; se requeriría tiempo de intercambio, aprendizaje en dominios diversos, con aptitudes también diversas, etc.

2. no se pueden usar criterios estandarizados o rígidos en la organización de la facilitación a los centros y a los profesores: no todos los cambios o aprendizajes requieren el mismo proceso ni, por lo tanto, la misma dedicación en tiempo y esfuerzo de seguimiento.

De estas consideraciones surgían -de nuevo- necesidades de estudio al respecto. Máxime cuando por lo que conocíamos no se estaban teniendo en cuenta a nivel administrativo: al menos no de una forma sistemática y como criterio rector.

Sabíamos que las situaciones de formación, aun estando centradas en la mejora curricular y en un tema común, son muy diversas: pueden plantearse como el tratamiento puntual de un tema, como la visión panorámica de diferentes aspectos, como procesos más o menos continuados de profundización curricular; pueden pretender ***asumir innovaciones curriculares que exijan integrar cambios conceptuales, estratégicos, actitudinales y culturales del centro en su globalidad***.

Hay que hacer notar que la palabra *cambio* suele emplearse como concepto descriptivo, mientras que *mejora* remite a intrínsecamente valorativo. El cambio puede imponerse, y a ello podemos estar hasta acostumbrados, pero la mejora es siempre opcional u objeto de una decisión dependiente de un propósito moral. Entenderemos, desde nuestra perspectiva, que la innovación, ante todo, debe ser una actitud que no se mantiene sino en función de un *compromiso ético y moral* por realzar educativamente (entendido de forma amplia) la vida de nuestras alumnas y alumnos. Hacemos notar que la moral es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional y que, ese saber es un saber práctico, un saber para actuar pero “no sólo para actuar en un momento puntual (...) el saber moral (...) es el que nos orienta para actuar racionalmente en el conjunto de nuestra vida (nosotros diríamos vida profesional), consiguiendo sacar de ella lo más posible; para lo cual necesitamos saber ordenar inteligentemente las metas que perseguimos” (Cortina, 1996: 22-23).

Nuestra posición respecto a lo que es innovar se alinea también con Bolívar (1999:40) cuando considera que innovar es, en último extremo, una manera de entender la educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay/debe haber un compromiso para hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, liberar a los alumnos y

alumnas de las condiciones sociales en que estén inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas.

Sin el compromiso moral, la innovación queda limitada a unos cambios superficiales. Es bien cierto, por otra parte, que esa actitud moral es difícilmente soportable si se da exclusivamente en el ámbito individual y durante largo tiempo, de ahí que sea necesario convertirlo en una acción coordinada en el grupo, departamento, equipo o centro.

Sobre gestión de la formación y ‘diversidad’ de cambios.

Por todo lo anterior, va tomando fuerza el convencimiento de que aunque cabe admitir que todo cambio puede implicar una mejora en aspectos conceptuales, estratégicos, actitudinales, y culturales, también ***habría que admitir que determinados propósitos de mejora requieren “más” cambio en el profesor o un tipo de cambio que no se limita a modificar algún elemento concreto de la práctica*** (algún recurso o material, como los audiovisuales, alguna organización diferente en los agrupamientos de los alumnos, como los “grupos flexibles”), ***sino que significa indagar en la cuestión de porqué hacer esto o lo otro, qué puede ser relevante para la formación de los alumnos, cómo aprenden éstos y cómo les enseñamos, cómo organizarnos los profesores para aprender juntos, etc.; en definitiva, hay cambios que pueden significar una manera diferente de estar en la clase, una nueva forma de ser docente y de actuar en el centro, dentro y fuera del aula.***

La caracterización de Fullan (1987) es clara:

1. *Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares* (contenidos, secuencialidad, recursos didácticos, etc.)
2. *Nuevas prácticas o acciones* realizadas por los agentes que intervienen en la mejora (cambios organizativos en el seno del departamento y/o centro, en los papeles de los agentes, etc.).
3. *Cambios en las creencias y asunciones* que subyacen en los nuevos programas, lo que exige un conocimiento y comprensión de los presupuestos de la innovación, una nueva concepción positiva del nuevo marco conceptual y, sobre todo, un compromiso para llevarlo a cabo.

Siguiendo a Bolívar (1999:41) entendemos que, estando los tres componentes interrelacionados, no cabe hablar de innovación plena si sólo es utilizado uno de ellos; ciertamente, si bien el primero es el aspecto más visible, los más importantes son aquellos que afectan a lo que los profesores hacen (práctica) y piensan (creencias y concepciones).

Pensamos, a partir de estas consideraciones, que *sería importante comprender hasta qué punto el hecho de incorporar progresivamente “cambios” en el nivel más concreto, puede ayudar a “madurar” los procesos más abstractos y profundos de los otros niveles*, siempre y cuando esto se haga, naturalmente, como una estrategia de aprendizaje profesional o pueda ayudar a estructurar un proyecto, progresivo al tiempo que integral, de profundización curricular.

Si asumimos todo lo anteriormente dicho, además de tener en cuenta factores relacionados con la complejidad de los cambios en general, estamos obligados a

plantearnos algo sobre lo que Marcelo (1994:210) incide: la “diversidad” intrínseca de los cambios.

Un ejemplo de diversidad en relación al grado del cambio sería para este autor la introducción de un nuevo método de lectura y escritura: no se trataría de asumir un “cambio menor” dado que supone “...asumir riesgos, inseguridades (al menos temporales) de orden, disciplina y rendimiento de los alumnos...”; en tales casos, considera que los profesores necesitarán mayor información y tiempo para decidirse a introducirlos.

El ejemplo de innovación citado por el autor coincide con el objeto de nuestro estudio: estamos de acuerdo sobre la complejidad interna de este propósito respecto a otros.

De nuevo interrogantes:

- ¿Tenemos certeza sobre si las instituciones organizadoras de formación **se plantean cuándo y por qué**, los proyectos que abordan **constituyen cambios más o menos complejos?**.
- ¿**Se modifican** algunos de los elementos de contenido, de estructura, de temporización, etc. en los **diseños de las acciones formativas** como consecuencia de **haber considerado el “grado” de transformación** que se pretende?.
- ¿**Se garantizan**, mediante algún tipo de regulación, y **en función de considerar las características del “cambio”, los diferentes “estadios”** informativo, formativo, y autoformativo que requeriría cualquier proceso de innovación?

La idea de ‘estadio’ la recogemos de Imbernón (1994, 2000): mientras en la primera obra hablaba de ‘itinerarios’, en la segunda lo hace refiriéndose a ‘estadios’ pretendiendo evitar una posible connotación ‘mecánica’ o preestablecida.

Es en este contexto de autointerrogación sobre qué ha de pretender la formación y cómo debe organizarse, cuando se inician en la provincia de Tarragona (1995/96 - 1996/97) cursos-seminarios sobre ***“Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura siguiendo un enfoque constructivista”***, en el ámbito del SEDEC, en los que la investigadora actúa como formadora; paralelamente -como consecuencia de un curso anterior- se le reclama para el asesoramiento a todo un centro que pretendería “innovar” en estos mismos aspectos curriculares, en el ámbito del ICE-URV.

Así es como nos vemos ante la posibilidad de indagar sobre un cambio que significa riesgo y un alto nivel de inseguridades en la línea que recogíamos de Marcelo (1994).

Sin poner en duda ***la complejidad que actualmente caracteriza a la organización de la formación permanente del profesorado***, consideramos ***necesario reclamar mecanismos capaces de dotar de criterios la adjudicación, facilitación y seguimiento de los proyectos de mejora que se inician.***

Quizás tras haber definido una línea de actuación en ese sentido, podamos tener una idea más ajustada sobre por qué aún habiéndose “subvencionado” tantos proyectos formativos de diversa índole, éstos -como se asume- no acaban de aportar aprendizaje duradero a los centros; se nos ocurren diversas razones que podrían estar en la base:

- estar demasiado determinados por la presión ejercida desde la administración educativa (evaluaciones externas),
- partir de análisis poco realistas sobre las condiciones reales en las que los profesores pueden desarrollar su trabajo conjunto en los centros y, por tanto, partir de diagnósticos “erráticos” sobre las posibilidades de mejora profesional y organizativa,
- trabajar inmersos todavía en una excesiva movilidad de los docentes; o en sentido contrario, establecer criterios estrictos o drásticos para evitarla, saltando por encima de determinados proyectos que se estaban consolidando (en Cataluña, un cierto movimiento interno relacionado con este factor pudiera estar teniendo lugar entre los cursos 2000-2001 y 2001-2002 periodo en el que se ha pretendido que cada docente ‘ocupe’ su plaza)
- anteponer deseos “idealizados” de mejora al necesario autoconocimiento del funcionamiento de la organización dado que en el segundo caso se precisan altas dosis de esfuerzo, constancia y riesgo emocional ante la superación de retos que, de forma segura, aparecerán
- sucumbir al mecanismo de publicidad y *márketing* que deben desarrollar cada vez más los centros de enseñanza pública para sobrevivir a desigualdades provocadas por la misma administración y que les obligaría a una cultura de “*cambios respondientes*” constantes aunque superficiales: es el caso, pensamos, de la imagen a veces caricaturesca de hacer publicidad de enseñanzas precoces de idiomas, cuando se conoce bien la complejidad de estructurar un curriculum plurilingüístico que articule las lenguas de forma coherente técnica y socialmente hablando.

Sobre modalidades de formación

Ahondando en las características internas de la formación y en directa conexión a la idea de la masificación en las acciones, aparece el elemento *modalidad de formación*, como una de las estrategias de diversificación que definen los modelos tanto en el PIEFP⁹ (1989a) como en el *Pla de Formació Permanent* (1989, 1997).

Parece importante resaltar que en el caso del *Pla de Formació Permanent* (1997) se establecen modalidades de formación que más que diferenciarse por el contexto y la madurez institucional exigida, se incluyen indiferenciadamente en el *Bloque B*: “*Formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos.*”¹⁰ (í.: 40).

Este bloque de acciones formativas engloba, según el plan, diferentes modalidades de formación (desde los cursos a las jornadas pasando por los grupos de trabajo, los seminarios, etc.), diferentes entidades organizadoras y diferentes temáticas.

Cuando el mismo documento habla de los *asesoramientos* la concreción se traduce en: “*da apoyo a los docentes, los ayuda y orienta, de forma colectiva, generalmente en el marco de un centro, para desarrollar proyectos innovadores a partir del análisis y de la reflexión, y mejorar, así, su práctica educativa*”(í.: 46).

⁹ Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989a) y *Pla de Formació Permanent* (1989, 1997). A partir de ahora utilizaremos las siglas para referirnos a estos planes.

¹⁰ Traducimos los fragmentos seleccionados

Hemos de decir en relación a estas temáticas anteriormente tratadas que en un principio nuestro estudio pretendía centrarse en la comprensión de qué constituía en la práctica la diversidad de modalidades de formación. Se aproximaba a contextos concretos con un planteamiento de estudio de caso, y ***los objetivos que se pretendían estaban del todo relacionados con analizar la potencialidad formativa de las modalidades de cursos de formación y de proyectos de formación en centros.***

Ese planteamiento surgía, en parte, porque la modalidad curso, aún siendo por entonces la más generalizada (debido a diversas razones), estaba denostada como posibilitadora de formación en muchos círculos profesionales y científicos (administrativamente parecía no ser importante la potencia formativa de los mismos puesto que de alguna forma, y hablando en términos muy generales, era un forma de “cubrir” los planes de formación.

Por otra parte en nuestro caso se daba, a partir de la experiencia en el SEDEC, una visión más positiva al respecto porque se enmarcaba en una pauta organizativa nada desdeñable que se constituía, como mínimo, en un intento articulador de la calidad en la gestión de la formación, del “control” de los recursos y, en definitiva, en una alternativa a la masificación “incontrolada”: esto siempre y cuando a la realización de un curso le siguiera la posibilidad de continuar la formación en contextos más cercanos al trabajo institucional.

Según estos parámetros, nos parecía interesante ver si podían existir puntos de confluencia entre las dos modalidades y, por ejemplo, se podían aplicar indistintamente instrumentos o estrategias y dinámicas de trabajo o, por el contrario, no existía coincidencia en los tratamientos que ambas modalidades exigen. De alguna forma buscábamos trasladar la definición apriorística y desigual sobre la validez de las modalidades a un terreno más particular, concreto y por lo mismo, menos absoluto.

Se suponía que cada modalidad era diferente y que por tanto el tratamiento también lo era, pero se intuía que las estrategias y los recursos que un formador/a llega a elaborar para tratar los contenidos propios de la formación, quizás se podían definir por rasgos diferentes al factor “*destinatario*” (grupo de profesores en estructura individual en el caso del curso - grupo necesariamente cohesionado en torno a objetivos comunes en el caso del centro): así, se pensaba intuitivamente, por ejemplo, en actividades que independientemente del *auditorio* “funcionasen” bien porque consiguen crear conflicto en los esquemas conceptuales, estratégicos, actitudinales, o profesionales de los profesores; o bien porque recogen cualitativamente el pensamiento del profesor, o porque suponen la referencia “escrita” de un momento del proceso a la que pueden volver para cerciorarse del punto de partida inicial, teniendo mayor conciencia del proceso seguido.

No nos planteábamos que el recurso o la actividad en sí fuera en modo alguno el núcleo del proceso pero dado que el objetivo que nos proponíamos era conocer más acerca de cómo se produce aprendizaje en acciones formativas de diferente índole, el estudio del diseño de las sesiones de trabajo, así como de los recursos y actividades concretas que se utilizaban, podían informarnos sobre nuestro propósito.

Resulta curioso vistas ahora las palabras, cómo aparecen indicadores del paradigma de investigación en el que nos situábamos: “*destinatarios, auditorio*”, aparecen ahora como lugares alejados a la formadora y a lo que allí aconteció y sin duda pueden ser

indicadores del escenario, entonces percibido como externo en el que nos íbamos sumergiendo.

En último término, se buscaba indagar acerca de la necesidad de diversificar y no simplificar ciertos factores estructurales y metodológicos que, nos parecía, no se estaban teniendo en cuenta. Además podía resultar que los cursos tuvieran, contrariamente a lo que parecía aceptado, cierta potencialidad formativa.

En la misma línea pero ahora desde un punto de vista macroestructural, nos parecía también conveniente analizar *si podía establecerse alguna relación entre el hecho de que la asistencia a un curso de formación por parte de un profesor “provoque como consecuencia” el inicio en su centro de trabajo un proceso de revisión curricular, organizativa, etc., que desembocara en proyectos de formación en centros.*

No se pretendía establecer una relación de causa-efecto (que vendría definida por saber en qué casos y debido a qué condiciones ocurre la relación) pero sí tener en cuenta si el aprendizaje individual realizado en un curso tiene en algunos casos consecuencias de implicación de equipos docentes o de centros, entendiendo que se habría dado un aprendizaje profesional que hubiera hecho pensar en que lo tratado en el curso atañe a todo el centro y es favorecedor de mejora docente.

En síntesis, y como decíamos anteriormente, nos planteábamos investigar sobre modalidades porque existiendo en ámbitos técnicos la opinión generalizada, aunque no necesariamente explícita, de que los cursos de formación no aportan nada a la cultura profesional de los docentes, mi experiencia como asesora en didáctica de la lengua, y el estudio de análisis teóricos al respecto, podía contrastarse y aportar a ese debate alguna evidencia que lo matizara; en concreto nos preguntábamos básicamente si:

- tiene relación diferenciada según los distintos niveles educativos y su “cultura” de formación, y por ejemplo, los profesores/as de educación Infantil que parecen más proclives a innovar, se adaptarían mejor (Benedito, (coord.), 1990)
- hay que preguntarse por el sentido global de la innovación pretendida, y del “grado” de cambio que requiere para concluir al respecto,
- depende del grado de autonomía y de liderazgo de los profesores asistentes y del rol que respecto la totalidad del claustro o equipo docente puedan desempeñar,
- el diseño de las acciones de formación en el caso, por ejemplo, de que sean cursos, puede/debe tener en cuenta cómo sugerir, facilitar, etc., vías de organización y colaboración con los profesores no asistentes y con las estructuras funcionales de la organización a la que pertenecen los profesores.

Sobre modalidades y realidad profesional

En ese sentido, los *Cursos de Formación* se definirían por su característica **cuantitativa** de ser mayor el número de profesores que “han sido formados” y al mismo tiempo por su **menor exigencia previa** en el sentido de que en su caso la formación no debe -necesariamente- relacionarse con un determinado compromiso profesional: *puesto que la participación es, en la mayoría de los casos, a título individual, son actividades que no dependen de la existencia de centros notablemente estructurados y conscientes tanto*

de sus necesidades como de los procesos organizativos necesarios para llevarlas a cabo.

Serán básicamente éstas condiciones junto a otras, como las económicas, que deberemos tratar más adelante, las que los hace más atractivos para la planificación estratégica y política de las administraciones educativas.

Entendiendo, en consecuencia, que la modalidad *curso* tiene características propias y potencialmente válidas en determinados momentos de los estadios de formación, así como limitaciones para según qué propósitos innovadores, considero que sería un juicio excesivamente “frívolo” o simple descartarla como objeto de investigación y mejora.

Más, cuando de manera continuada se realizan ajustes presupuestarios: para el curso 97-98, en el “Pla d’Activitats de Formació Permanent de Zona” de Tarragona se anunció una reducción de un 10% en las actividades de formación, para el 2000-2001, esta reducción implicaría a la formación permanente de toda Cataluña, en un 17 % según el sindicato USTEC-STES¹¹.

Podemos encontrar, pues, que frente al aumento de las demandas de asesoramientos, ahora que se ha creado de forma generalizada una “cultura” de proyectos de formación en centros, se den restricciones económicas en las entidades organizativas.

Por otra parte, entendemos que resulta imposible administrar “facilitación” externa para todos los centros y, además, sería inadecuado: existen ciclos de formación, a la manera de estadios de maduración sobre determinados aspectos como recogía Imbernón (1994), y flaco favor haría la obligatoriedad a la débil autonomía de los centros.

Sin que signifique dejar de reivindicar presupuesto para formación, ***no estimo conveniente descartar la modalidad curso como una de las que puede ayudar a generalizar y a dinamizar el inicio de trabajos colaborativos en centros***, creando una expectativa positiva de mejora tal en algunos profesores, a partir de la cual, estos intenten que se extienda al resto de los profesores del centro.

En síntesis, querríamos ocuparnos de ambas modalidades e intentar establecer relaciones entre los *elementos facilitadores* que fueran útiles para la mejora profesional del profesorado, ahora, desde una perspectiva que nos parece más abierta, pero manteniendo el interés sobre las modalidades porque si se tuviera en cuenta que la realidad de la mejora de los centros pasa por procesos que difícilmente pueden ser observados desde un mismo prisma, deberíamos preguntarnos:

¹¹ Unió sindical de treballadors/es d’Ensenyament de Catalunya-Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC)

1. ¿por qué cuando se ha conseguido establecer un modelo de formación permanente centrada en el centro, **resulta necesario seguir planteándonos qué es lo que nos aportan las diferentes modalidades?**
2. ¿por qué llamar la atención sobre estadios de formación?.
3. ¿es necesario que las administraciones regulen la formación de manera **que se aseguren esos estadios**, entendidos como la posibilidad de los centros de poder pasar por la fase informativa, formativa y autoformativa de la que habla Imbernón?.

Nosotros creemos que es del todo necesario conocer más a fondo estas cuestiones.

Nadie duda de la relevancia de haber situado el foco de la mejora de la educación en el desarrollo curricular y organizativo de los centros y de hacer protagonistas de tal desarrollo a los docentes. El asesoramiento o la facilitación, sean éstos en la forma que sean, han de “llegar” hasta el centro.

Pero si al llegar al centro nos encontráramos, como resulta ser en muchos casos, con:

- instituciones con poca autonomía e incipiente organización institucional,
- instituciones “víctimas” de un aparato funcional que prima, cuando se trata de consolidar claustros, criterios de antigüedad que proyectos educativos reales y compartidos por las plantillas de los centros,
- ambientes de trabajo dominados por culturas de la “intensificación” (Contreras, 1997)
- un modelo de centro con prácticas docentes excesivamente atomizadas,
- una imagen como profesionales que han estado débilmente formados en estrategias didácticas diversificadas que se adecuen a las múltiples situaciones educativas con las que deben enfrentarse en la actualidad y, en general, poco concienciados de su rol de profesional de la educación,
- historias profesionales construidas a partir de experiencias de innovación de “centro-periferia”, “descontextualizadas” y técnico-instrumentalistas.
- soportes administrativos todavía anclados en criterios burocráticos, que desvían los esfuerzos y tiempos comunes de los profesores hacia aspectos no relevantes, aumentando la intensificación, etc.;

si fuera así, ¿pueden realmente los asesoramientos en centros con, por ejemplo, sólo 15 horas a lo largo de un curso, iniciar trabajos colaborativos reales, si el centro no está ya autodiagnosticado en cuanto a necesidades de formación, informado y motivado sobre el contenido de la innovación, estructurado culturalmente, animado a un trabajo conjunto de reestructuración curricular y organizativa?.

A partir de mi experiencia podría hablar de numerosas situaciones de formación donde estos requisitos previos no han estado ni someramente planteados ni por parte del centro ni por parte de la entidad organizativa. En esas 15 horas y por un máximo de dos cursos consecutivos se ha procurado paralelamente una satisfacción profesional centrada en la innovación y un establecimiento mínimo de esos (y otros más prosaicos) requisitos de dinámica.

Por otra parte, la experiencia también me obliga a admitir que en esas mismas condiciones (un número reducido de horas de ayuda externa) se habrían dado procesos “continuados” de mejora en otros centros.

Visto lo anterior podríamos concluir, en primer lugar, que ***un proceder estandarizado administrativamente no siempre es el más adecuado dada la gran diversidad de realidades*** y, en segundo lugar, pensamos que ***si en la práctica los procesos de mejora se inician y llegan a consolidarse, esto depende tanto de cuestiones de liderazgos interno y externo, de la confluencia en el centro de voluntades férreas, como de las ayudas estructuradas o controladas desde la administración.***

Cuando hablamos de “liderazgo externo” nos referimos a la existencia o confluencia de otras *fuerzas* que, no siendo estrictamente la plantilla de profesores, tienen al centro en su zona de influencia y están comprometidos con él y con el desarrollo de sus proyectos; en concreto nos referiríamos a: apoyo desde la inspección de la zona, colaboración intercentros, colaboración desde servicios o entidades de formación, asesoramiento e investigación, dinamización y soporte desde entidades de recursos cercanas (CRPs¹² en nuestro contexto), soporte desde entidades de “renovación” (MRPs), etc.

Sabemos que la relación control-calidad-autonomía es del todo “delicada” y que cuanto menos control se ejerce desde las administraciones, mayor puede ser, por una parte, la posibilidad de ser autónomo; por otra parte, sabemos que en el caso anterior únicamente llegan a ser autónomos los que ya lo son y, por contra, el resto se mueve cada vez más dentro de parámetros de la inercia, es decir, de la no ética, en palabras de Antonio Marina (1998). Por nuestra parte siempre hemos echado en falta criterios más cualitativos e inteligentes en las administraciones que nos gestionan: en definitiva, menos cómodos, más éticos.

En síntesis y en lo referente a lo que se puede esperar de un mayor conocimiento de las potencialidades de las diversas modalidades con las que se cuenta en los planes de formación del profesorado, estamos de acuerdo con Marcelo (1994:379) cuando afirma que *durante un tiempo se ha pretendido equiparar de una manera excesivamente lineal y acrítica, unos modelos de desarrollo profesional con algunas de las plataformas conceptuales.*” Así, ha resultado frecuente asumir, sin ningún tipo de cuestionamiento, que el modelo de profesor como investigador, corresponde con un enfoque crítico de enseñanza, y social-reconstruccionista del curriculum. De la misma manera, es frecuente contemplar cómo los recientes planteamientos de formación o desarrollo basado en la escuela, tienden a adscribirse a unos planteamientos prácticos y críticos, marcados por una ideología progresista en relación a la escuela y al papel de los profesores en ella (...y...) existe otro modelo de desarrollo profesional -los cursos de formación- que de forma sistemática vienen siendo adscritos a un enfoque transmisivo, tecnológico o académico...”

Por nuestra experiencia coincidimos con la crítica a este planteamiento excesivamente simplificador y entendemos que los modelos de desarrollo profesional pueden llegar a responder - en contra de los principios que los originaron- a intereses técnicos, prácticos

¹² “Centres de Recursos Pedagògics”: en nuestro contexto no se llegaron a formar Centros de Profesores, sino estas otras entidades que junto a los ICEs de las universidades gestionan los planes de formación permanente institucionales.

o críticos; que la ‘calidad’ de la formación no se deriva determinadamente de la modalidad con la que se “denomina” y que, en cualquier caso, para poder valorar sus posibles efectos, debe haber un análisis más riguroso de las intenciones, intereses y condiciones de desarrollo de todas las personas implicadas en su realización.

De nuevo debemos admitir que la realidad siempre resulta distinta (normalmente también menos gratificante) a las finalidades y proyectos y, por lo tanto, no hay otra forma si se quiere avanzar críticamente en su mejora que conociéndola.

Además, los proyectos no siempre van a favor de la mejora global de la educación y existen mecanismos como, por ejemplo, el de la *hiperresponsabilización* del profesorado, que acecha tras “proyectos” que lo encubren; Hargreaves (1996) y Contreras (1997:102) nos alerta: “Según Smyth (1992), este uso indiscriminado de la concepción de los docentes como profesionales reflexivos no obedece a una mera moda pasajera, sino que cumple una función expresa de legitimación en las actuales reformas educativas (...) la mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado una nueva forma de aceptación, escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal, del lenguaje de la reflexión (...) corre el peligro de responsabilizar a los docentes de los problemas estructurales de la enseñanza”.

Para acabar este apartado hemos de decir que todas estas cuestiones se han ido concretando en llegar a interrogarnos acerca de ***qué procesos siguen las innovaciones, es decir, de qué forma a partir de procesos de formación iniciados en contextos diferentes, se desarrollan y se institucionalizan las innovaciones.***

En este sentido y como ya hemos ido avanzando, convendría analizar de qué manera la asistencia a un curso de formación por parte de un profesor/a, provoca algún tipo de “dinamización” tal que se inicie en el centro donde éste trabaja un proceso de revisión curricular, organizativa, etc., que desemboque en proyectos de formación en centros, en el sentido de los citados *estadios de formación* (fases informativa, formativa, autoformativa).

De forma concreta podríamos encontrar los itinerarios que se han dado en zonas geográficas determinadas y el tipo de acciones de formación (entre otros descriptores) que han estado implicadas.

Tenemos alguna evidencia acerca de que estos itinerarios se han creado al margen de la planificación de las entidades organizadoras: a partir de cursos se han solicitado gran número de asesoramientos en una misma zona llegando, en algunos casos, a no poderse conceder la ayuda del asesoramiento o a haber de concentrar en una única acción formativa un determinado número de centros, recurriendo a la modalidad curso y posponiendo el trabajo contextualizado en el centro, en contra de lo aconsejable desde el punto de vista de los estadios formativos.

También se ha dado otro fenómeno más o menos “previsto” que consiste en que las dos entidades organizadoras de formación que formalmente colaboran coorganizando la formación en las llamadas “*Comissions dels Plans de Formació de Zona*” actúan de forma complementaria: el SEDEC de Tarragona ha ejercido una función de dinamización y de compromiso con la “socialización” de la mejora; el ICE-URV ha apoyado aquellos grupos de profesores que han “explicitado” su demanda a través de un proyecto. Ante el hecho de que no se pueden cubrir todas las demandas en algún caso las ha asumido el SEDEC cubriéndolas según la modalidad en que fueron demandadas o

convirtiéndolas en cursos: de nuevo, pues, organización “*sui generis*” de la formación ante la falta de presupuesto para dotar de personal formador y de otros elementos como la formación de formadores que de forma sistemática aún está pendiente.

Mientras hemos estado recogiendo esas evidencias hemos experimentado cómo la falta de criterios organizativos y/o la limitación presupuestaria para formación -desconocemos cuál de los dos factores tienen más peso en el caso analizado- se ha paliado a costa de una -tampoco planificada- “entrega” personal de unas pocas personas que han asumido durante un tiempo un gran peso en el ámbito de estudio, es decir, asumiendo excesivamente el peso del desarrollo de la innovación. Por diversas razones esta situación nos parece no deseable y aunque haya permitido un contacto muy intenso con el objeto de estudio para la investigadora pretenderíamos dar alguna evidencias de hasta qué punto no debe generalizarse.

C. Criterios culturales

Otro aspecto que forma parte de la reconstrucción histórica que estoy realizando para dar a conocer cómo se gestó la investigación, tiene que ver con una percepción que estuvo presente desde las primeras experiencias como formadora y que se han mantenido y hecho más consciente a partir de encontrar referencias similares -a modo de reflejo semántico- en las lecturas asociadas a la investigación.

Es una percepción que tiene que ver con la **cultura** que en estos momentos vivimos los educadores. Cuando un asesor se acerca a un centro y/o entabla relación con un grupo de profesores en un seminario sabe, o debería saber, que el ecosistema concreto con el que ha tomado contacto forma parte de una cultura más amplia definida a su vez por la historia, la sociedad, la economía, la política, la filosofía, la ciencia, la tecnología... y que esa realidad multifacética se ha redefinido desde sus inicios y se está redefiniendo también en el presente (Hargreaves, 1991, Ferreres, 1992, Pérez, 1998, Bolívar, 2000a, entre otros).

Sin entrar a detallar los elementos que en la actualidad definen cada una de esas facetas, sabemos que el tránsito entre la modernidad y la postmodernidad (Hargreaves, 1996) crea en las personas que lo están viviendo crisis intelectuales y emocionales complejas. En alguna ocasión durante nuestra actividad como formadora hemos tenido la sensación de que aportábamos una especie de ilusión, de esperanza en el cambio (que rompía quizá las rutinas que inevitablemente se aposentaban en todos los contextos); de “encanto” que contrarrestaría lo que Max Weber (Hargreaves, 1996:36; Argullol y Trias, 1992:81) llama la “razón desencantada” o el desencanto cultural que aporta la racionalidad de la modernidad.

Consideramos que, *llamémosle negociación o comprensión cultural, es necesario que en el aprendizaje de las organizaciones educativas se vindique el gozo de construir cultura entre sus miembros: cultura como interpretación del hombre y sus actuaciones por el hombre*. Los problemas más acuciantes que viven actualmente las organizaciones quizás sean los de la perplejidad ante el discurrir de las cosas.

Las organizaciones educativas, además, han de actuar éticamente en muchísimas direcciones aún sintiendo la inseguridad de sus criterios.

Se hace necesario y significativo, pues, contextualizar también el interés por lo que sucede en la formación del profesorado desde una vertiente cultural en esta era postmoderna que estamos viviendo, para atender a cómo ***los estados emocionales de diversa índole que seguro están interviniendo en todas las situaciones*** (inseguridades y tensiones hacia las nuevas propuestas, crisis de identidad respecto a los roles cambiantes como educadores, satisfacciones, grados diferentes de confianza, transparencia, colegialidad, etc.), ***deben considerarse parte relevante del “contenido” de la formación.***

Por nuestra parte podemos decir que en los contextos educativos en los que hemos desarrollado actividad profesional hemos detectado, en no pocas ocasiones, cómo, entre otras cosas, *la racionalidad elimina la magia; las condiciones duras en las que se trabaja y las economías estrictas del tiempo hacen difícil el juego, la poesía, el hablar de emociones, el hablar de experiencias culturales particulares*, etc. Desde esta perspectiva ***la formación entendida como facilitación debe, en la lucha contra la falta de creatividad que produce un énfasis excesivo en lo racional, atreverse desde fuera a crear situaciones emotivas y expresivas que recuperen ciertos grados de “encantamiento” y de capacidad de riesgo, aportando ilusión y deseo de cambio: romper las rutinas racionales que, quizás inevitablemente, se aposentan en todos los contextos.***

D. Criterios epistemológicos.

Relación teoría y práctica como base de la Formación Permanente del Profesorado.

En el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1989a) encontramos:

“Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer.

La mejor garantía de que funcionen los complejos procesos didácticos, radica en la *capacidad de reflexión, experimentación y evaluación* del propio profesor. Con esta actitud se acrecienta la sensibilidad para percibir las diferencias contextuales y la heterogeneidad de los alumnos, así como la capacidad de proyectar de forma flexible las actividades del desarrollo curricular.” (í.:101)

En esa línea, entendemos que la reflexión, la experimentación y la evaluación por parte de los profesores de los procesos didácticos, remiten a una vertiente profesional claramente “investigadora” que contrastaría con un modelo de formación profesional definido por la pasividad y la aplicación en el aula de recetas o paquetes didácticos establecidos al margen de la “reconstrucción” que sabemos han de realizar tanto los profesores individualmente como el equipo docente o el centro cuando se da en una

estructura institucional que permite y procura el aprendizaje organizativo (Bolívar, 2000a).

En este apartado sobre los criterios epistemológicos que originaron y que orientaron nuestro estudio hasta el momento nos interesa recoger aquello relacionado con cuestiones como las siguientes:

- *¿sobre qué se aprende en el caso estudiado?*
- *¿qué tipo de contenidos “tejen” la mejora escolar?*
- *¿cómo se aprende, o qué hace cambiar?.*

Es innecesario indicar que estos interrogantes al tiempo que altamente sugerentes son muy complejos de responder.

Lo cierto es que aunque tal como avanzamos en el apartado autobiográfico, alrededor de estos interrogantes ha habido variaciones de matiz -que serán oportunamente tratadas cuando nos dediquemos a concretar los propósitos del estudio-, admitimos que, en parte por lo que sugieren y, en parte, cómo no, por el perseguido mito del saber pedagógico que encierran, nos hemos mantenido fuertemente vinculados a ellos en la investigación.

Como se sabe, la vía de acceso a los centros en los que hemos trabajado ha sido la facilitación para el *Desarrollo curricular en el área de Lengua*; los contenidos en los que se ha centrado nuestro trabajo en esta área son:

- *Lectura y escritura constructivista en EI-CI y en CM-CS*
- Comprensión Lectora
- Composición Textual:
 - Desarrollo de las tipologías textuales
 - Trabajo ortográfico
- Trabajo por proyectos
- Tratamiento de todas las lenguas de Educación Infantil y Primaria (catalán, castellano, inglés y francés)

En lo que respecta a los posibles aprendizajes asociados a la formación, a partir de mi experiencia *he podido observar y “facilitar”, ciertamente en diferentes grados, cómo se da la relación entre los desarrollos curricular, organizativo y personal*: desde una concepción sistémica parece obvio que un trabajo fructífero en desarrollo curricular tendrá concomitancias en el desarrollo organizativo y habrá pasado necesariamente por un aprendizaje y mejora personal de los implicados en el proyecto de centro; lo que no siempre ha estado tan claro es, quizás, el tipo de desarrollo que priorizan los profesores y a cuál, en definitiva, no se puede renunciar en la mejora escolar (Bolívar, 2000b). El cuadro siguiente ilustraría, con algún descriptor, la interrelación que se ha dado en nuestra experiencia que, como decíamos, partía del desarrollo curricular y del trabajo en los bloques curriculares citados:

DESARROLLO CURRICULAR

DESARROLLO PERSONAL	DESARROLLO ORGANIZATIVO
– “Este curso me ha gustado mucho...gracias por hacerme reflexionar” (Preinv-Móra-1) – “Me ha encantado descubrir el placer de ayudar a ser escritor y lector...” (Autoi-Ce-2, M.B.) – “Me gusta aprender así” (Autoi-Ce-1, M.P.) ----- – Representa Tiempos de expresión individual y de comunicación pedagógica en el grupo y en el proyecto de centro – (...)	– Puede “establecer” regularidad, propósito, y crear un estilo de trabajo en las reuniones – Puede promover coordinación real dentro del ciclo y entre ciclos – Ayuda a “romper” asignaciones rígidas: p.e. probando rotaciones “deseables” dentro del ciclo, o desarrollando funciones o roles “no conocidos” en el equipo – Promueve más vías de información interna – Inicia o consolida formas de autoformación: aprendizaje autónomo entre profesores – (...)

Las sugerencias anteriores hacen referencia a un tipo de relación entre saberes escolares que confluyen o pueden confluir en el aprendizaje de la institución.

En lo concerniente a los criterios epistemológicos que nos ocupan esa relación nos parece de interés aunque sepamos que no se da ni siempre ni de manera diáfana.

Somos cada vez más conscientes de que cualquier acción de formación juega - fácilmente- un cierto grado de “imposición ilustrada” por parte de los emancipadores e ilustradores que seríamos los formadores (como advierte Gadamer (1992) en Contreras, 1997: 131) a la que fácilmente -también- se oponen “resistencias” racionales, emocionales y prácticas por parte de los profesores (“resistencia a ser emancipados”). Como parece lógico, estas resistencias no se darán a un sólo nivel puesto que entendemos que la vida escolar es poliédrica y sistémica.

Continuando, pues, en la búsqueda de referentes epistemológicos y centrados ahora en la relación entre teoría y práctica, en los documentos pertenecientes al trabajo de campo de la investigación encontramos comentarios como “...la gente del curso está muy contenta, toda la parte teórica les gusta mucho...”(D-Cu-2: 6). En sentido, si no contrario, sí complementario, encontramos en documentos de la Preinvestigación la expresión de una profesora que propone continuidad en la formación “...si puede ser para profundizar sobre el tema, siempre a nivel práctico para mi gusto” (Preinv-Móra-3) (traducimos del catalán).

Partamos del hecho comúnmente aceptado de que es infructuoso, por aculturizante y desprofesionalizador, considerar como útil lo “no teórico”.

Pero ¿qué puede ocultarse detrás de valoraciones negativas que, quizás también de forma “acrítica”, se asocian y adjudican a los profesores, sobre todo de los niveles iniciales de la escolaridad.? En este sentido nos formulábamos los siguientes interrogantes:

- a) ¿A qué tipo de contenido o de secuencia de contenidos llaman los profesores “teórico”?,
- b) Si un planteamiento formativo, por ejemplo de tipo didáctico, **fundamenta teóricamente la propuesta de forma que para su desarrollo en la práctica** trata, además de los recursos y actividades concretos, *la reflexión sobre la necesidad o no de*

Hargreaves (1996:40) apunta que “...En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no los son -no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor y en este contexto-. Este sencillo aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo (...); cuanto más sistemáticamente tratan los reformadores de alinear los instrumentos del cambio con los deseos de cambio de los propios profesores, más ahogan el deseo fundamental de enseñar. El deseo está impregnado con “imprevisibilidad creativa” y “flujos de energía...”.

Ciertamente, se cae a menudo en hiperresponsabilizar a los profesores, y no seremos nosotros quienes no defendamos el estatuto tanto de sus derechos como de sus responsabilidades, pero la cultura de lo *útil* en formación, las empobrecidas estructuras laborales y administrativas, una consideración social de la profesión del educador tendiente a la baja, la carrera docente que separa de forma desprofesionalizante a las que debieran sentirse etapas educativas complementarias, la meritocracia, etc., son factores confluyentes que crean una imagen y unas condiciones reales de trabajo poco “reflexivas” y comprometidas.

No podemos dejar de considerar las consecuencias negativas derivadas de una implementación forzada: optar por determinadas prácticas únicamente mientras exista presión administrativa, engrosar los hábitos “pasivos” con los que se han “desarrollado” los profesores con modelos poco participativos de formación, dejar de aprender e

investigar a partir de las “resistencias” (y las razones de las mismas) que los profesores pueden ejercer ante determinadas propuestas o esquemas de formación, etc.

Hargreaves (1996:90) se hace eco de este fenómeno cuando escribe:

“...la confianza en la imposición de modelos singulares de pericia docente puede provocar inflexibilidad en los profesores y hacerles difícil ejercer el conveniente juicio discrecional en sus aulas...conducir a la oposición del profesor, a causa del rechazo implícito de la conveniencia y del valor del resto de su repertorio y de la vida y la persona comprometidas en su construcción...llevarle a centrarse estrictamente en determinadas técnicas, que impiden que el profesor establezca y base su trabajo en un repertorio más amplio de estrategias docentes que aplicará con flexibilidad y cuando el contexto lo requiera”.

El mismo autor plantea, como alternativa, la necesidad de conocer el tejido del que está hecha la cultura docente:

“Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.” (í.: 39)

El conocimiento de las condiciones de las que habla este autor, como se ha visto, estarían en la base de nuestros interrogantes y tienen en lo teórico, lo práctico y en la interrelación entre estos dos “principios” uno de los focos de atención más relevante.

Así, el compromiso con el modelo de profesor reflexivo y crítico (según la síntesis que realiza Contreras (1997)), la idea de que la formación, si puede, debe aliarse con los profesores para ejercer resistencia al control externo y aumentar en autonomía (esto depende por parte de los formadores de si, en última instancia, son autónomos ante directrices administrativas que lo impidan). Todo esto, decimos, nos fuerza a estimar como necesarias ciertas condiciones y tenerlas en cuenta nos parece, cada vez más, de una relevancia enorme para la potencialidad de la mejora.

Desde nuestra percepción como formadora y desde el desarrollo de la función de facilitación hemos hablado (Iranzo, 2001) de que en lo que respecta a las condiciones, además de ser éstas capitales, se suele caer en presuponerlas como ya dadas, como existentes por principio: se genera a partir de este tipo de asunciones o bien hiperresponsabilización del profesorado o bien frustración respecto a las intenciones de cambio abundando, en todo caso, en el desgaste profesional. Nos parecía grave que este hecho habitual impidiera, además, crear conocimiento sobre las razones que están en su base.

Nos interesaba recoger las condiciones que a nuestro parecer se daban en los contextos reales de trabajo y dado que han de ser necesariamente tenidas en cuenta por los implicados en la formación para trabajar “aliándose” con ellas, las contemplábamos desde la posibilidad de que la formación las “asimilara”; resaltábamos para ello las

siguientes *relaciones entre condiciones percibidas en los contextos de trabajo docente y encomiendas para la formación*:

- Necesidad de reflexión, pero escaso tiempo real de formación: necesidad de establecer “tiempos” de formación que faciliten deseos comunes, dando voz a los diferentes pareceres que, seguro, confluyen .
- Ritmos acelerados y colapso de acción: el proyecto de formación debe actuar como un mecanismo de priorización.
- Débiles liderazgos de los equipos directivos: la facilitación puede iniciar procesos de liderazgo que permitan durante un tiempo conocer “de nuevo” a todas las personas del grupo para aprender a “verse”.
- Pocas experiencias de autonomía real: la formación como contexto de toma de decisiones.
- Dificultad para una mínima interpretación pedagógica compartida: consciencia de los diversos “modelos” con los que se trabaja y lenguaje “común” compartido.
- Consciencia poco dinámica sobre intereses y capacidades de los alumnos: desde la formación, invitar a prácticas que rompan esquemas y creen “conflicto” didáctico y, consecuentemente, deseo de aprender.
- Sentido de aislamiento profesional: idea de vinculación con otros profesores y otros centros mediante experiencias de intercambio de materiales, de prácticas, etc.

Dejando de momento, pues, las condiciones de trabajo que deben ineluctablemente interesarnos, estamos de acuerdo con que la aproximación metodológica al objeto de estudio, es decir, la manera de entrar en contacto con esta compleja realidad ha de ser desde un punto de vista tan cercano al docente de Infantil y Primaria como sea posible: esta constatación nos obligará a ser coherentes metodológicamente hablando.

Además, sería presumible que la amplia experiencia docente como asesora (12 cursos lectivos) hiciera posible indagar de forma próxima en este tema. En todo caso, siempre podría aportar algún referente acerca de la relación entre teoría y práctica que se pretende estudiar.

En este mismo sentido, el hecho de que el “*Servei d’Ensenyament Didàctic del Català*” (SEDEC) se haya caracterizado desde sus inicios por facilitar a los profesores asistentes a seminarios y cursos una gran cantidad de materiales y de recursos didácticos, puede dejar entrever o bien un reflejo de ese modelo de implementación del que hablábamos, o bien un intento de mantenerse adecuadamente cerca de la práctica sin dejar de justificar, con mayor o menor amplitud, los fundamentos teóricos de sus propuestas.

Deberemos también tener en cuenta toda la literatura científica sobre **conocimiento de la enseñanza** y en este sentido será productivo consultar a autores que, como Bolívar (1995), se preguntan *qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva, qué conocen los profesores, qué conocimiento es básico para la enseñanza, quién produce conocimiento sobre la enseñanza*.

Además del citado autor, son numerosos los autores que en el contexto de nuestro país analizan estos temas (Pérez, 1988; Marcelo, 1993, 1995; Imbernón, 1994; Gimeno, 1996; Contreras, 1997; Angulo, 1999, entre otros) y nos parece **crucial aproximarnos a las características del conocimiento que opera entre las concepciones y la práctica**.

A medida que se sabe más sobre el conocimiento de la enseñanza, se puede discernir si términos “vindicativos” del protagonismo del profesor como “*pensamiento del*

profesor”, “*reflexión en la acción*”, que corresponderían a un paradigma de racionalidad práctico-deliberativo (Bolívar, 1995:24), adquieren la necesaria solidez epistemológica además de, la ya asumida, necesidad científica.

Podríamos decir que si se investiga este tipo de realidades es porque no han dejado todavía al descubierto sus “obscuridades” y porque la línea que sugieren se intuye productiva para el progreso educativo.

Otro aspecto relacionado con el conocimiento didáctico tendría que ver con los componentes de área o disciplina que se pretenda “aprender”. Nos referimos a los llamados ***componentes de la innovación*** (Fullan, 1992 en Bolívar, 1996b). Tener en cuenta los componentes de cada planteamiento innovador debe *permitir dejar al descubierto qué contenidos específicos (modelos conceptuales, estratégicos, actitudinales, culturales) deben entrar en contacto con los contenidos del conocimiento didáctico que hasta ese momento tenían asumidos los docentes.*

Esta consideración puede tener consecuencias importantes para nuestra investigación porque entendemos que, quizás, una de las necesidades fundamentales para aportar conocimiento sobre el desarrollo de las innovaciones es poder relacionar los principios generales referentes al desarrollo profesional en situaciones de formación, con la especificación de las dimensiones y componentes básicos de la innovación de que se trate; es decir, ***se necesita saber qué es lo esencial en la definición de una innovación para poder comprender los contenidos sobre los que se ha de centrar la formación, las estrategias más adecuadas para tratar esos contenidos, y las diferentes fases y grados de maduración que se requerirán.***

Estamos hablando de la necesidad de establecer una ***mapa didáctico contextualizador de las innovaciones***, y de prever en qué elementos del sistema didáctico de que se trate, habrá que incidir y de qué forma para llegar a contextualizar un propósito “general”, la innovación, en las diferentes culturas de los centros.

La estrecha relación con los términos generales del desarrollo profesional se hace necesaria porque no se pueden pretender “utilizar” los componentes de la innovación olvidando el pensamiento del profesor y cómo su trabajo en el centro le permite o no desarrollarla. No existe la innovación en referencia a sí misma y, aunque el lenguaje sea “equivoco” porque claramente la sustantiva, en lugar de asociarla a los sujetos protagonistas, sabemos que ésta se da asociada a contextos espaciales y temporales.

Además, superada la idea aplicativa que, sin duda, nos guiaba inicialmente, se pretendería comprender globalmente el proceso que tenemos delante para poder ayudar de forma más específica en aquello en lo que puedan surgir más dificultades ya sean éstas individuales o grupales, centradas en un tipo de contenido o en otro, y estén reclamando cambios en estructuras instructivas, organizativas, personales, etc.

En este sentido se querían comprender los elementos de la planificación, el diseño, el desarrollo y la evaluación (inicial, formativa, y diferida si la hay) de acciones formativas que operan con más potencia en las fases de:

A) ***Acogida positiva de la propuesta innovadora*** a “estudiar” en el seno del grupo de formación: disminución, anulación, incremento de resistencias al cambio (que

intuimos pueden ser de diversa índole), o implicación en un proceso de reflexión sobre la innovación.

B) ***Comprensión del marco conceptual*** en el que se ubica la innovación en relación a las prácticas que hasta entonces se llevan a cabo.

C) ***Incidencia y aplicación en las aulas*** de las estrategias, procesos, procedimientos de enseñanza-aprendizaje, que por medio de simulación u otros medios, se han mostrado sobre la innovación (en momentos diferentes y más o menos cercanos a la acción formativa en sí).

D) ***Cambio global de actitudes*** que permita que los profesores continúen o inicien respecto al objeto de innovación:

- indagación continuada en la práctica
- profundización
- esfuerzo de reflexión y síntesis (...)

E) Cambio más amplio de concepciones sobre el papel que tiene actualmente el ***profesor como educador*** que, en el contexto del centro, ha de formar ciudadanos, es decir, personas cognitivamente, afectivamente y socialmente activas, y sobre la responsabilidad de ese mismo profesor como profesional comprometido con su desarrollo personal, técnico y moral: mejora de la cultura profesional.

Cuando determinamos estos bloques no estamos pensando en el establecimiento de una secuencia temporal sino en la definición como punto de partida de aquellos componentes del proceso de cambio sobre los que se pretendería tener información: metodológicamente puede ser facilitador pensar que existen elementos diferenciados en lo que en la práctica es un magma ciertamente vivo y en continuo movimiento.

Huelga explicar, de todas formas, que determinados factores favorecedores, por ejemplo, de una buena acogida inicial, o de facilitaciones a la comprensión “conceptual” de lo que se trata, etc. en momentos clave de “adhesión”, se erigirían como elementos capaces de producir efectos vividos como “satisfactorios” y asociados a la “calidad” de la formación. En este sentido, consideramos que los componentes que citábamos deberán entenderse de presencia continuada y en evolución cíclica e interrelacionada (quizás en una espiral) y nunca de forma lineal y unidireccional: todos deben progresar de forma más o menos aunada, aunque tengan pesos diferentes a lo largo del proceso.

Tampoco estamos hablando, insistimos, de un modelo definido por mecanismos “conductistas”: no se tratará de introducir un elemento que haga que como “respuesta” de los profesores éstos se “adhieran” o comprendan y, en definitiva, cambien.

Pretenderíamos comprender, en síntesis, si se dan elementos significativos asociados a esos componentes que, lógicamente, parecen importantes y constituyentes de cambio.

Sobre el modelo o paradigma de innovación.

Si nos ocupáramos de buscar cómo se definen a priori los modelos de innovación que queremos analizar, encontraríamos que se relacionan con la modalidad de formación: si seguimos a Morrish (1978), los *cursos* de formación responden más a un *modelo de Investigación-Desarrollo*, y el *asesoramiento a un centro*, parece más relacionado con el de *Interacción Social y/o Resolución de Problemas*; si seguimos a Estebaranz (1994) podemos referirnos respectivamente a *modelo de sistemas* y *modelo de diálogo o de investigación-acción crítica*. Esta autora en la línea comprensiva y no apriorística que nos había interesado en apartados anteriores, propone un modelo de síntesis que supere y contextualice en la actualidad las necesidades formativas en lo referente a las innovaciones.

Jiménez (1995) plantea una clasificación -a la que nos dedicaremos en su momento- según las modalidades respondan a determinados grados de obligatoriedad y de generalización.

Lejos de centrarnos en la mera nominación de los modelos, sí nos parece necesario conocer cuáles son las características definitorias de las acciones formativas que analizamos para poder comprenderlas mejor y, seguramente, para poder detectar la distancia entre las definiciones teóricas y las realizaciones prácticas, distancia que se oculta tras las denominaciones que homogeneizan la realidad.

Se supone así, que cada modalidad formativa define la posibilidad de un tipo desarrollo profesional y de innovación y que sería posible, consecuentemente, establecer determinadas “cautelas” técnicas y apriorísticas a partir del conocimiento general de sus posibilidades. Por ejemplo, el compromiso con un enfoque cultural obligaría a aplicar al modelo de Investigación-Desarrollo las cautelas que hagan de éste un motor inicial de desarrollo cultural, al tiempo que se cuidaría mucho de aprovechar la amplia difusión que tiene la modalidad “curso”. Por su parte, cuando el trabajo de asesoramiento se desarrolla en un centro en el que previamente se ha explicitado una necesidad de mejora, las cautelas irían dirigidas a la creación de “zonas de control” que aporten confiabilidad sobre que los objetivos se van consiguiendo.

Por extraño que parezca, las condiciones laborales y profesionales hacen que se desarrollen prácticas que no tengan en cuenta principios básicos ya asumidos científica y técnicamente: de nuevo estamos ante la insalvable distancia entre el conocimiento y su utilización para la mejora continuada de la realidad.

Volviendo al peligro que representan las “nominaciones” pero ahora desde el punto de vista de la autonomía, Hargreaves (1996) alerta acerca de que términos como la *colaboración* o la *colegialidad*, que se asociarían a modelos de innovación más culturales, tanto pueden ser un motor de desarrollo profesional como una forma de asegurar “sin resistencias” cambios introducidos externamente; la *autonomía* de los centros puede convertirse, si no se dota de recursos económicos y organizativos reales, en una forma “nueva” de control burocrático. De hecho, es posible que para “controlar” de forma que se aborten formas reales de autonomía, baste con seguir la línea que, en general, impera en los centros: no se precisan otros mecanismos diferentes a los ya existentes, basta con mantener la “intensificación” actual.

Las sutiles, a veces, divergencias que podemos observar entre declaraciones de principios, discursos políticos y desarrollos en la práctica, obligan a analizar los contextos en profundidad y a fijarse más en los momentos, circunstancias, condiciones, etc. que posibilitan o dificultan determinadas prácticas.

El estudio que pretendemos en nuestro caso se refiere a una ‘innovación’ en el bloque curricular de la “la lectura y la escritura con un enfoque constructivista”.

Por lo que hemos podido seguir sobre el proceso de tal innovación, conviene decir que se inicia en el curso 1982-83 en Gerona y Barcelona mediante el asesoramiento a centros por parte de los “EAPs” (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) y teniendo como coordinadora a Ana Teberosky (en la actualidad psicolingüista de la Universidad de Barcelona y autora de parte de los estudios que tienen la innovación como base). La innovación tuvo de forma destacada en su origen, además de los estudios de Ana Teberosky, los de Emilia Ferreiro.

Estas autoras estudiaron, inicialmente en el ámbito sudamericano, las fases “naturales” por las que pasan los niños desde las escrituras “garabato” hasta la escritura alfabética, encontrando que cuando la lengua de aprendizaje es de base alfabética, esas fases aparecían en todas las lenguas.

Paralelamente, a partir de la revisión de modelos de lectura (a los que se dedicó de forma también destacada Isabel Solé de la Universidad de Barcelona), se fueron compilando estudios referentes a esta habilidad, o mejor, dominio cultural, de forma que se podía ya trabajar en un corpus suficientemente fundamentado teóricamente y experimentado como para ofrecer una propuesta innovadora que modificase las prácticas lectoras y escritoras basadas en métodos fonéticos o globales: sin entrar ahora en profundidades, sí decir que en el caso de ambos métodos, fonético o global, su característica común sería ser demasiado monolíticos o unidireccionales, psicológicamente hablando, y poco significativos a nivel del contenido cultural y sociológico con el que pretenden que los alumnos se formen como lectores y escritores, habida cuenta de que la lectura y la escritura, como habilidades socioculturales, además de psicológicas, no se escapan a los cambios históricos que se suceden.

A partir de esos primeros momentos de trabajo de divulgación y suponemos que de contraste con los profesores de la zona en la que se inició, la propuesta innovadora se “extiende” y es reclamada por parte de los profesores: son los implicados en los cambios los que desean conocer en qué consiste dándose, de este modo en la práctica, un modelo innovador “periferia - periferia”, “...en el que el papel del asesoramiento que dio soporte a los cambios conceptuales, estratégicos, actitudinales y culturales de los profesores y equipos implicados, debe considerarse importante, aunque no representara ninguna línea de formación planificada desde la administración (al menos no de forma generalizada).” (Iranzo, 2001).

En Tarragona, aunque había habido tratamientos puntuales por parte de algunos formadores (en el ámbito del ICE-URV), es en el curso 1995-96 cuando el SEDEC lo incluye como temática de sus acciones de formación. Como asesora, juntamente a mis compañeras/os de equipo, lo había “reclamado” como necesario.

En la actualidad, la temática todavía centra en Tarragona una importante actividad formativa y podríamos decir que la demanda supera las posibilidades de realización (y que se intentan cubrir entre SEDEC e ICE-URV).

El 1998-99 (abril) tiene lugar un “movimiento” administrativo desde la *Direcció General d'Ordenació Educativa del Departament de la Generalitat* que debemos resaltar, si no por su significatividad para la gestión de la formación, sí por lo que puede indicar respecto a la importancia del tema consistente en que se organiza una jornada de trabajo de todos los formadores de los diferentes servicios y programas: del SEDEC, de los ICEs de las diferentes universidades de Cataluña y de otras organizaciones que realizan formación permanente (*Rosa Sensat* y el *Moviment de Renovació Pedagògica* que organizan *Escuelas de verano*, por ejemplo).

En esa jornada se presenta el libro “*Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura.*” (Generalitat de Catalunya, 1999) con lo cual también puede entreverse una intencionalidad de “regir” desde la administración las líneas que toman los diversos trabajos que se están realizando sobre el tema en las diferentes áreas geográficas bajo el auspicio de diferentes entes institucionales.

Básicamente, en esa jornada, además de discutir alrededor de una conferencia de Ignasi Vila (Universidad de Girona) “*Pensament i llenguatge: implicacions educatives*”, se discute en grupos -de forma ciertamente “abierta” e informal por lo asistemático y apresurado de las condiciones- sobre los fundamentos de la formación que las personas asistentes están realizando sobre esta temática.

A partir del trabajo en grupos se hace una mesa redonda final de exposición (moderada por la Jefa del “*Servei de Planificació i Programació de la Subdirecció General de Formació Permanent*”) sobre tales “fundamentos”, parece que, con la intención de que los entonces responsables de la “*Subdirecció General de Formació Permanent*” tuvieran conocimiento al respecto. Yo misma realicé la coordinación y representación en la mesa de uno de los grupos y, hasta el momento, desconozco cualquier acción administrativa que haya seguido a nuestra exposición y resúmenes posteriores, diferente de la que comento seguidamente.

El curso siguiente, 1999-2000, se convocarán en toda Cataluña (en Tarragona se realizarán durante 3 mañanas de finales de junio, en 2 lugares extremos geográficamente, Tarragona y Tortosa) reuniones informativas para los profesores con función de coordinación de ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria (Ciclos Inicial, Medio y Superior): conferencias por parte de expertos y muestras de trabajos por parte de escuelas de cada zona propuestas desde la Inspección Territorial en cada caso.

Sin entrar ahora en valoraciones y a tenor de los comentarios que en su momento pudimos recoger, este acto “formativo” organizado por la administración central y de carácter geográficamente “equilibrado”, parece que fue “vivido” por los enseñantes como una posibilidad de ‘conocer aquellos expertos de los que tanto se habla (sobre todo Ana Teberosky)’ y como una facilitación para que el esfuerzo innovador fuese entendido más allá de la etapa de Educación Infantil.

En mayo de 2000 la recién nombrada consejera de educación de Cataluña, Carme Laura Gil, habla (después de haberse sucedido debates internos en ámbitos administrativos) de “*enseñanza precoz*” y de “*acabar el parvulario leyendo y escribiendo*” y en la resolución que da instrucciones para el curso 2000-2001¹³ (paralelamente a

¹³ -Gen. de Cat.(2000).Resolución de 18 de mayo de 2000, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes d'EI y EP de Cataluña para el curso 2000-2001.

informaciones más taxativas “vertidas” por los medios de comunicación) aparece justificada la prescripción de que *respetando los ritmos individuales de maduración y progreso, el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicie de forma sistemática y con carácter general en el último curso de Educación Infantil*. (traducimos del original)

Tampoco entramos a valorar la coherencia de tal resolución, ni las lecturas sutiles que puedan hacerse a partir de ella cuando deberá practicarse en centros de diferente régimen, léase públicos y privados; cuando el escenario real se erige según los criterios de competencia que la misma administración parece no remediar; cuando se puede entender la ‘innovación’ tanto como una revisión rigurosa de los contenidos metodológicos como una exigencia externa de mejora de los resultados académicos de los alumnos; cuando, en definitiva, no parece ofrecer sistemas de ayuda administrativa al tiempo que no deja discernir si es que se trata de un sistema de evaluación.

Sí nos planteamos que ***hay que estar atentos ante un posible control sobre el modelo de innovación:***

- si se define un modelo de formación para la sistematización de la lectura y la escritura, cosa que sería lógica, puesto que la misma resolución da a entender que en la actualidad no se está realizando de forma generalizada aquello que prescribe, ¿éste será de *periferia-centro-periferia*, o de *centro-periferia*?
- ¿Se está prescribiendo al margen de haber planificado cómo llegar a los propósitos?
- ¿Se va tener en cuenta de alguna forma la complejidad de la innovación, o sólo va a interesar constatar “resultados” observables?
- Estamos hablando de planificar un proceso de formación a nivel autonómico, ¿o no?.

De alguna manera, la administración catalana tiene pendiente un modelo de formación concreto que resuelva las cuestiones prácticas de la formación y que supere el ya existente (Gen. Cat., 1997), más centrado en contenidos a aprender que en cómo se aprende. Además, salvando las reducciones y sobre todo huyendo de esquemas aplicacionistas, una definición por parte de la administración de qué modelo de formación pretende tampoco sería negativo desde el punto de vista actual de un panorama quizás de excesiva “autonomía” en los formadores que no da siempre como resultado “calidad” y desarrollo profesional, sino más bien una traslación “irreflexiva” de sus propios esquemas prácticos.

Así, como decimos, la administración debe al sistema educativo un modelo de formación a partir del cual mejorar (por profundización, por discusión, etc.) el propio sistema. Aplicamos a la administración el concepto de responsabilidad pública en este tema, en términos parecidos a cómo Eisner la aplica a los enseñantes: “...en razón de su oficio, tienen la responsabilidad de tener opiniones informadas y criterios de valor argumentables, así como de defenderlos públicamente. De lo contrario, se estaría privando a la comunidad de las perspectivas que se supone deberían ser más elaboradas, en razón de su experiencia y de su formación.” (en Contreras, 1997: 97).

En este sentido no podemos acabar esta panorámica sobre el tipo de movimientos escénicos que se han dado alrededor de la innovación sin fijarnos en una coordenada que relaciona intenciones y condiciones de la realidad para recordar que, como decíamos, en el ámbito de Cataluña y para el curso 2000-2001, se anunció por parte de un sindicato de enseñanza catalán USTEC-STES, una reducción en el presupuesto para formación de un 17%. Los modelos de innovación se reflejan en el soporte

administrativo que se da para que se haga posible su desarrollo. ¿Continuará disminuyendo el presupuesto para formación?. ¡Abramos los ojos.!

Retomando el núcleo de este apartado y para sintetizar, vemos que a lo largo del tiempo que hemos seguido el tema sobre la lectura y la escritura, de ‘tener’ una difusa referencia en el curriculum de Educación Infantil (1º Nivel de Concreción) como “*Iniciació al llenguatge escrit*” se ha pasado a publicar una “resolución” estableciendo su obligada “sistematización” en la misma etapa, a realizarse publicidad televisiva de que los alumnos que la acaban han de saber leer y escribir y, en definitiva, a marcar unos objetivos estratégicos (políticos, sociales, profesionales) por parte de la administración educativa que pueden dejar entrever un cambio al respecto del área analizada o, simplemente, unas acciones aisladas que pudiendo incidir en esa diversidad de objetivos y ámbitos, no lo hace.

Cuando se pretende el desarrollo de innovaciones en áreas curriculares que no tienen definidos de forma muy explícita los contenidos a tratar o que por suponer un cambio de planteamiento didáctico y educativo son difíciles de comprender por la generalidad de los docentes, la “calidad” de las acciones de formación que permitan dar a conocer todos los componentes de la propuesta innovadora es un factor fuertemente relevante: componentes teóricos, estrategias didácticas, dinámicas del grupo clase, actitudes investigadoras, formas de colaboración con el resto de los componentes del claustro, implicaciones con el resto de “didácticas” del centro, relación de colaboración centro-familias, etc..

Nos remitimos a apartados anteriormente tratados cuando nos interrogábamos acerca de la falta de control en la organización, adjudicación y, en definitiva, en la gestión de presupuestos para una articulación de las acciones de formación que en función de criterios relacionados con itinerarios formativos, permitiesen asumir innovaciones. En el caso concreto que queremos estudiar, además de en la complejidad que pueda tener la propuesta, podemos encontrar argumentos importantes para continuar interrogándonos en lo difuso de la definición curricular.

Teniendo en cuenta que en el contexto teórico actual acerca de cómo se llevan a cabo las innovaciones educativas, nos situamos en la corriente que coloca el ***pensamiento del profesor y la cultura que el grupo de profesores de cada centro puede desarrollar, como ejes principales de “reconstrucción” de propuestas innovadoras curriculares y organizativas***, asumimos que al margen de esa reconstrucción no hay nada porque no podemos olvidar que una innovación llega a articularse siempre en un contexto concreto, aunque provenga de prácticas o contextos diferentes espacial y temporalmente.

Así, nos orientamos hacia contenidos que traten las siguientes referencias teóricas:

- ***Reconstrucción*** del curriculum por parte de los profesores ante una propuesta innovadora,
- ***Evaluación de innovaciones y evaluación de las fases*** que podemos definir en un proceso innovador¹⁴:

¹⁴ GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1995): “Currículum i Innovació” en el programa de doctorado “*Investigació i Desenvolupament curricular*”(1995-1997), Tarragona: URV, Departament de Pedagogia

1. *Determinación de la dimensión* (objeto, justificación, conocimientos generales, pedagógicos, contextuales, elemento clave-eje de reflexión).
 2. *Planificación*: pasos a seguir e implicaciones organizativas.
 3. *Adaptación-adequación* en relación a los elementos contextuales.
 4. *Desarrollo de las acciones* teniendo en cuenta aquello que pueda ya anticiparse o preverse.
 5. *Análisis del desarrollo, seguimiento* del proceso.
 6. *Control, evaluación*.
- Aspectos **actitudinales** implicados en los cambios del pensamiento del profesor ante cambios educativos, y
 - **Ayudas al cambio** de rol del profesor como profesional y como agente de educación,

Debemos decir también que en el enfoque de la investigación estaba débilmente definido inicialmente el peso por una parte de la descripción de los componentes o “perfil” de la innovación y por otra del uso que de ella se hubiera hecho. Suponemos que ese es un debate común en estudios con objetivos parecidos a los que hemos citado, y podría resultar que en un caso el núcleo se considerara la innovación en sí, y en otro lo constituyera el profesor y su pensamiento: *¿un enfoque de fidelidad versus un enfoque de reconstrucción?*.

Parece claro que querer combinar los dos modelos puede ser difícil, si no de justificar, sí de delimitar y equilibrar.

No podíamos en aquél momento inicial admitir la dicotomía entre centrarnos en la innovación y su uso o en el pensamiento del profesor puesto que aunque el estudio debía tener en cuenta las características de la innovación, debíamos comprender cómo el pensamiento del profesor se iba transformando y qué elementos externos (es decir, que pudieran relacionarse con las acciones formativas que investigábamos) a su pensamiento y sus intereses, habían tenido importancia en la transformación.

Porque podíamos llegar a la conclusión de que era el trabajo con sus compañeros uno de los factores importantes en el cambio o que lo era una forma concreta de tratar los dilemas y dificultades que se les presentan, etc. Hasta esa comprensión queríamos llegar.

Nos parece, aún en la actualidad, que aquella dicotomía debemos entenderla como cualidad intrínseca del problema que queremos analizar: ***tanto los componentes de la innovación y los indicadores de cómo se han ido “construyendo”, como el tipo de pensamientos y de puentes entre el pensamiento y las actuaciones de los implicados en la formación, nos parecen objeto de nuestro estudio.***

Además, no perdamos de vista que dada la complejidad de la relación investigada, deberemos conectar informaciones alusivas a sus percepciones, creencias, etc. con aspectos claramente prácticos de aplicación de determinadas estrategias en el aula, etc..
Algo que sí ha cambiado significativamente, recordémoslo, es que esa bipolaridad no nos interesa únicamente en lo que respecta a los profesores, sino también en lo que se refiere a la persona de la formadora.

La Investigación Cualitativa

El habernos adentrado metodológica y epistemológicamente en este ámbito de la investigación, se nos presentaba inicialmente como:

- un aprendizaje profesional ciertamente potente que, deseablemente, podía desembocar en la realización de asesoramientos teniendo mayor consciencia de los múltiples factores que entran en juego en las situaciones, es decir, más cualitativa y contextualizada,
- el descubrimiento de un paradigma que identificábamos con el compromiso con la realidad educativa que se estudia porque se enfrenta a ella con intenciones de profundizar en su comprensión y busca resaltar los significados de los protagonistas
- la posibilidad de enlace con las investigaciones evaluativas sobre programas o acciones formativas como fuente de conocimiento para la mejora de un componente educativo tan importante como es la formación permanente.

Mantenemos esas expectativas y esperamos poder describir todo el aprendizaje asociado al estudio en ese sentido.

*De hecho, como se verá, hemos pretendido que tal descripción se erija como uno de los objetivos del trabajo, habida cuenta que **saber y sujeto de saber, en nuestro caso, es claramente indivisible.***

***Si finalmente el proceso global del estudio tiene el estatus de un proceso de I-A, la descripción del proceso seguido forma parte del conocimiento generado.** Este hecho, además, debe verse a la luz del matiz que introducíamos en el apartado anterior cuando nos referíamos al paradigma de innovación: el proceso de I-A se daría en tanto que proceso de formación en el que se habría incorporado la generación de ciclos de indagación en la práctica tanto de los profesores como de la formadora y de haber resuelto enfatizar la indagación como forma de aprendizaje docente.*

Acabamos esta introducción haciendo un recordatorio en referencia al hecho de que los objetivos que nos guiaron inicialmente se fueron transformando hasta llegar al punto que ahora presentaremos. Aunque será ampliamente explicada la transformación en los sucesivos apartados, avanzamos que ***hemos pasado de buscar “estrategias útiles” para las dos modalidades que nos interesaba analizar a admitir claramente que, a parte de otros condicionantes entre los que destacamos los macroestructurales, la calidad de la formación no tiene por qué tener que ver directamente con el tipo de modalidad sino más bien con las intencionalidades de su diseño y con el conocimiento profundo de los “componentes” de la innovación que se erigen o pueden erigirse como “conflictos” (resistencias) constituyéndose en los puntos clave sobre los que hay que tejer el esfuerzo de la ayuda para el cambio. Sin movernos del conocimiento cada vez más profundo de la formadora sobre su función de ayuda, nos ha interesado comprender ‘cómo vive y gestiona el desarrollo profesional, curricular e institucional en los que está implicada’.***

El análisis en la práctica de los conflictos que sugerimos como posibles (de tipo, didáctico, personal, profesional, organizativo, etc.) puede ayudarnos a entender las razones implicadas y, por ejemplo, si es su relación con el tipo de conocimientos “previos” de los que están hechos la que puede ofrecernos pistas valiosas.

Desde el punto de vista epistemológico, además de personal, también interesa atender a la siguiente pregunta: ***¿Cómo hemos cambiado a lo largo del proceso?*** Las *estrategias de cambio* como formadora habrían sido, gracias particularmente a los aportes teóricos

venidos de la mano de lecturas y discusiones asociadas a la guía del estudio, los pensamientos y percepciones, las formas de resolver los conflictos y dilemas con los que nos hemos ido encontrando. Puede decirse que hemos cambiado a medida que las percepciones sobre lo que pasaba se iban haciendo más precisas, numerosas y sensibles cualitativamente, y esto nos llevaba a ajustar la práctica a lo que intuíamos como una respuesta coherente: si la nueva situación se resolvía y percibía de forma integralmente positiva, se ‘consolidaba’ un pequeño cambio estratégico, conceptual y actitudinal al respecto.

Esa mutable y dinámica interpretación de lo que pasa durante el estudio está indisociablemente unida y por lo tanto metodológicamente justificada con el análisis de los diarios del trabajo de campo y con el soporte de las notas que hemos ido escribiendo mientras los hemos analizado.

En síntesis, como hemos visto en esta introducción, aspectos individuales, de mejora de la formación permanente del profesorado y comprensión de sus mecanismos y naturaleza internos, interrogantes culturales y también cada vez más presentes posicionamientos científicos y epistemológicos, han estado en la base de nuestro estudio.

*Los interrogantes que habríamos formulado en cada uno de estos ámbitos nos han movido en la búsqueda de respuestas y han procurado ciclos de transformación prolongados en el tiempo que han unido la **investigación, el aprendizaje docente y -en algún grado- una segura mejora de nuestra función docente.***

0. PRESENTACIÓN GENERAL

Tal como se recoge en el índice, los bloques que presentamos a continuación serán los dedicados a fundamentar teóricamente tanto el ámbito conceptual como el metodológico; expondremos en concreto cuáles han sido nuestros propósitos en el estudio, así como los diseños inicial y definitivo para su consecución; presentaremos el proceso de desarrollo en los contextos concretos donde hemos trabajado e investigado con las correspondientes triangulaciones entre las diversas informaciones que hemos

dispuesto para ello y, finalmente, realizaremos una síntesis valorativa y conclusiva de todo el proceso junto a unas consideraciones a modo de orientación destinadas a diferentes personas y responsables profesionales; las líneas futuras que prevemos cerrarán nuestra investigación.

Un aspecto de importancia en esta presentación general del trabajo es avanzar que debido al tipo de proceso que hemos realizado, es decir, debido a que el trabajo se ocupa del aprendizaje de la formadora-investigadora, entendido como tránsito entre posiciones profesionales y epistemológicas, se han realizado, en cada uno de los apartados, ‘engarces’ entre los inicios del proceso, el desarrollo y las valoraciones finales.

Así, en las bases teóricas -tanto conceptuales como metodológicas- aun cuando el tipo de discurso es primordialmente expositivo, aparece también un discurso ‘narrativo’ que aporta referencias a la crónica del proceso seguido.

Este hecho se ha visto acentuado por la circunstancia de que la investigación se constituyera en un autoanálisis de la práctica: dado que las referencias que hemos encontrado -respecto a las que existen sobre el análisis de las prácticas ajenas- son escasas, nos hemos visto obligados a justificar -en parte también para entender- hasta dónde podíamos llegar y qué sentido tenía cada paso en el conjunto de la investigación.

En síntesis, como la estructura resultante no es lineal sino cíclica y narrativa y, además de poderse considerar un “producto final” es, sobre todo, el relato de un proceso de autoformación, expondremos en cada apartado el punto de partida, el punto desde el que se presenta lo aprendido en la investigación y, si es posible, detallaremos los factores y/o elementos que provocaron el cambio.

Nos parece que con este mecanismo combinado de ‘escritura’, el estilo expositivo y la forma de relato pueden darse soporte mutuamente al tiempo que *ilustran la propia forma y naturaleza del aprendizaje docente*, objeto de nuestro estudio.

Presentamos gráficamente lo que dispusimos para indagar en los interrogantes presentados en la introducción: unos marcos de aproximación a la realidad que queríamos estudiar, unos contextos de estudio, y unos focos concretos de análisis en correspondencia con una metodología y unas fases de estudio.

Tras el esquema, de forma sucinta, presentamos elementos que pretenden ayudar a la comprensión global de la investigación. Sintetizamos los antecedentes que nos llevaron a ella y que hemos expuesto en la introducción, y describimos las fases de su realización.

1. ESQUEMA DESCRIPTIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de las acciones de F.P.P. en el ámbito de la provincia de Tarragona

Contexto Sociocultural, político y económico de cambio

Contexto de Reforma del SE y de cambio profesional continuado

PROPÓSITO y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Analizar desde la metodología de estudio de caso las modalidades de CURSOS DE FORMACIÓN y de PROYECTOS DE FORMACIÓN EN CENTROS, para comprender:

1. Qué sucede de relevante para el aprendizaje del profesorado en el desarrollo de unas acciones de formación de modalidad diferente.
2. Cómo se aprende en contextos de formación y qué tipo de aprendizaje se da.
3. Qué secuencias formativas siguen las innovaciones, es decir, de qué manera a partir del inicio de un proceso de formación de un profesor/a, un ciclo o un centro, las innovaciones se desarrollan y se institucionalizan.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS

1 Proyecto de Formación en el centro 2 Cursos de formación

- *Climas e interacciones en las situaciones de Formación entre formadora y participantes*
- *Interacciones que denoten procesos de cambio:*
 - diagnóstico continuado a lo largo del proceso de la práctica de los profesores (tanto la “de partida”, como de los indicios de su práctica a lo largo de la ‘convivencia’ formativa). ‘Resistencias’, identificación de obstáculos, etc.
 - aplicación estratégica en el aula: conocimiento didáctico, estructuras organizativas, recursos y materiales, etc.
- *Elementos culturales e institucionales: hábitos y posibilidades de trabajo en equipo*
- *Itinerarios formativos seguidos: modalidades formativas en las que se ha participado.*

2. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A. INCIDENTES CRÍTICOS ANTECEDENTES de la INVESTIGACIÓN

- Trabajo como profesora de Educación infantil (acceso directo al cuerpo público de profesores).

- Propuesta desde la administración educativa (SEDEC) para realizar tareas de asesoramiento curricular en lengua en el contexto catalán de “doble lengua de aprendizaje”.
- Suspensión de estudios de Licenciatura de Pedagogía por la *intensividad* (objetiva y/o percibida y atribuida) asociada a la función de asesoramiento.
- Trabajo continuado en Formación Permanente del Profesorado: se desarrolla según un modelo básicamente *aplicacionista* aunque intuitiva y personalmente se busque, además de una actualización didáctica “técnica”, el Desarrollo Profesional de los implicados (considerando en aquel momento, y sobre todo, a los profesores); debido a la ausencia de preparación específica por parte del servicio de asesoramiento para la función asesora, el modelo de formación se define también por la urgencia y el autodidactismo.
- Reingreso en los estudios de Pedagogía buscando los referentes teóricos y prácticos que guíen la práctica de formadora.
- Trabajo paralelo en colaboración con otras entidades de formación (ICE-URV y UOC básicamente) con lo que se da una *mayor autonomía en el modelo formativo* y múltiples experiencias que permiten y exigen la elaboración de un *modelo propio y acorde con lo requerido en la formación docente*: requerido por las circunstancias contextuales de reforma, por las ideas elaboradas y asumidas sobre Desarrollo Profesional y por un rol buscado de asesoramiento de colaboración docente.

B) En este contexto se crean interrogantes que son la base y el motor del inicio de la investigación mientras se sigue manteniendo contacto con los contextos prácticos de FPP. Las dos grandes fases de la misma serían:

1. PREINVESTIGACIÓN (desarrollada durante el curso 1995-96: se recoge información “habitual” pero dentro ya de un contexto “científico” o de investigación). Se ponen en evidencia algunas informaciones y aspectos que pueden considerarse relevantes para el diseño de la investigación y para el estudio teórico.

2. INVESTIGACIÓN. Se inicia el Trabajo de campo durante el curso 1996-97 y en la que se establecen los siguientes componentes:

- **Contextos de estudio:** 2 cursos (SEDEC)¹⁵ y 1 proyecto de formación curricular en centro (ICE-URV)
- **Diferentes agentes e instrumentos de recogida de información y diversos tratamientos en el análisis** (realizados por la investigadora-formadora)
- **Triangulación progresiva y cíclica entre:**
 - *estudio teórico,*
 - *práctica continuada y contraste entre “investigación” y “aplicación”*
 - *análisis de los datos recogidos* [lecturas exploratorias, codificaciones, aplicación de “codificación múltiple” en el documento narrativo de uno de los

¹⁵ A lo largo del trabajo hablamos de 3 acciones de formación analizadas: un asesoramiento a un centro y dos cursos; aunque finalmente el trabajo se ha resuelto en torno a la formación curricular en el centro y a uno de los cursos, parte de la elaboración total del trabajo, y parte de lo aportado por los observadores, los autoinformes, etc. relativos a ese contexto no analizado finalmente de forma tan exhaustiva como los otros, nos obligan a hablar de tres acciones como las componentes de la investigación. En las cuestiones en las que ese contexto queda al margen lo ponemos de manifiesto y justificamos los motivos para ello. Nos parece más ajustado a la realidad, en consecuencia, seguir hablando de tres acciones formativas como las investigadas.

- contextos analizados (Diario-Curso-2, 'D-cu-2', (sesiones 1-6), análisis holístico de los diarios de la formadora, etc.]
- Informes parciales y progresivos sobre los bloques temáticos y establecimiento de relaciones semánticas y prácticas (Zabalza, 1991:23) que, juntamente con el estudio de textos científicos recientes, pretenden elaborar una lectura holística de todo el proceso.
- ***FASES. Las grandes fases (que más tarde especificaremos en mayor detalle) han consistido en:***
 - definición inicial de la investigación y trabajo de campo
 - desarrollo inicial de la investigación
 - planificación inicial definitiva y continuación de desarrollo.
 - informe final

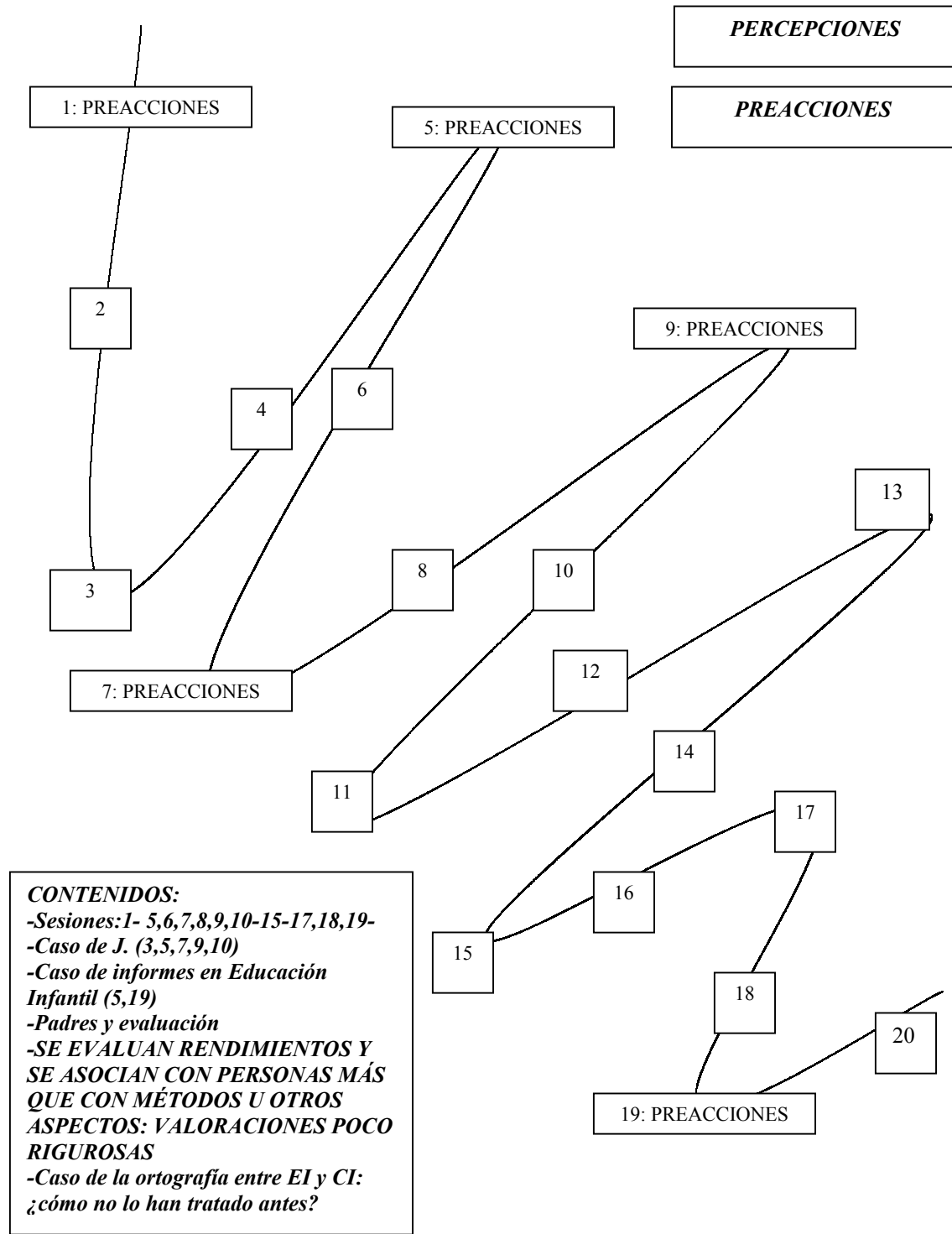
Listado de siglas más utilizadas.

Aunque a lo largo de la escritura del informe final hemos intentado transformar las siglas en los nombres enteros, para la lectura, sobre todo, de los documentos analizados, presentamos las más habituales:

- **URV.** *Universitat Rovira i Virgili de Tarragona*
- **UOC.** *Universitat Oberta de Catalunya*
- **SEDEC.** *Servei d'Ensenyament (Didàctic) del Català*

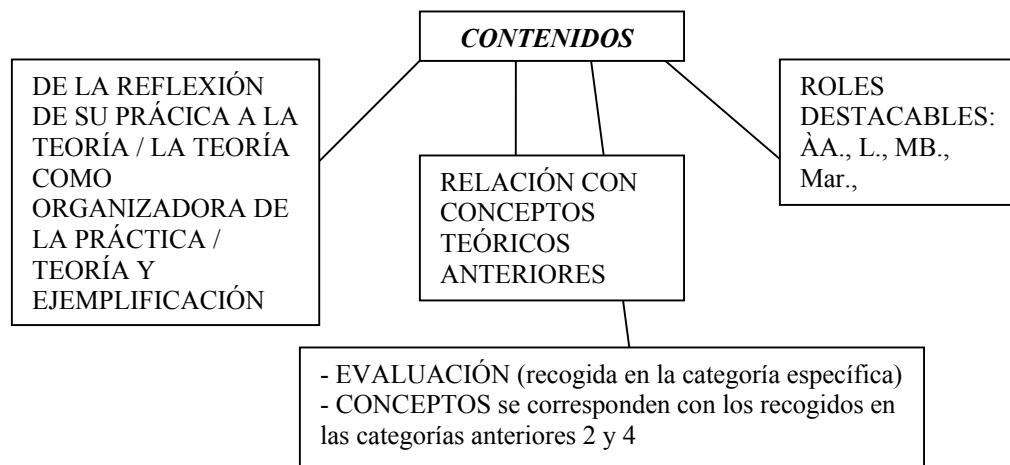
- **SE.** Sistema Educativo
- **EI.** Educación Infantil
- **P-3, P-4, P-5.** Niveles de Parvulario
- **EP.** Educación Primaria
- **CI.** Ciclo Inicial de Educación Primaria
- **CM.** Ciclo Medio de Educación Primaria
- **CS.** Ciclo Superior de Educación Primaria
- **PCC.** Proyecto Curricular de Centro
- **PEC.** Proyecto Educativo de Centro
- **CRP.** *Centre de Recursos Pedagògics*
- **MRP.** *Moviment de Renovació Pedagògica*
- **EAP.** *Equip d'Assessorament Psicopedagògic*
- **E-A.** Enseñanza-aprendizaje
- **Tª-Pª.** Relación Teoría-Práctica
- **L-E.** Lectoescritura (**L.**: lectura; **E.**: Escritura)
- **CL.** Comprensión Lectora
- **VL./ CL** Velocidad Lectora /Corrección Lectora
- **A/D/D.** “Antes/Durante/Después” de la lectura según la propuesta de Solé (1992)
- **ZDP.** *Zona de Desarrollo Próximo*
- **DP.** *Desarrollo Profesional*
- **DI./ DO.** *Desarrollo Institucional / Desarrollo Organizativo*
- **FPP.** *Formación Permanente del Profesorado*

H. EVALUACIÓN – ‘D-Ce’
7ª EN CONTENIDOS, EN PREACCIONES Y EN PERCEPCIONES



C. CONCEPTOS DIDÁCTICOS 'D-Cu-2'
3ª EN CONTENIDOS, 6ª EN PREACCIONES Y
PENÚLTIMA EN PERCEPCIONES

(PERCEPCIONES)



PREACCIONES: aun siendo contenidos planificados o, quizás por ello, tienen poca presencia en esta categoría

CREDIBILIDAD					TRANSFERIBILIDAD			DEPENDENCIA		CONFIRMA BILIDAD
Trabajo prolongado en el lugar y observación persistente	Juicio crítico de compañeros	Triangulación	Comprobaciones de participantes	Material de adecuación referencial y coherencia estructural	Recog. abundantes datos descrip.	Desarrollo de descripc. meticulos.	Muestreo teórico	Establec. de pistas de revisión	Participación de asesores externos	Ejercicios reflexión
- Contextos de análisis - Como formadora, sobre el mismo tema - Contacto indirecto con PAFPZ (SEDEC, ICE, URV, UOC)	- URV - Imbernón - Marcelo - MADRID - GRANADA - DEUSTO - SEDEC-ICE	MÉTODOS: - sí, en intensidad DIARIOS de la FORMADORA - las demás informaciones se incorporaban al proceso como evaluación formativa y se han triangulado en relación a cada contexto de análisis SUJETOS - como formación: interacción - los observadores con sus comentarios - en Centro: entrevista con equipo directivo MOMENTOS: FASES EXPERTOS	COMO FORMACIÓN: - sesión a sesión - Comentarios de autoinformes finales (excepto curs-1, por falta de tiempo) CON ICE-URV/ SEDEC: también como proceso de formación	todo paso del proceso está fechado, con notas, comentarios, e interrogantes	ÍDEM a métodos e instrumentos:	SÍ: en cantidad y en esfuerzo de interpretación	<i>Muestreo intencional y opinático</i> (estratégico)	- Madrid-98 - Granada-2000 /Granada 2001 - Deusto-2000 Todas desde diferentes puntos de vista. Madrid-98, la más integral. Yo no hablaría de revisión sino de situaciones de reflexión - F. Imbernón - Carme Amorós: - Manel Castaño: - C. Marcelo - J. Gimeno • SEDEC-ICE, compañeros	- Dra. Charo Barrios -Otros	En pistas de revisión, en notas, en entrevistas director de tesis y asesora Charo barrios

1.2. ÁMBITO METODOLÓGICO

“Todo comprender e interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete.”

(Gadamer, 1977:463)

“Sólo se puede ver lo imposible si se lo está buscando”

(Sherlock Holmes)

A) PRESENTACIÓN

Este apartado ha sido “construido” en 2 fases; una primera en la que hemos pretendido buscar aquellas bases, soportes, y pistas fundamentadas que estimamos nos servirían para el tema y para el objeto que intentamos conocer y comprender; en la segunda fase hemos ido introduciendo en aquel discurso nuestras estrategias y reflexiones al hilo del desarrollo de nuestro trabajo a partir de lo cual íbamos contrastando si nos “servían”.

A esta idea novedosa nos han obligado, por una parte, nuestras características como asesora e investigadora; por otra, la misma construcción de la investigación en el tiempo y, por último, y más importante, la misma consideración de esta investigación como un proceso reflexivo y deliberativo, emergente e inductivo. Por un momento también funcional.

A medida que íbamos ‘construyendo’, íbamos entendiendo si nos daba más fortaleza en la recogida y análisis de datos.

En nuestro caso se pondría en evidencia cómo una determinada concepción del desarrollo profesional docente implica una forma de aproximarse desde la formación permanente y, a su vez, ambas implican una forma de investigar: en este sentido, fundamentación conceptual, metodología de la investigación y proceso de aprendizaje de la formadora para la mejora de la ayuda formativa, confluyen en una única concepción y crecen interactivamente a lo largo del proceso.

Es por ello que lo que se presenta a continuación es, necesariamente, el resultado no únicamente de la síntesis conceptual sobre las metodologías coherentes con nuestro objeto de estudio, sino también de las reflexiones y decisiones al respecto.

Liotard (1984) planteaba que frente a la *teoría tradicional*, cuyo deseo de una verdad unitaria y totalizadora la hace prestarse a la práctica unitaria y totalizante de los gerentes del sistema, la ***teoría crítica*** debe de estar en disposición de escapar a ese destino, dado que se apoya en un dualismo de principio y desconfía de síntesis y reconciliaciones.

Esto es así en la actualidad en las sociedades industriales “avanzadas” puesto que no puede saberse lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece ***“y, hoy más que nunca, saber algo de esta última, es en principio elegir la manera de interrogar, que es también la manera de la que ella puede proporcionar respuestas”***. (í:33)

Marina (2000:36ss) también se plantea parecidas cuestiones en torno a la naturaleza de

las preguntas en relación a la ciencia. Es grato comprobar que Bruner y Heisenberg desde los años 60 trabajaban con la idea de que como dice el segundo “no deberíamos olvidar que lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas” (en í:38). Parece que se admite que dada la inabastable ‘realidad’ necesitamos acotarla por medio de las preguntas pero, al mismo tiempo, las preguntas deben posibilitar que no limitemos nuestra mirada y con ello, la posibilidad de conocer y aprender.

En la construcción del saber, según Lyotard (1984), el *componente comunicacional* se hace cada día más evidente a la vez como realidad y como problema; los mensajes son dotados de forma y de efectos muy diferentes según sean denotativos, prescriptivos, etc. y actúan en el contexto de la agonística con *jugadas* y *contrajugadas* que no son sólo reactivas sino también “nuevas”, pudiendo ser inesperadas y fruto, quizás, de intensificar el desplazamiento, de desorientarlo. (í:39ss)

Así lo que se precisaría para comprender no es únicamente una teoría de la comunicación, sino una **teoría de los juegos**, que incluya a la agonística en sus presupuestos de forma que la novedad requerida no es la simple “innovación” (entendida como el objeto “nuevo”), sino más bien el resultado de las conversaciones entendidas como batallas de juegos, de discursos.

Entendemos que, en síntesis, si lo que interesa ver de nuevo -para comprender- son las jugadas y contrajugadas que se han establecido en torno a una determinada institución (como podríamos considerar una acción formativa), nos interesa tener en cuenta esa perspectiva, máxime cuando la consideramos del todo conectada con las formas de pretender conocer que nosotros hemos establecido.

Si nos centramos en nuestra investigación, tal como expusimos en la presentación general, nuestro propio desarrollo profesional y nuestros interrogantes, nos llevaron a plantear una investigación sobre nuestra función de formadora: pretendíamos conocer qué aportaba nuestra mediación para con el aprendizaje curricular, profesional e institucional de los profesores/as que se formaban a través de interpretar ‘las jugadas’ que se dieron en los diversos escenarios en los que se desarrolló la formación.

Como se sabe, establecimos una fase de Preinvestigación en la que nos aproximamos al campo, y dentro de la investigación propiamente dicha, establecimos como contextos de análisis dos modalidades de formación diferentes: cursos y formación en centro a través de asesoramiento curricular. De cada uno de ellos obtuvimos informaciones de diversa naturaleza a través de diversas metodologías e instrumentalización: la justificación de las decisiones al respecto serán presentadas a lo largo de este capítulo.

B) CRÓNICA DE UN TRÁNSITO EN LAS POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS

En síntesis hablaríamos de la diferente posición desde la definición inicial del trabajo en la que a partir de criterios descriptivos y explicativos (qué pasa, cómo aprenden) y centrados -con un fuerte carácter “psicologista”- en el pensamiento del profesor, a criterios más valorativos e interpretativos, centrados -con un carácter ecológico- en el papel mediador de la formación docente, teniendo como recurso básico la narratividad en manos -sobre todo- de la investigadora.

Nos vemos obligados a hacer la crónica del proceso consistente en esos diversos

tránsitos. Por una parte, el tránsito derivado de reorientar el objeto de estudio e interesarnos no por estrategias docentes que “funcionan” en ámbitos de formación, sino por aquello que sucede en ellos; por otra, la crónica se dedica a explicar el tránsito desde haber partido de un análisis de los datos centrado en el interrogante de “qué han recogido los diarios” y qué tipo de contenidos y de tratamiento es coherente con el propio método narrativo, a entender que, además de pretender informar respecto los objetivos que han guiado la investigación y llegar a describir y valorar los contenidos que han formado parte de los procesos de formación investigados, nos hemos situado en el contexto más amplio de la “narratividad”.

Entendemos que la narratividad se asocia de forma importante con procesos de conciencia y reflexión histórica individual y colectiva y que, bajo determinadas circunstancias, se constituye en un medio de mejora y de proyección de la acción en el futuro.

En nuestra investigación la definición metodológica, tanto en sus directrices generales como en sus aspectos más concretos e instrumentales, ha resultado ser un elemento “difícil”.

En principio, el hecho de ser narradora e investigadora al tiempo, me planteaba interrogantes epistemológicos que, como hemos visto en revisiones teóricas anteriores, (Fernstermacher 1994, Bolívar 1995, Angulo, 1999, entre otros) es ya clásica.

A este hecho se sumaba la complejidad que entreveíamos respecto al procedimiento metodológico de análisis de los datos: *se me planteaba reducir los datos de forma inductiva para buscar unidades de significado y mi pregunta -desesperada- era que siendo mi propio diario todo era significativo o en una gran parte lo era*, insistiendo en que cuando en un análisis del discurso, incluso si el texto es narrativo, éste se “reduce”, la operación puede resultar menos compleja cuando es de otra persona. ***Es decir, el análisis sobre los propios textos, podía implicar alguna forma especial de tratamiento que no era la habitual cuando el análisis era realizado sobre textos de “otro”.***

Culminaba la desazón el propio motivo del estudio: aun habiendo asumido progresivamente que mi “sujeto docente” era el que debía hablar en su rol de mediador-formador, intuitivamente mantenía la idea de que era importante y oportuno saber más sobre cómo se aprende en contextos de formación: es decir, *me debatía entre la singularidad y la posibilidad de transferencia y/o aportación al campo profesional de la formación y de la docencia en general; aún más, no quería renunciar a ninguno de los dos objetos de estudio*: la definición del rol de los formadores como ayuda al aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes por un lado, y el propio proceso de aprendizaje de los docentes en contextos de innovación curricular mediados por acciones de formación, por otro.

De todo este debate interno surgió la decisión de comenzar por otear los documentos narrativos *holísticamente y al tiempo categóricamente* (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001), es decir, partir de no fracturar los textos pero, dada la -supuesta por mi- gran cantidad de significatividad, dejar que emergieran -inductivamente- categorías que ayudaran en el proceso de comprensión.

También pertenece a ese momento de “crisis” metodológica, como una pretendida respuesta a la intención holística “soportada” por categorizaciones, la opción de realizar un “análisis o codificación múltiple” (Marcelo, 1995a) en el que la globalidad pudiera

verse desde puntos de vista complementarios.

Algunas de las ‘codificaciones’ determinadas se “aplicaron” a una parte de los documentos como ensayo de lo que podía representar adoptar la metodología de codificación múltiple y, más tarde y a raíz de esa prueba, se simplificaron dejando únicamente algunas de ellas. Su uso, sin embargo, aportó ciertamente una ampliación de la perspectiva de análisis. Volveremos más tarde sobre este aspecto.

En síntesis, las fuentes que inicialmente usamos como referencia para la codificación eran los análisis de diarios de Zabalza (1987, 1991) y otra información relativa a autores que han trabajado con análisis cualitativos categoriales, o se han ocupado de la interacción lingüística: Santos Guerra (1990), Ferreres y Molina (1995), Barrios (1997), Marcelo (1994, en Villar Angulo) y Marcelo (coord.) (1995a), Wittrock (1990), Mercer (1996), del Río, M. J. (1998).

Queremos decir que las lecturas que recientemente hemos realizado (sobre todo y como síntesis histórica, Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) *plantean un tratamiento netamente o más claramente “narrativo” de los textos que nacen con estructura narrativo-biográfica* y se muestran metodológicamente críticas con una aplicación sistemática del análisis categorial en todo lo cualitativo, aunque tampoco desdeñen un uso complementario o justificado por la cantidad o diversidad y amplitud de la información.

En definitiva suponen una alternativa a los estándares en investigación social que nos parece necesario tener en cuenta.

Lo metodológico está relacionado con lo sustantivo o de contenido en el sentido de que fragmentar los relatos produce más fácilmente una pérdida de visión global que puede desorientar el propio resultado de la investigación.

En este sentido decíamos al iniciar este apartado que una cierta tendencia psicologista nos había orientado inicialmente dado que asumíamos que lo importante era la información relativa a describir y explicar justamente lo que nos proponíamos como objetivos, sin prever que podíamos descubrir alguna cosa en el relato que no conocíamos.

Sabemos que los objetivos han de guiar la investigación y que la metodología no debe definir los fines, pero la misma obra citada alerta, en un sentido epistemológico, acerca de la singularidad de lo narrativo y de la necesidad de no sesgar lo que puede ‘recoger’. A esa intención de amplificación de la mirada nos hemos dedicado y, aun interesándonos todo lo referido a los procesos del aprendizaje docente y el pensamiento del profesor, nos alegramos de poder recurrir a los textos como narraciones intactas que puedan poner de manifiesto otros elementos relevantes.

Estaríamos hablando de una cierta identificación con la relevancia de lo narrativo en la mejora docente e institucional.

Por otra parte, lo que estos autores plantean nos sirve en nuestro estudio como marco de ampliación, dado que *ni somos ‘lectores’ de otras narraciones ni nos hemos planteado un uso biográfico del diario*. Éste actúa como acompañante de la acción de la formadora y se sitúa sobre todo en el estudio del desarrollo curricular en y por la formación, y/o en el desarrollo profesional de la formadora-investigadora. Sí que nos hemos autoanalizado

a la luz de lo que los autores plantean y nos ha servido para definirnos mejor y ver nuestro trabajo desde otra perspectiva.

Tampoco hemos encontrado en esa obra casos referidos a situaciones de investigaciones en las que los narradores sean los que después analizan los textos; máxime son coanalizadores o coautores simbólicos de los informes. De nuevo, nos vemos obligados a acudir a las exigencias de rigor desprovistos de ejemplos de otros estudios que nos “acompañen” epistemológicamente.

Los conceptos y aspectos que a partir de ahora trataremos en este apartado serán:

- *De la definición inicial como Investigación evaluativa a Investigación Iluminativa dentro de I-A*
- *Paradigma de la investigación: metodología cualitativa*
- *El estudio de caso (caso paralelo o múltiple)*
- *La utilización de la narrativa en la investigación,*
- *La utilización del diario como formadora e investigadora*
- *La definición del proceso de análisis*

C) DE LA DEFINICIÓN INICIAL COMO INVESTIGACIÓN EVALUATIVA A INVESTIGACIÓN ILUMINATIVA DENTRO DE I-A

¿Una investigación con finalidad evaluativa?.

La consulta de distintos autores (Villar Angulo, 1995; Villar Angulo y otros, 1995b; Marcelo, 1995a) nos sirve en su momento para entender que la definen o bien como evaluación de programas o, dentro de criterios más amplios, como evaluación educativa.

Nuestra investigación puede considerarse evaluativa en el sentido que:

- es una investigación que tiene en su base la evaluación de acciones formativas como cursos-seminarios y proyectos de desarrollo curricular en centros con asesoramiento (aunque no se trata de “evaluar” un todo, las acciones analizadas se incluyen en programas formativos dentro de un Plan de Formación Permanente del Profesorado).
- como investigación pretende acceder al conocimiento y/o crearlo, pero además como evaluación quiere llegar a emitir juicios y proponer mejoras (sobre la calidad de las acciones de formación para “ayudar” al Desarrollo Profesional del profesorado).
- evaluación e investigación tienen un proceso común de: definición de propósitos, diseño del plan y concreción de temporización, metodología e instrumentos, recogida de información, tratamiento de los datos e interpretación. Una investigación aplicada se propone, como la evaluación, proponer elementos de mejora.

Cuando en los inicios del trabajo buscamos la definición en Cook y Reichardt (1986:16) nos resultó confusa porque aparece -prácticamente- como sinónimo de Evaluación de Programas, según la tradición anglo-americana de la “Evaluation Research”: “Así, investigación educativa, investigación pedagógica, investigación de programas,

investigación curricular, investigación evaluativa, vienen a designar campos semánticos coincidentes...”; como decimos, no nos ayudó demasiado a delimitar nuestro caso.

En general, se considera como la recogida de información sobre una intervención o actividad específica, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias, esperándose siempre que como resultado de la investigación evaluativa se produzca algún tipo de cambio iniciado por la intervención de quien investiga.

Precisan los autores que cuando se habla de *investigación evaluativa* el investigador suele estar con frecuencia contratado por un agente para describir y evaluar el programa y, por tanto, uno de los objetivos es la realización de un informe escrito. Por contra, definen la *investigación pedagógica* como aquella en la que el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación que quiere utilizar el enfoque cualitativo para mejorar la enseñanza en general, su propia práctica, el grado de eficacia de su tarea y cómo mejorarla.

Esta idea podría considerarse superada de alguna manera puesto que la implicación de los investigadores en los estudios parece gozar en la actualidad de mayor presencia. En Imbernón (2002) se recogen algunas investigaciones que, bajo el epígrafe de “investigación educativa”, muestran cómo los investigadores son los propios profesores o formadores y cómo en todos los casos se da una implicación “interna” con el campo de estudio.

En el caso de nuestra investigación y al margen de mayores precisiones, nos situamos en una investigación evaluativa realizada desde una óptica pedagógica puesto que el objetivo de mejora y de comprensión de la realidad estudiada ha surgido de nuestra necesidad profesional.

Además, en nuestro caso, la idea inicial de evaluar la acción formativa ha generado un proceso interpretativo y en cierta manera de I-A en el que el foco que inicialmente era el ‘efecto’ de la formación, ha quedado finalmente situado en la atención tanto al proceso de aprendizaje de los profesores para el desarrollo de la innovación como al proceso de aprendizaje de la formadora como sujeto docente.

Es indudable que las conclusiones deberán hacerse llegar -en la medida de lo posible- hasta los responsables de las diferentes planificaciones (política, estratégica, táctica) para poder tomar aquellas medidas que se consideren favorecedoras de mejora, pero es importante resaltar que no es una evaluación externa ni en la definición de sus fines ni en su desarrollo.

Aún con los autores que venimos citando y para señalar la conexión que existe entre la investigación educativa en general y esa vertiente “aplicada”, recojo lo que aducen al respecto:”...***reconocer que haya áreas de conocimiento, y la educación es una de ellas, que cuando se investiga se evalúa, rotos ya algunos mitos sobre la objetividad pura pretendida y el total aislamiento del sujeto investigador como ajeno a su propia tarea de estudiar los asuntos humanos.***” Cook y Reichardt (1986:18)

En síntesis, además de por su carácter valorativo y formativo, esta investigación se define como:

- Una **investigación con metodología cualitativa** en la que se analizan unas acciones formativas, la finalidad primera de las cuales es la de proporcionar ayuda para el desarrollo de una innovación curricular, para iluminar la capacidad de la formación de contribuir al Desarrollo Profesional de los profesores implicados (en su vertiente personal, curricular e institucional).
- Un estudio **basado principalmente en las valoraciones y percepciones de los actores implicados** (formadora y profesores) y en algunos indicadores del uso de la propuesta de innovación que quedan recogidos dentro del relato de la formadora. Narrativos son también en nuestro estudio el diario de una profesora y los informes valorativos de los profesores; en ambos casos serán documentos complementarios al núcleo del estudio y cabe decir que durante las acciones formativas ya fueron instrumento de formación.
- Un **diseño de investigación** que a partir del trabajo de campo inicial, se redefine a lo largo de su propio desarrollo sobre todo en el proceso de análisis de la información y que **debe ser considerado, por tanto, como un proceso dinámico**.
- Todo ello **con instrumentos como los diarios de la formadora, “informes abiertos” de los participantes, cuestionarios, entrevistas, observación perseverante en las sesiones de formación (de los contextos “curso” Cu-1 y Cu-2) y con las exigencias de cientificidad y rigor** exigidas por el paradigma de investigación.

Epistemológicamente, estaría dentro del *Enfoque comprensivo* que se definiría según recoge (de Lather) Ferreres en su trabajo sobre Planes Provinciales de Formación (Ferreres et al. 1994:48) como:

- **Interpretativo**: intentaremos dotar de significado a las relaciones que se dan en dichas acciones formativas, para ampliar la visión al respecto.
- **Naturalístico**: partiremos de describir y analizar situaciones y tiempos absolutamente reales, cosa que tiene no pocas implicaciones metodológicas.
- **Constructivo**: supondrá esfuerzo cognitivo de categorización-narración de la información e incursión en implicaciones afectivas, emocionales, y motivacionales.
- **Fenomenológico**: nos pondrá en contacto con la complejidad y riqueza de interrelaciones que tiene el tema de la formación del profesorado.
- **Hermenéutico**: intentaremos indagar -interpretándola y comprendiéndola- en esa realidad que puede aparecérsenos como cerrada, misteriosa, incontrolable o mecánica...
- **Microétnico**: deberemos centrarnos en el hecho de que estamos contextualizando las coordenadas, los espacios y, en definitiva, los significados.

Del hecho de adoptar un modelo de investigación en el marco del paradigma interpretativo y preferentemente cualitativo, se derivan unas exigencias descriptivas propias del tratamiento de los documentos de este tipo (personales y/o valorativos), del trabajo de campo y de la observación: exigencias previas que Zabalza (1987, 1991) llama **condiciones de legitimidad metodológica**.

Por tratarse necesariamente de una parte del contexto de la investigación, las trataremos en el capítulo dedicado al diseño.

¿Un proceso de Investigación-Acción?

Las autoras Lytle y Cochran (1999:320) plantean la clave de lo que entendemos como motivo principal que justifica la emergencia de procesos de Investigación-acción: *“Las opiniones de los profesores brillan por su ausencia en las obras de investigación sobre la enseñanza: las preguntas y problemas que plantean los profesores, las estructuras que emplean para interpretar y mejorar su práctica, así como la forma en que ellos mismos definen y entienden sus vidas laborales. Una nueva dimensión en el movimiento de profesionalización de los docentes que dirige la atención sobre su papel para generar conocimientos sobre la enseñanza es reconocer al profesor como investigador.”*

Ciertamente, como ya veíamos en capítulos anteriores, el movimiento de los profesores investigadores tendría en nuestro país más de 15 años de existencia y se asume que aun así, determinadas condiciones de la práctica han impedido una fructífera consolidación (Gimeno 1996).

Veamos entonces en concreto qué caracterización se hace de la I-A y en qué sentido podemos vernos representados/identificados por y con ella.

La investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizado por profesionales de las ciencias sociales en referencia a su práctica. (Bartolomé, 1997)

Según la autora pretende:

- a) *El desarrollo profesional permanente*
- b) *La mejora de la práctica social y educativa*
- c) *Una comprensión más grande de los procesos sociales y educativos.*

La autora, **a diferencia de autores como Hopkins (1985) o Zeichner (2000) que presentan experiencias de profesores que trabajan en solitario y desarrollan procesos de aprendizaje circunscritos a la I-A**, establece la “interpelación del grupo” porque considera que:

- los valores, significaciones, etc. sólo cambian en grupo
- el grupo sostiene el nivel de la motivación
- el grupo permite hacer mejor la función autocrítica
- la propia dinámica grupal en el seno del proceso de I-A, tiende a provocar cambios en quien la vive: que se traduce en una manera de hacer más participativa, más democrática, más implicada en la realidad, más respetuosa con las opiniones de los otros, más conscientes de las aportaciones de cada uno en el grupo, más permeable a las críticas de los otros, más libre.
- el grupo se identifica, por la misma naturaleza del objetivo pretendido, en la transformación social.

En nuestro caso, las pretensiones son coincidentes con las que describen el modelos de I-A: la diferencia es que nuestro proceso, siendo colectivo -por lo que tiene de social-, no se realiza en todas las fases ni con el mismo grupo de personas, ni a partir de que éstas realicen los mismos roles.

Es decir, nosotros trabajaríamos en ese contexto que acabamos de describir ***porque de ningún modo podemos decir que hayamos trabajado solos*** puesto que sin lugar a ninguna duda se han dado las siguientes interpelaciones: las de nuestros compañeros asesores del equipo del SEDEC que a lo largo de nuestra experiencia profesional -antes, durante y después de la investigación- han “marcado” las visiones sociales al respecto; las de los expertos que desde un principio del trabajo han contrastado con nosotros líneas de orientación sobre el problema (especialmente el director tanto del trabajo de investigación inicial como de la tesis, Vicent Ferreres), y compañeros de docencia (en los centros escolares y en la universidad) con los que también hemos debatido sobre el proceso; las obras científicas y de divulgación que han servido para reforzar intuiciones y para provocar “fracturas” conceptuales y emocionales; todos los profesores/as con los que hemos trabajado a lo largo de estos años y con los que hemos compartido y/o contrastado de forma consciente e inconsciente, formal e informal, lo que íbamos “descubriendo”; durante el trabajo de campo de la investigación, el contraste y trabajo con los profesores implicados -sobre aspectos específicos del ‘cómo aprendemos’, o del ‘cómo estamos en los centros’; también durante el periodo del trabajo de campo, el trabajo con los observadores de los dos contextos ‘curso’ investigados, también nos aportó parecida interpelación.

Con una de las profesoras implicadas en la continuación del trabajo iniciado en el contexto ‘Cu-2’ mantuvimos la siguiente comunicación telemática:

Vaig estar pensant, l'altre dia, després de parlar amb tu per telèfon. I és que el tema de la teva tesi sempre m'ha interessat encara que més centrat en els nens. Ja ho dic de broma- que faig un treball d'investigació i potser ho faig si consisteix en observar, deduir, treure conclusions... el meu "rumiar i donar tomb", però em sembla que s'han de fer més coses, oi?

I deus pensar que no les tinc totes quan et parlo d'aquest tema sense cap ni peus i a més no hi estic d'acord amb el que et diuen a la facultat...però es que això ja ho deien quan jo estudiava i crec que, d'una altra manera però els grans també aprenem. Mira tot el que m'has ensenyat! -des de perdre la por a tots els altres canvis...-(...) (15-1-2002)

(...)

I el meu paper d'investigadora era broma. Ja voldria jo ! Sí, em falta la sistematització, la consciència ...TOT. Només dono voltes i voltes. Per això estic contenta de que hagi persones com tu. Encara que siguis massa estricta.

Además de ese rasgo diferenciador, es decir, el del trabajo grupal y/o no solitario, Bartolomé establece los siguientes para diferenciar la I-A de otro tipo de investigación:

- El objeto es la transformación de la práctica educativa y/o social, al tiempo que se procura entenderla mejor.
- Se da una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación al largo de todo el proceso. En referencia a la espiral de Lewin (1944), se precisa que *actividad reflexiva y acción transformadora, innovación e investigación, y construcción de la realidad y recogida de observaciones*, se den de forma constante con vista a posteriores reflexiones.

<i>Momentos de la investigación-acción</i>	RECONSTRUCTIVO	CONSTRUCTIVO
Discursos entre participantes	Reflexión	Planificación
Práctica en el contexto social	Observación	Acción

- Una forma peculiar de aproximarse a la realidad vinculando conocimiento y transformación: “Una investigación-acción, si lo es, ha de tener como objetivo final el cambio educativo y social...”(í.:12)
- El protagonismo de los educadores e investigadores, es decir de los profesionales a quienes afectan los problemas. No es necesario insistir en que esta cuestión, como ya vimos con Gimeno (1996) es la luz y la sombra de este planteamiento. Además de lo ya tratado, cabe decir que son pertinentes cautelas para evitar actitudes de dependencia de los expertos y también actitudes de rechazo de cualquier colaboración o asesoramiento representado por “externos”. Como sabemos, la formación no es ajena a estas posibles posiciones.

Según la autora que venimos citando, el planteamiento de la primera época del movimiento se movía, entendemos que en la lógica del momento histórico en que surgió, dentro del paradigma positivista aunque también desde el primer momento hubo variantes entre los investigadores respecto a la importancia que le daban a los diferentes momentos: como ejemplo de esa no igualdad cita cómo Corey se centra en si los objetivos plantados se van cumpliendo, mientras que Taba y Noel, conceden gran importancia a la labor de descubrir las dimensiones fundamentales de los problemas, a eliminar prejuicios o ideas equivocadas que puedan tener los profesores respecto al caso de estudio.

La autora desarrolla e ilustra en esta obra tipos de I-A: *participativa*, de *desarrollo del curriculum* (representada per Elliot, 1993), la *crítica* (representada per Carr y Kemmis, 1983, y fundamentada en la filosofía de Habermas), la *cooperativa o colaborativa* entre instituciones.

“En la espiral autoreflexiva, el plano es prospectivo respecto de la acción y retrospectivo respecto a la reflexión sobre la cual se construye. La acción es, esencialmente, arriesgada, pero se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futuras, que valorarán los problemas y los efectos de la acción. La observación es retrospectiva respecto a la acción realizada y prospectiva hacia la reflexión en que se considerará la práctica realizada. La reflexión es retrospectiva en lo que respecta a las acciones emprendidas hasta el momento y prospectiva con vista a nuevos planes.

La espiral autoreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato por medio de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica en el ámbito social.” (Carr y Kemmis, 1988:198)

Esta relación entre la acción, la proyección y la retroproyección, nos puede retrotraer a otros contenidos recogidos y tratados en las bases teóricas acerca del pensamiento del profesor y los modelos de planificación y de toma de decisiones. Decíamos al iniciar este capítulo que se daba una fusión entre las bases teóricas conceptuales y las metodológicas porque el objeto se constituía como único: pretendemos entender y cambiar la acción, con lo que la metodología de análisis y de intervención se acometen desde posiciones muy próximas.

Además, nuestro proceso de autoevaluación cuenta -de alguna manera- con un grupo de discusión que es el grupo de asesores con el que trabajamos y, *especialmente, cuenta con los profesores que se están formando y las interacciones que con ellos se dan en los contextos formativos, como parte común que es tanto objeto como sujeto del proceso de investigación.*

Pérez Gómez (1990:22,23) hace una descripción que nos parece adecuada para comprender la substancialidad del proceso que intentamos describir cuando considera que la I-A es una “...*espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica al transformarse los participantes y al transformarse la situación...un vasto programa de integración de procesos en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica...unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del curriculum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional.*”

En síntesis pensamos que, si bien dependiendo de cómo se entendiera el grupo de discusión, puede que no pudiéramos considerarnos inmersos en un proceso como el descrito, en la práctica, investigación, acción y formación se han dado unidos en un grupo de discusión y de mejora que, además de estar conformado por múltiples componentes con roles diversos, es propio y particular del proceso que se da en los contextos de formación entre los docentes que quieren aprender las formas y contenidos de una innovación y las personas formadoras que quieren aprender sobre cómo mejorar su ayuda para el mismo propósito.

Barrios (1997, 2000) sintetiza las características del estudio de caso y de los procesos de I-A, dentro de las investigaciones con metodología cualitativa: mostramos su síntesis en la página siguiente (la zona compartida está marcada de color compartido).

D) PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN y METODOLOGÍA CUALITATIVA

El análisis de los modelos teórico-filosóficos que sustentan las prácticas educativas y las investigaciones sobre la educación se hace cada vez más necesario, por una parte, para establecer el rigor de determinados discursos que pueden ser confusos política y epistemológicamente hablando y, por otra, para tener conciencia clara de qué es lo que cambia en esencia en las nuevas perspectivas.

Así, hablaríamos de ***rigor epistemológico*** y de ***comprensión filosófica*** en las investigaciones educativas, es decir, en los análisis sobre la realidad educativa: las diferentes orientaciones conceptuales están relacionadas con criterios no sólo de epistemología sino también de ética, ontología, metodología de las diversas prácticas e investigaciones educativas, y políticas educativas; deben inevitablemente relacionarse con el concepto de sociedad, de educación, de profesionalidad, de innovación, etc..

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. Datos descriptivos (implicados / conocedores/...)
2. Informes narrativos
3. Conciencia de subjetividad
4. Comprender la situación que se analiza
5. Métodos poco refinados y estandarizados
6. Proceso de negociación

	5. Comprender situaciones complejas-problemáticas (fenómenos o acontecimientos contemporáneos) 6. Conclusiones interpretativas 7. Instrumentos muy variados	
ESTUDIO DE CASO		INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
1. Situaciones ejemplificadoras (contribuyen a generar teoría educativa) 2. Investigador externo con papel protagonista 3. Puede no provocar cambio inmediato 4. Audiencias no especializadas	5. Investigadores son los propios implicados 6. Necesidades compartidas 7. Mejorar situaciones prácticas habituales 8. Aumenta la teoría práctica de los implicados 9. Instrumentos que facilitan la reflexión de los investigadores-implicados	1. Necesidad de un grupo de discusión y reflexión 2. Provoca cambio inmediato 3. El investigador externo no es imprescindible 4. La audiencia son los propios implicados

Condiciones exclusivas al estudio de caso o a la I-A

Condiciones de una metodología que puede ser compartida con la otra

Por esa razón, cuando pretendemos algún tipo de análisis referido a los modelos según los cuales se diseña, desarrolla y valora la práctica de la formación del profesorado, obviar el análisis de sus bases teóricas, niega toda posibilidad de comprender el por qué de la selección y tratamiento del conocimiento que se pretende, impide conectar el posible aprendizaje con lo anteriormente establecido a nivel de investigación y, en definitiva, imposibilita conocer.

Con la intención de conocimiento y guía epistemológicos, debemos seleccionar alguna de las clasificaciones que existen al respecto para poder “ubicar” el planteamiento del propio diseño de la investigación.

Debemos hacer antes una reflexión: *la bibliografía sobre investigación educativa referida a formación del profesorado trata de forma fuertemente indisociable la formación, la innovación, y la investigación*. Esto no sólo ocurre en lo concerniente a su definición, sino también en el momento de explicar los paradigmas de cada uno de estos ámbitos.

Una cita de Carr

Condiciones exclusivas al estudio de caso o a la I-A

ilustra

Condiciones de una metodología que puede ser compartida con la otra

sitúa la

función principal de la investigación educativa en “emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a las tradiciones, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional y examinarlas críticamente”.

Vemos que los tres conceptos citados anteriormente podrían englobarse en esta definición y así lo recoge también González (1989) cuando plantea la necesidad de que investigación, innovación y formación sean fuentes convergentes, o sea que la investigación no se agote en la función de conocer, sino que sea *conocer para introducir mejoras fundamentadas científicamente*.

Esta consideración que nos parece del todo capital se traduce en muchas de las obras consultadas en una fusión que asemeja las síntesis comprensivas sobre los modelos en formación del profesorado, en innovación y en investigación educativa.

En la breve síntesis de los grandes modelos filosófico-epistemológicos que recogemos subyacen, por otra parte, las diferentes concepciones de la educación que, obviamente, también se relacionan con un concepto ‘particular’ de formación del profesorado, de innovación y de investigación educativa.

Con este objetivo podríamos tener en cuenta diversas consideraciones: Imbernon (1994) distingue entre orientación *Perennialista o Académica*, *orientación Técnica o Racional-técnica*, y orientaciones *Basadas en la Práctica como referencia*; Pérez A. I. (1990) habla de *Perspectiva técnica o racionalidad técnica* y de *Perspectiva radical o crítica*; Ferreres y Molina (1995) recogen de Escudero y González, y de House, *Enfoque técnico-científico*, *Enfoque Cultural*, y *Enfoque sociopolítico*.

Estas clasificaciones se acercarían más al ámbito de la formación e innovación; específicamente hablando de investigación, podríamos referirnos a los *Paradigmas Positivista, Interpretativo y Socio-crítico*.

Nos interesa, al margen de las denominaciones, centrarnos sobre todo en el contraste¹ entre el *modelo tecnológico y los modelos interpretativos* para tener en cuenta sus principios básicos y establecer vínculos substanciales con nuestra investigación. Tenemos presente que entre uno y otro deben marcarse diferencias substanciales que difícilmente pueden serlo de igual modo entre el interpretativo y el sociocrítico. A estas alturas de nuestro trabajo, quizás hemos conseguido dar pistas de nuestro interés filosófico, social y político respecto a las transformaciones sociales. Ahora de lo que se trataría es de poder establecer lo más claramente posible posiciones epistemológicas y metodológicas.

Seguiremos una síntesis de Noguera (1997) y consideramos una referencia interesante y comprensiva Molina (1993).

Modelo tecnológico

Se trata de un modelo basado en la *teoría científico-positiva*, según la cual la *realidad*

¹ Nos interesa ahora el enfoque de esta fuente porque se ocupa de conectar el paradigma filosófico, el investigador-aplicado y el de formación del profesorado.

que se puede estudiar sólo es aquella **sensible**, experimentable y por tanto “**objetiva**”.

La metodología que usa en la investigación se basa en la observación y en la experimentación que responda a la siguiente secuencia o proceso: hipótesis, observación, experimentación - interpretación - tesis.

En sus coordenadas **técnica** se define como *aplicación de la ciencia y como único medio de hacer que la práctica, por un lado, supere la rutina y, por otro, explique su “caja negra”* (aquello que en el ámbito pedagógico se ha relacionado equívocamente con “cada maestrillo tiene su librillo”).

Tecnología será la teoría de la técnica y, como teoría, pretende orientar, explicar y no únicamente aplicar, aportando una perspectiva más sistémica.

Este modelo tiene como teoría psicológica de explicación del aprendizaje predominante el *conductismo* que, en España, se introduce en la década de los 70.

Su funcionamiento se basa en un tipo de conocimiento y de racionalidad: **racionalidad técnica, racionalidad instrumental y, en definitiva, se busca aquello que aporte una “verdad” de eficacia.**

Ciertamente debemos entender que este modelo procuró “**innovaciones**” en el ámbito de la **Formación del Profesorado**: por una parte se constituyó en una perspectiva claramente “profesionalizadora” (en un sentido estrictamente diferente al pretendido actualmente: “aplica aquello que otros investigan”) y aportó la racionalidad técnica a la práctica educativa global (proceso: objetivo-contenido-estrategia-evaluación).

Los estudios sobre la “buena enseñanza” y sobre cómo formar el educador competente; el paradigma proceso-producto, los estudios centrados en los rendimientos escolares (sin pretender la comprensión del propio proceso de aprendizaje), son aportaciones de éste modelo.

Modelos interpretativos: Investigación-Acción y profesor reflexivo

Basados en la **fenomenología** (ciencia del ‘fundamento’) como manera de llegar a aprehender la realidad esencial que se me muestra por la conciencia, sumergiéndose en la racionalidad humana. Conciencia supone una autoreflexión, un desdoblamiento que no tiene lugar sin la *intencionalidad* y que está cargado de contenido; *no es una operación formal al margen de las condiciones temporales e históricas y culturales*. Se trataría de una fase descriptiva que ha de completarse con una fase interpretativa.

Basados en la **hermenéutica** o interpretación histórica de los acontecimientos. en este bloque se incluirían aquellas corrientes ocupadas de interpretar los “textos” u objetos de estudio, juntamente con sus contextos; sin especificar sus diferencias abarcarían el *historicismo* de Dilthey, Gadamer -relacionado a su vez con el *perspectivismo* de Ortega y Gasset-, Habermas centrado en el lenguaje y el consenso que a través de él establece el individuo en su cultura (*teoría de la argumentación, teoría de la comunicabilidad*).

La hermenéutica también se basa en el estudio de las **finalidades** que se otorgan a las

acciones, y en el *sentido* que tienen para las personas, llegando a las *motivaciones ocultas* que escapan de nuestro umbral de conciencia.

Los modelos interpretativos se han nutrido de las aportaciones de la *teoría cognitiva-constructivista* que interesa en esta perspectiva por la importancia que se da a la construcción tanto del conocimiento como de las percepciones de la realidad.

La metodología de investigación está basada en la intuición, comprensión, descripción, y narración; todas ellas ocupadas de recoger la realidad de forma holística e intersubjetiva; además, engloba la perspectiva ecológica, la observación sistemática, la observación participante (metodologías cualitativas); técnicas e instrumentos como biografías, estudio de casos, técnicas etnográficas, documentos personales, informes, encuestas, entrevistas, diarios y evaluación de ambientes.

La racionalidad que busca es una *racionalidad práxica, racionalidad ética-crítica-valorativa*

Por todo, *la innovación que procuró y puede procurar en la Formación del Profesorado es una perspectiva profesional-investigador, indagador, crítico, comprometido.*

Chalmers (1993:111ss.) habla de la década de los 70' como escenario donde Lakatos (representante del racionalismo) y Khun (relativismo), debatían alrededor de los interrogantes de la ciencia como posibilidad de "verdad".

El objetivismo (dentro del que alinea a Popper, Lakatos -racionalismo- y a Marx) se opondría al subjetivismo, al relativismo y anarquismo (representados respectivamente por Khun y Feyerabend, también de la misma década, 1975): "*el conocimiento es sentido objetivo es un conocimiento sin conocedor; es conocimiento sin sujeto cognoscente*"(í.:169) vs. "*el conocimiento se entiende en términos de las creencias sustentadas por los individuos*" (í.:160)

Hemos hablado suficientemente de estas dos perspectivas también cuando nos hemos dedicado al aprendizaje y la enseñanza docentes (Fernstermacher (1994) planteaba límites al conocimiento *subjetivado* en estos mismos sentidos); cuando nos ocupemos de la narratividad, volveremos sobre ello.

Síntesis respecto al paradigma de la investigación

Plantearé la síntesis retomando aquellos elementos substanciales de cada modelo que pretendo tener en cuenta para la investigación.

Recordemos que la investigación tiene por finalidad “**analizar en profundidad 3 procesos de formación de modalidad diferente** (un asesoramiento en centro y 2 cursos) **centrados en una innovación curricular** para las etapas de EI y EP (CI) en los que el rol de investigadora y de formadora recaen sobre la misma persona, **para establecer valoraciones sobre el tipo o grado de Desarrollo Profesional (de profesores y de formadora) que se ha construido y proponer condiciones, acciones y estrategias de mejora**”.

A partir de ello y en referencia al paradigma en el que nos situamos se podrían derivar los planteamientos siguientes:

1. Dado que se basa en el desarrollo en la práctica de una innovación (centrada en lo que se ha llamado un “enfoque constructivista de la lectura y la escritura”) y puesto que ello implica un empleo adecuado, por parte de los profesores que participan de la acción formativa, de las estrategias didácticas asociadas a tal innovación, el enfoque metodológico podría entenderse como *tecnológico* en el sentido de que tanto la acción formativa como los profesores implicados buscarán ser “eficaces”; habríamos de indagar entonces en las bases de determinados aspectos técnicos derivados, entre otros, de la psicología constructivista, de modelos interactivos en el procesamiento de la información, de las teorías de estilos de aprendizaje adulto, etc.

El dilema acerca de cómo tratar el conocimiento sobre la acción eficaz, vendría justificado por lo que Zabalza (1987) considera en relación con:

- conceptualizar la **enseñanza como acción** donde se integra un doble componente: el conductual (acto) y el mental (significado),
- entender la acción educativa como “...**tecnología** y como **praxis** y por tanto como un conjunto de intervenciones con un propósito”(í.: 8)

Es importante resaltar que con estas consideraciones, Zabalza pretende justificar el porqué de su utilización del paradigma de investigación y metodologías cualitativas.

Queremos decir que la caracterización de la enseñanza como acción “mediada” por lo que el docente piensa y siente no puede dejar al margen o no puede prescindir del hecho de que ésta es también una acción ordenada y articulada a partir de propósitos no únicamente subjetivos y, en todo caso, profesionalmente “tecnologizados” en el sentido epistemológico de ayuda a la acción.

2. Un planteamiento basado en el modelo crítico se ocuparía, según apuntan Ferreres y Molina (1995), o bien de los intereses de los grupos participantes y la motivación que les lleva a la innovación (**estrategia política**), o bien de tener en cuenta los valores de los profesores, los contextos de los centros a los que pertenecen y en qué medida la innovación propuesta se adecua o entra en conflicto con la cultura profesional de los mismos (**estrategia cultural**).

En este sentido, también Zabalza (1987) apunta a una concepción de la clase y, por ende, de la práctica de la enseñanza, como una realidad social y dinámica idiosincrática,

que ofrece un foco de atención relevante en los componentes comunicacionales y de relación que la alejan de realidades que puedan recogerse con un discurso lógico: ese discurso es vivencial, conflictivo, y paradójico.

Por su parte, y tras consultar una fuente filosófica, Fullat (1992) en su trabajo sobre el método fenomenológico, nos habla de que la comprensión del proceso educativo se basa en la importancia de la realidad esencial, no de la fáctica, no de la que normativiza, no de la que prescribe. El problema fenomenológico es pues, según este autor, la *alteridad*: "jamás desde mi yo 'puedo vivir el otro' (...) en el fondo todo proceso educativo es imposible (...) entre educador y educando jamás podrá tener lugar un contacto cooperativo (...) (í:17); este autor asume (con Hegel y Sartre como referencias) que detrás de toda relación de conciencias se esconde inevitablemente un contacto 'violento'.

De esta forma, Fullat defiende que el hombre no es un nuevo objeto de la ciencia porque se dan en él elementos esenciales que no pueden someterse a ninguna disciplina científica. Es posible un discurso no científico acerca del fenómeno antropológico pero desde posiciones filosóficas que se acerquen a la educación, porque el *soma* y el *psyqué* (biológico y sociocultural) sí admiten discurso científico, pero el *pneuma* (espiritual-creador) requiere discurso metafísico.

Por lo que respecta al objeto de estudio y de educación, Fullat considera que ***existe una urgencia para con lo individual***, puesto que hoy por hoy es lo que resulta más amenazado: ***educar y existir es uno, y lo mismo que nacer, salir, surgir, colocar fuera***.

En síntesis, la propuesta de Fullat consiste en tender hacia un modelo educativo que favorezca el desarrollo del elemento existencial del Hombre, es decir, biográfico, para valorar lo único e irrepetible, y hacerlo con una orientación axiológica, de fines estilizados.

Volviendo a los modelos de investigación, Ferreres y Molina (1995:73) citan a House apuntando que este autor aboga por la idea de que "...una estrategia auténticamente general ha de encarar la situación desde las tres perspectivas (...) y confía en que predominarán estrategias mixtas."

En el mismo texto, Escudero y González (1987) plantean que el cambio educativo requiere una perspectiva multidimensional para dar cuenta de la pluralidad y multiplicidad de factores que lo determinan y de la complejidad de sus procesos de desarrollo.

Desde un punto de vista, pues, irrenunciablemente integrador, podemos decir que ***nuestra posición en la investigación se sitúa en una perspectiva interpretativa, cultural -y crítica- enraizada en la práctica, en las intencionalidades educativas, en los contextos, y en los múltiples sentidos que por parte de los implicados se dan en torno a la innovación***.

Se recogerán evidencias sobre la aplicación que realizan los profesores en sus aulas de las propuestas metodológicas contenidas en la formación, pero se intentará superar el planteamiento "tecnológico" puesto que tales evidencias se considerarán como un "indicador" para la interpretación del significado que dan los protagonistas a este aspecto de "tecnología", asociado necesariamente a la práctica en contextos reales.

Por otra parte, como ya explicábamos en la introducción, un proceso que comenzó considerando “protagonistas” del análisis únicamente a los profesores, devino en una espiral de I-A en la que el aprendizaje de los profesores era motor y mecanismo de aprendizaje de la otra protagonista, la formadora.

El ‘protagonismo’ se traduce en considerar que el “sujeto docente” de la formadora es quién interpreta y regula, dentro de los parámetros posibles, las pautas que se suceden en el proceso de aprendizaje mutuo entre profesores y formadora.

Así, por el hecho de tratarse de un estudio de caso y analizándolo ahora a la luz de lo que Ferreres y Molina (1995:74) dicen sobre su investigación, se entiende que la nuestra:

- no pretende soluciones técnicas generalizables a otras situaciones más allá de una posible “*generalización naturalista*” (Stake, 1998) en el sentido de que de los casos particulares las personas pueden aprender cosas que son generales: “las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante la experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas las hubieran vivido.” (í.:78)
- intenta centrarse en los contextos particulares de cambio: qué sucede cuando la formación se da en un contexto de formación en el centro y qué sucede en acciones de formación de modalidad cursos. En el segundo caso se dan pluralidad de contextos: *el propio curso es un contexto directo, y éste tiene a su vez a los centros a los que pertenecen los profesores asistentes como contextos indirectos pero también “destinatarios” de la formación.*
- tiene en cuenta que el cambio se da a través de los *aprendizajes* que realizan tanto los profesores como la persona que forma, entendiendo que podrían darse aprendizajes de tipo conceptual, estratégico o procedimental, actitudinal, y más ampliamente de cultura profesional y organizativa. *En este sentido, la indagación deberá concluir, por tanto, si la formación didáctica, que era inicialmente el motivo de formación para los profesores, puede considerarse una estrategia capaz de vehicular, a través del interés didáctico, la mejora profesional.*
- los profesores implicados querían conocer, por diversas razones y con diversos grados de implicación, la “propuesta innovadora” y, por tanto, ésta era su “objeto de estudio”; la posición como formadora estuvo centrada en los profesores y en cómo estos aprenden. Por tanto el doble rol de investigadora - formadora coincidía en el foco de atención, no por la presión del trabajo de investigación, sino por una posición derivada del modelo de formación según la cual no es la innovación en sí el foco de atención, sino el proceso que se da entre los que deben construirla.
- En este sentido el, complejo en su delimitación, papel de la formadora-investigadora, se ha movido entre el de *experta-comunicadora de un saber técnico* (en muchas ocasiones reclamado por los profesores), y el de *dinamizadora del aprendizaje “autoregulado” de los mismos*. También el análisis de este rol ocupa un lugar importante en la investigación.
- se da una relación continua entre teoría y práctica. Podría decirse que a lo largo de la

acción formativa, el feed-back entre los planteamientos teóricos que sustentan la metodología innovadora y la reflexión sobre la práctica que llevaban a cabo los profesores, era un ingrediente importante. Esta relación será uno de los elementos a investigar.

- la metodología utilizada ha consistido en la observación participante y posterior elaboración de diarios por parte de la investigadora-formadora; la realización de autoinformes (prácticamente en todos los casos han sido únicamente finales) por parte de los profesores; la observación no participante de estudiantes colaboradores o en prácticas de Pedagogía mediante la realización de diarios o notas de observación; grabaciones en cassette de algunas de las sesiones; cuestionarios abiertos a los profesores sobre “cultura de innovación”; instrumentos tipo pauta de valoración final que tras cualquier acción de formación requiere el ‘Departament d’Ensenyament’.

Como se verá, a consecuencia de haber centrado el análisis en el papel docente de la formadora, el instrumento que se analizará más exhaustivamente será el diario que ésta realizaba después de cada sesión. Los informes de los profesores, las observaciones de los observadores, las grabaciones, y el resto de información recogida, se usaran para triangular los datos, entendiendo el “contraste” como búsqueda de consistencia de los datos (más que como nueva reducción de la información y posterior análisis).

- En el propio proceso de análisis, se han generado lo que hemos llamado “**Notas**” (97, 98, 99, 2000, 2001, 2002) y su contenido también se integra, en parecida relevancia que los diarios, al grueso del análisis. De esta forma, podremos dar respuesta a los objetivos que se centran en el proceso de aprendizaje de la formadora.

Wittrock (1989:199), hablando de los métodos ligados al paradigma interpretativo, plantea que los métodos cualitativos que emplean el **trabajo de campo observacional participativo** son particularmente apropiados cuando se quiere saber más sobre:

- la estructura específica de los hechos que ocurren en un lugar en particular, más que en un número de lugares
- las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos
- la localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales que puedan observarse como experimentos naturales (dado que no podremos ni modificarlos, ni mantenerlos constantes)
- el vínculo de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales (con el consiguiente desarrollo de nuevas teorías sobre posibles causas y otras influencias presentes).

El mismo autor explicita (citando a Erickson, Florio, y Buschman, 1980) que el trabajo de campo es particularmente útil para contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué está sucediendo, específicamente, en una acción social contextualizada?
- ¿Qué significado dan los actores a lo que sucede en ese contexto?
- ¿Qué tipo de interrelaciones sociales y culturales se dan entre las personas de la situación, entendidas como medios para las acciones recíprocas significativas?

- ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad con lo que sucede en otros niveles del sistema?
- ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un espectro más amplio de lugares y tiempos?

La invisibilidad de la vida cotidiana, la doble necesidad de adquirir un conocimiento específico a través del análisis de determinados detalles de la práctica concreta y de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales (más o menos locales e inmediatos), junto a la conveniencia de considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que en ellos participan, son razones que el mismo Wittrock aduce para que la búsqueda de respuestas a las preguntas anteriores sean científicamente deseables.

Tanto estas razones como las preguntas que de ellas se derivan, nos resultan del todo significativas para con los objetivos de nuestro estudio y, de alguna forma, refuerzan nuestra posición epistemológica.

La posición epistemológica que se deriva de lo anterior tiene en la metodología **narrativa** un importante núcleo interpretativo. Como advierten Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:13ss) la narrativa es una particular reconstrucción de la experiencia por la que -mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido; tal reconstrucción significa pasar del plano de la acción al plano sintagmático del lenguaje.

Como todo relato biográfico, la reconstrucción también significa organizar los acontecimientos vividos en una secuencia que es, a la vez, cronológica y temática.

Un orden cronológico -curso de vida- se combina con un orden configurativo -acontecimientos- para configurar un todo significativo.

El relato narrativo en la cultura occidental tiene, según los autores, características como establecer un punto final apreciado, seleccionar qué acontecimientos se consideran relevantes para ese punto final y ordenarlos estableciendo vinculaciones causales, mantener una identidad para el narrador, y emplear signos de demarcación correspondientes; al mismo tiempo todo relato tiene un carácter dialógico e interactivo, está inmerso en un mundo completo de otros discursos, y está conformado por una “intertextualidad” o comunidad de otros textos, y por una “polifonía” o pluralidad de voces.

Entendemos que, tanto las características generales del relato en nuestra cultura, como las dos grandes funciones que se le atribuyen a la narrativa coinciden con nuestros propósitos y nuestro proceso en la investigación: provee formas de interpretación y proporciona guías para la acción.

Como se plantea en esa obra, cabe admitir que, en congruencia con un enfoque hermenéutico, la metáfora de que somos esencialmente escritores de los relatos de nuestras vidas procura un entendimiento de la vida como comprensión y/o construcción a partir de un conjunto de elementos similares a los relatos de ficción o literarios: trama, acción, secuencialidad, etc.

En este marco, el hecho de centrarnos en el ***análisis del sujeto docente de la formadora*** vendría justificado por el propio objetivo de mejora de la formación y, también, por la necesidad de limitar la profundidad pretendida en el conocimiento de los significados

que dan los autores a lo que sucede en el contexto de estudio: los profesores y sus significados serán “vistos” y “leídos” a través de la formadora que, en definitiva, es también una de las partes de la situación de enseñanza-aprendizaje y que, en su doble rol de formadora-investigadora, ha debido y querido clarificar su intención de mejora, muy por encima de lo que sería su función habitual; se limita, así, el foco de estudio.

Metodología cualitativa.

Como plantea Stake (1998), la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación.

En relación con la enseñanza conceptualizada como acción, diversas son las razones que justifican análisis de tipo cualitativo:

- doble componente conductual y mental, acto y significado
- acción educativa como praxis y como tecnología
- concepción de la clase como una realidad social y dinámica con características contextuales en la que se dan idiosincrasia, contingencia y equifinalidad
- relevancia de los componentes comunicacionales y de relación que la caracterizan como un fenómeno social con estructura vivencial, conflictiva y, con frecuencia, paradójica
- imagen del profesor como profesional que toma decisiones y orienta su acción de forma más o menos reflexiva y discrecional. (Zabalza, 1991: 16ss)

Así, la investigación cualitativa puede responder de forma adecuada a las preguntas que se le hacen desde el ámbito de acción de la enseñanza: ¿qué sucede en la acción social de un contexto particular?, ¿qué significan esas acciones para los protagonistas?, ¿cómo se estructuran los sucesos a lo largo del tiempo?, ¿qué relación hay entre lo que sucede en un contexto y lo que también se da a otros niveles del ‘sistema’?, etc.

Además, centrados en el tema de la formación permanente del docente, por un procedimiento cualitativo puede recogerse la tensión entre innovación pretendida y formación en el sentido de que, al margen de lo que “objetivamente” pasa en un contexto determinado, se puede acceder a la estructura interna o conjunto de estructuras internas que dan sentido a la acción docente tanto de los profesores que “han” de innovar como de la formadora que habría de ayudar a ello.

En este sentido, entendemos que cuando como formadores desarrollamos actividades formativas, es decir cuando *lideramos* grupos de aprendizaje (de alguna forma, como persona formadora siempre lo haces aunque pretendas un tipo de liderazgo más o menos ‘transformacional’), además de estar en contextos dilemáticos, *das voz a los profesores, necesitas saber lo que piensan, lo que hablan...con “eso” recogido e interpretado vuelves a elaborar los componentes estructurales y temáticos de tus interacciones y “tornas” un “texto” (hipertexto) que reinterpreta sus voces, las reelabora también, “amasa” el discurso, lo devuelve “educado”* (en palabras de Mercer, 1996) *en el sentido de que lo ha reelaborado conceptual e ideológicamente, no en el de haberlo descarnado de lo propio del profesorado.*

Esa sería una aproximación a la función del ***sujeto docente formador de profesores***.

Esa interacción de la que hablamos y su estudio es muy importante en los casos en los que el propósito es acometer una innovación porque si se da por hecho que existen determinados “constructos” (sean estos dicotomías o ideas-creencias) en la forma en que los profesores, todos los docentes, nos enfrentamos a nuestra tarea, debemos conocerlos y entender el proceso de asunción desde el punto de vista de “...cómo los profesores “filtran” las innovaciones a través de su propia estructura de conocimientos y creencias de manera tal que “reconstruyen” el sentido de la innovación a su propia medida y la desarrollan desde esa perspectiva propia.”(Zabalza, 1991:39).

Así, la perspectiva de la innovación puede alejarse en diversos grados y características de aquello que se planificó o se pretendió.

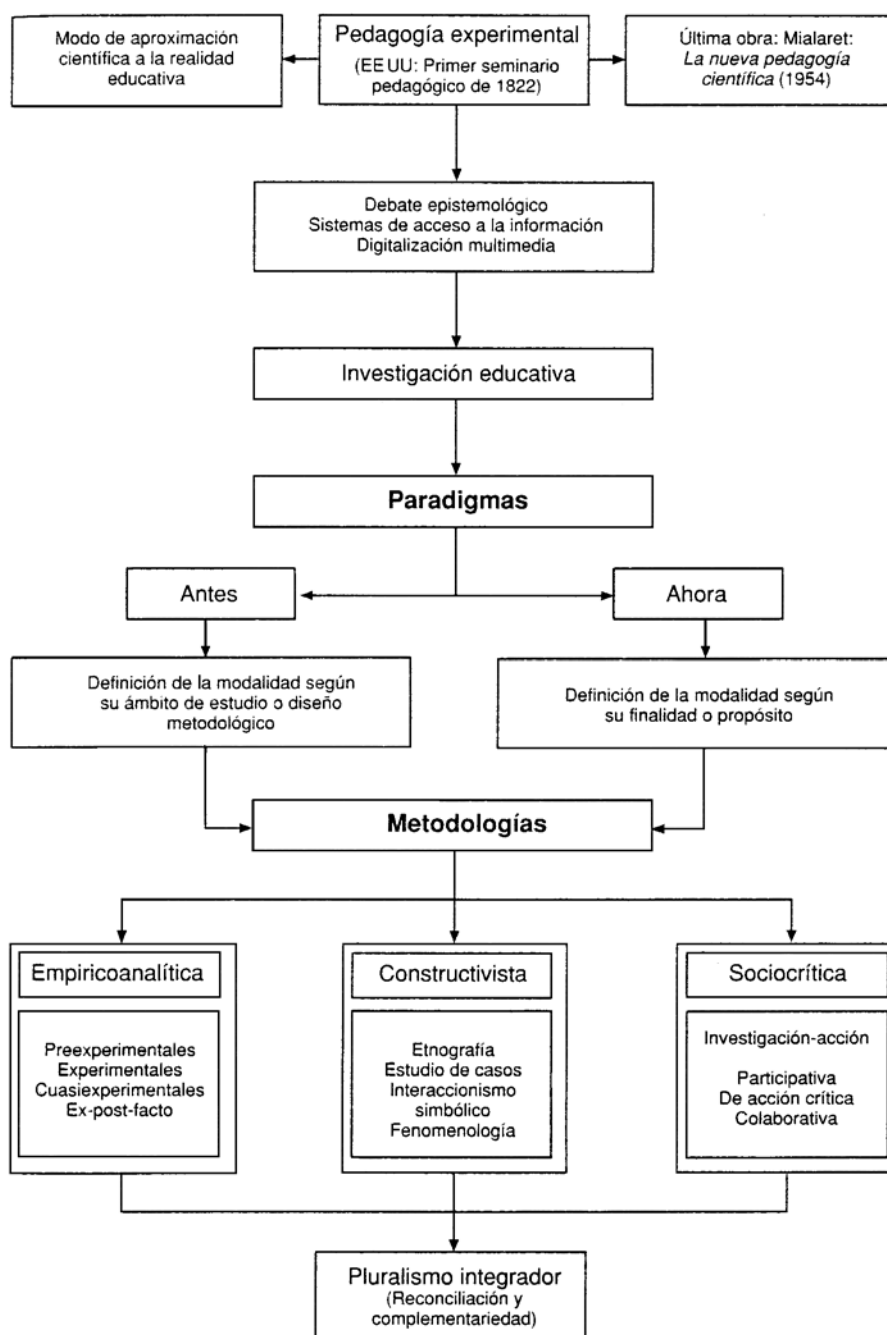
Este alejamiento, suele entenderse referido a la que se planifica administrativamente, acostumbrados como estamos a las experiencias de modelos de “reformas” educativas de ‘arriba a abajo’, pero nos parece relevante señalar que *se da también alejamiento o extrañamiento respecto a las intencionalidades, los planes, y las metas que se formulan desde la planificación más cercana, es decir, desde la planificación de las personas que realizan la formación, el asesoramiento, etc.* (me refiero básicamente a las funciones de ayuda, y no a aquellas vinculadas a revisiones externas, o a formación meramente “legalista”).

Queremos decir que como formadores, se vive muy de cerca el costoso proceso de cambiar y de mejorar individual y colectivamente, y por lo que respecta a la planificación, además de haberse de entender como dinámica y revisable, debe responder a sucesivos “controles y a regulaciones multipolares (ritmos de trabajo, tipos de proceso más deductivos o más inductivos, regulaciones de los roles de las personas implicadas, márgenes diversos de autonomía, etc.).

En ese contexto, todo lo que da apoyo al proceso de control y regulación se constituye en soporte necesario y autoformativo: hablamos de la narratividad como ayuda, de los diarios como instrumento.

En síntesis, nuestra aproximación a la metodología cualitativa viene dada por el tipo de problema que nos hemos planteado respecto a la comprensión de las relaciones de aprendizaje comunes entre profesores y formadores.

Antes de pasar al apartado dedicado al análisis de la metodología de estudio de casos, presentamos un esquema (Mateo, 1999) en el que se ve cómo en la actualidad, las metodologías se definen en función de los propósitos que las guían y cómo el pluralismo integrador es, en suma, la síntesis metodológica: línea constructivista y sociocrítica albergan múltiples posibilidades tanto en las definiciones como en las prácticas:



Mateo (1999: 647)

E) EL ESTUDIO DE CASO (CASO PARALELO O MÚLTIPLE)

El estudio de caso se considera una estrategia de investigación en sentido amplio. Recogemos la definición que realiza Marcelo (1995a) a partir de la síntesis de diversos autores: *el examen de un ejemplo en acción, o un método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto, y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia.*

Más recientemente se perfila que, más que una opción metodológica, el estudio de caso

es la elección de un objeto a estudiar, es decir, “como forma de investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos individuales, no por el método de investigación empleado (...) es a la vez, tanto el proceso de aprendizaje acerca del caso como el producto de nuestro aprendizaje”(Bolívar, Domingo, Fernández, 2001:174)

Stake (1998:16ss) habla de dos tipos de caso asociados a diferentes objetivos y objetos de estudio: *el estudio intrínseco y el estudio instrumental*.

En el *estudio de caso intrínseco* se desea comprender mejor un caso particular, sin pretender ilustrar un problema más general. Se daría cuando a la hora de escoger un caso, no se plantea posible la elección, porque el caso viene dado por el propio motivo de la investigación, es decir, necesitamos aprender sobre ese caso en particular.

El *estudio de caso instrumental* responde a situaciones en las que importa estudiar algo general a través de un caso particular, de forma que éste ilustra el interés general. Elegimos, de forma paradójica, un caso particular como instrumento de comprensión de algo diferente a la comprensión de esa particularidad.

Si, dentro de esa situación, necesitamos conocer diversos objetos de estudio, estamos ante un *estudio de caso colectivo*.

En nuestro caso estamos dentro de un *estudio de caso instrumental colectivo* (múltiple en Cases, 2000 y 2002).

Se da una relación altamente directa entre los estudios de caso y las técnicas biográficas, y lo que los une es la condición bajo la que ambas pretenden comprender y desvelar en la medida de lo posible el *carácter singular del objeto estudiado*: esta singularidad no podría ser desvelada por ningún otro medio. “Por eso mismo, se concentra en los procesos, dimensiones contextuales, o comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contexto en qué están inmersos.”(Bolívar, Domingo, Fernández, 2001:176)

Los estudios de caso (y la investigación narrativa) suelen compartir, según estos mismos autores, estos caracteres:

- *Interpretativos*
- *Naturalistas*
- *Selección deliberada de la muestra*: dado que no importa la generalización, se trata de que los sujetos implicados puedan incrementar la comprensión sobre el caso
- *Diseño flexible y emergente*
- Proceso de investigación que *emplea gran cantidad de tiempo en los escenarios naturales y en contacto directo con los implicados*; parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa, importando principalmente cómo es experimentado por los propios agentes.
- *El yo como medio*: se observa desde un marco de referencia (siempre personal), que es el que compromete con la situación y le da sentido. Lenguaje expresivo y voz personal.
- *Atención a lo particular*: sin pretender convertirlo en enunciados generales

Barrios (2000), citando a Shulman (1986), plantea que en ese ejemplo en acción que es

el estudio de caso, debe haber necesariamente referencias teóricas, es decir, se precisa justificar que es un “caso de algo” o que es un ejemplo dentro de un conjunto más complejo porque en él se describe o ejemplifica una determinada teoría didáctica, una conducta docente prototípica, un conflicto habitual, etc.. Con tal cautela se pretendería salvaguardar la validez, el rigor y la credibilidad de las investigaciones que se acojan a esta metodología para evitar críticas a su escasa “significatividad” fuera del propio caso.

El objetivo básico de un estudio de caso puede ser explicativo, descriptivo, exploratorio y evaluativo, y conviene resaltar que, como recoge Cases (2000:405) de Serrano (1994), la mayoría de estudios de casos en investigaciones educativas son una combinación descriptiva, interpretativa y evaluativa.

Sobre esta base integradora entendemos que se trata de una modalidad en la que la persona que investiga pudiera ser inicialmente “ajena” a la situación a analizar o estar directamente implicada en la realidad objeto de estudio y que “...requiere una colaboración por parte de los implicados pero ésta puede ser de diferente intensidad, es decir, desde sencillamente facilitar información hasta convertirse totalmente en protagonistas de la investigación.”(Barrios, 1997: 257)

Marcelo (1995a: 19) sintetiza las características que tienen los estudios de caso, utilizando las palabras clave de:

- *Totalidad*: debe recoger o reflejar toda la información necesaria y hechos disponibles.
- *Particularidad*: se entra en la peculiaridad, idiosincrasia y detalle local que lo hace propio
- *Realidad* (no sólo informan sino que también participan: “crean imágenes de la realidad que llegan a formar parte de la misma” (Walker, 1986:197)
- *Participación*: tanto la persona que investiga como el resto de implicados están participando; esto hace especialmente necesario definir claramente los roles.
- *Negociación*: del uso de la información, de los roles en el estudio, de las perspectivas y significados, etc. ;más allá de otorgar validez al estudio, marca el estilo de trabajo.
- *Confidencialidad*: la reserva que asegurando la finalidad del estudio, procure un uso de la información que no perjudique a los participantes.
- *Accesibilidad*: la participación en la realidad debe garantizar que las audiencias no especializadas puedan comprender los significados de aquella extraídos.

La característica “realidad” que acabamos de mencionar como propia del estudio de caso tiene, en nuestro estudio, un particular significado: *en la función de formadora me iba a encontrar con un grupo de profesores/as y debía asistir -observando-, y al mismo tiempo ayudar a construir -interviniendo-, en las sucesivas fases por las que pasa la consolidación de un grupo social no natural que se une ocasionalmente bajo un propósito de trabajo.*

El caso lo constituye esa realidad; el interés y “urgencia” del estudio lo constituye el potencial conocimiento de situaciones de Formación Permanente del Profesorado que raramente se analizan en profundidad y la posible y posterior propuesta de mejora (sea ésta en relación a las acciones, al sistema de organización de la formación, o a ambas).

Se resalta por nuestra parte el hecho de “*no artificialidad*” porque tiene importancia tanto en referencia a la intencionalidad del estudio, como en referencia a su diseño y desarrollo, y al análisis de los resultados que de él resulten.

El estudio colectivo de casos, una vez admitido que quieren estudiarse múltiples historias referidas al mismo problema, debe contemplarse en relación al propósito de estudio y en relación a las implicaciones metodológicas que se deriven.

En relación con los ***propósitos de la investigación*** (que hemos presentado recientemente en la síntesis paradigmática) recordemos que pretendíamos saber más acerca del aprendizaje profesional asociado a las modalidades formativas *curso y asesoramiento en centro*, y ello sobre la base de una supuesta clara desigualdad a favor de lo que aportaría el asesoramiento en los centros.

Aunque el propósito inicial, más preocupado por las propias modalidades (su diseño, las estrategias de desarrollo, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y de evaluación, etc.), haya acabado centrándose en el proceso vivido por los protagonistas, nos parece todavía importante mantener dentro del estudio el propósito orientado hacia diversificar lo relativo a esas dos modalidades formativas porque:

- en ellas se da la mayor parte de formación en nuestro contexto educativo actual y, por tanto, se trata de contextos habituales de la mejora escolar “organizada” desde la entidad “formación”
- los roles, tanto de los profesores como de la persona formadora, se manifiestan de diferente forma si no en el estilo global con el que se desarrollan, sí en lo que respecta a determinadas coordenadas relacionadas con escenarios más o menos “propios” y con expectativas de cambio más o menos posibles: en los cursos los profesores deben, de alguna manera, “descentrarse” de su realidad institucional para poder atender a las interacciones que se crean con personas de otros centros; en los asesoramientos en centros, en cambio, se debe contar con que el grupo de profesores tiene roles marcados históricamente que determinan de manera importante las expectativas grupales.
- el significado que la potencialidad de formación tiene para los protagonistas también puede ser distinto: por ejemplo, cada protagonista (profesores y formadora) se responsabiliza o puede responsabilizarse de forma diferente si la modalidad es una u otra por un efecto de implicación o “proximidad” de esa responsabilidad; ajustar el grado de responsabilidad o relajamiento a lo que se requiere para un proceso continuado de mejora, puede ser un elemento importante a tener en cuenta.
- en este sentido, aun teniendo propósitos suficientemente comunes, los equipos pasan por fases de formación que pueden suponer necesidades diferentes que, en todo caso, deben articularse con procesos administrativos y de gestión de la formación permanente del profesorado: de esta forma, podría darse que asistan a un curso equipos más consolidados como tales que otros que “pretendidamente” se encuentran realizando un “proyecto” colaborativo en un centro.

Entender estas particularidades puede enriquecer la visión, como decíamos, excesivamente simple que se tiene acerca de la potencialidad de las modalidades formativas. Desde el inicio se determinó estudiar dos cursos y un asesoramiento en centros para confrontar dos situaciones diversas relacionadas con la “teoría” *curso*, y

una situación relacionada con la “teoría” *asesoramiento*.²

En cuanto a las **implicaciones metodológicas** podemos decir que se habla de estudio de caso múltiple o colectivo cuando se estudian dos o más situaciones y, **en nuestro estudio**, siguiendo una de las clasificaciones anteriores, se daría un **marcado carácter instrumental**, puesto que se pretende llegar a esclarecer algo “general” a través de la confrontación y cruce de particulares; se parte de que para poder confrontar situaciones diversas y elaborar criterios y teoría se requieren dos o más situaciones, sujetos o casos; *el estudio de casos múltiples tiene como objetivo elaborar un informe holístico y dinámicamente rico donde confluyan los casos para ver las diferencias y similitudes, con el fin de obtener conclusiones finales y potenciar la triangulación y con ella el rigor*. (Arnal, Rincón, Latorre, 1994, en Cases, 2000:406)

Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) admiten que en estos casos, debido a que se cuenta con gran cantidad de información sobre un mismo caso, **es preciso un análisis categorial de contenido que convierta la información narrativa en datos que puedan ser manejables** (tras reducirlos) y que permitan su interpretación (mediante codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones.

En definitiva se busca que, mediante las categorías, emerjan relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad.

Sírvanos esto, además de como guía, de una cierta legitimación de nuestro diseño y definición metodológica.

En el caso del análisis de relatos biográficos múltiples, se seguirían los siguientes pasos:

1. Análisis tipológico
2. Análisis de contenido
3. Ejemplificación o matrices
4. Método constructivo
5. Metodología estadística (í.)

Cases (2000) presenta un esquema de Yin (1989) donde al *desarrollo de la teoría*, le siguen *la selección de los casos y el diseño del protocolo de recogida de datos* (fase preactiva); *desarrollar la formación en cada contexto serían los casos, seguido del análisis de los datos* (fase interactiva) y *el análisis cruzado de los informes resultantes de cada caso* (que sería la fase postactiva). Esta autora usa los mismos términos que Jackson (1968) y Wittrock (1990) utilizan para referirse a los momentos que, según ellos, median entre pensamiento y acción, desde el punto de vista del paradigma del pensamiento del profesor.

Entendámoslos ahora como momentos de planificación de la investigación con estudio de caso múltiple.

G) LA UTILIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y NO

² Como ya hemos avanzado, finalmente será 1 curso el analizado exhaustivamente triangulando todos los documentos y situaciones asociadas a él, pero como también dijimos, los dos cursos iniciales forman parte de la investigación porque ambos se refieren mutuamente en numerosos aspectos y parte del proceso de análisis se llevó también a cabo, de forma que sirve de continuo contraste. Lo explicaremos oportuna y ampliamente en el diseño y desarrollo.

PARTICIPANTE

Si “observar es focalizar los sentidos, la atención, la experiencia y la inteligencia del evaluador hacia un contexto concreto con la intención de captarlo, entenderlo, comprenderlo, interpretarlo y, en cierto sentido, juzgarlo...” (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992:28), la observación que forma parte de un diseño de evaluación deberá, además, ir acompañada de estrategias e instrumentos de plasmación que permitan realizar un complejo proceso de reflexión y debate que clarifique el sentido y significado de la acción.

Los autores citados consideran “*potencialidades de la observación*” las siguientes:

- “ Permite la recogida directa de información, sin intermediarios, y por tanto sin interpretaciones previas ni mediatizadas por otras personas.
- Se realiza directamente sobre los individuos y grupos que interrelacionan en el programa. Se elimina, por tanto, el problema de seleccionar a los informantes, pues, en principio, todos lo son.
- Facilita la selección de informantes y el desarrollo de las entrevistas, en el caso de que, como es habitual, las utilicemos junto a la observación, ya que contamos con valiosos datos para decidir a quién, cómo y sobre qué entrevistar.
- Abarca los diversos aspectos del programa (diseño, ejecución, organización, material, etc.), pudiendo enfocarse de forma global o centrarse en parcelas o puntos concretos, según la necesidad, interés, momento y desarrollo de la evaluación.
- Se desarrolla en el escenario de los hechos, tal y como se presentan en la práctica. Esto nos permite forjarnos una visión global, holística y realista de la situación que no nos ofrece ningún otro método ni técnica de recolección de datos.
- Posibilita desvelar la coincidencia o contradicciones entre discursos y praxis, entre opinión y acción. O sea, evita, o pone en evidencia, el que las personas implicadas en un programa puedan expresarnos opiniones que no se correspondan con los hechos. No es lo mismo lo que uno dice que lo que uno piensa o lo que uno hace.” (í.)

El rigor en la utilización de esta metodología de indudable riqueza informativa, pasa por tener en cuenta ciertos *efectos distorsionantes*, que deberán ser tratados con *estrategias de triangulación* y que podrían, según los mismos autores, consistir en:

- *Efecto de autoafirmación*, que negaría el proceso de indagación para orientarse hacia la confirmación de hipótesis previas,
- *Efecto de espejismo*, por el cual, la interpretación de los hechos se debería más a los significados y escalas de valor del observador que a los valores y pautas conductuales de los implicados en el contexto estudiado.
- *Efecto de asimilación*: fenómeno antípoda del anterior que se daría cuando una hiperintegración en la comunidad, deje disminuida su capacidad de crítica y ponga en peligro su independencia de criterio.

A los posibles efectos distorsionantes centrados en la persona observadora, también hay que añadir los centrados en los participantes:

- *Efecto simpatía* según el cual las personas observadas pueden verse tentadas a ofrecer a quien evalúa u observa, lo que creen que desea o necesita, o quizás, lo que

les gustaría que se pensase de ellas y de sus actuaciones. Parece ser que esto puede evitarse si ha existido una justa información sobre los fines de la evaluación.

- *Efecto rechazo*, consistente en la no aceptación del proceso de evaluación (por parte de individuos concretos, de un sector determinado o de la totalidad de los participantes). Entre las causas podemos encontrar errores en los procesos de negociación, el desconocimiento de los fines de evaluación por parte de los participantes, el desacuerdo con la metodología empleada, fallos estratégicos de los evaluadores en el desarrollo de la investigación o en la relación personal con los subgrupos, etc.. Sin duda debe tratarse de evitar este efecto previniéndolo y, en caso de que se dé, se debe otorgar importancia al descubrimiento de las causas (que no siempre son intrínsecas a la evaluación, puesto que en los grupos puede haber experiencias evaluadoras previas).

Como decíamos, la triangulación de personas, medios, espacios, etc. pueden facilitar el rigor al tiempo que prever este tipo de dificultades. Los autores citados hablan de las siguientes medidas como oportunas (í.: 30):

- 1.- La actuación de varios observadores, ya sea realizando el trabajo en equipo, cuando sea posible o, en su defecto, incorporando, en un momento dado, otros observadores externos.
- 2.- La permanencia durante un período largo de tiempo en el escenario donde se desarrolla el programa, lo que ayuda, por una parte, al observador a comprender la cultura y adaptarse al contexto y, por otra, a los participantes a acostumbrarse a la presencia del primero.
- 3.- La ampliación del ámbito de observación, de forma que los participantes y los responsables del programa no tengan que sentirse continuamente como "foco de observación".
- 4.- La implicación del máximo de participantes en los procesos de negociación y análisis de los informes parciales, directamente o por medio de sus representantes...
- 5.- La autoreflexión continua del observador sobre sus estrategias, su posición en el grupo, sus relaciones, etc.: su "equidistancia".

Cuando estas consideraciones generales referidas a la observación se leen bajo el prisma particular de una *investigación en la que se observa y autoobserva no sólo la docencia sino lo que globalmente consideramos situaciones de enseñanza-aprendizaje en ámbitos de formación permanente del profesorado*, no se nos escapa que estamos ante de un objeto de estudio complejo también en este sentido.

La metáfora podría ser una sala de múltiples espejos en la que los movimientos de cada sujeto tuvieran respuesta múltiple a partir de que todos observan a todos: la docencia tiene implícita la observación de los "aprendices" y la autoobservación y, al mismo tiempo, tiene implícita la observación de los que "aprenden" respecto aquél que "dirige" la situación y respecto de los otros 'coformantes' de la situación.

Queremos decir que tratar en nuestra investigación la metodología de la observación, tiene necesariamente un cariz particular dado que participamos en la observación a partir de lo que creemos que debemos hacer: todo el campo de las funciones de gestión del aprendizaje y de gestión de la comunicación, son contenidos de la naturaleza interna de la observación. El hecho de centrar buena parte de la investigación en lo recogido en los diarios, refleja esa doble vertiente de la

observación y la autoobservación y la importancia que se da al sujeto docente como sujeto que interpreta, regula y confiere entidad a la situación de formación. ¿Pensamiento y toma de decisiones, planificación y creencias-emociones, juntas?

A esa imagen de los múltiples espejos le sumaríamos otra imagen clásica en la didáctica: el triángulo interactivo profesor-alumno-materia, como figura en la que los tres elementos se observan e interactúan mutuamente.

G) LA UTILIZACIÓN DE LA NARRATIVA EN LA INVESTIGACIÓN

La investigación llamada narrativa puede ser comprendida como una “subárea” dentro de la investigación con metodología cualitativa: más específicamente se la considera investigación experiencial (Bolívar, domingo, Fernández Cruz, 2001).

Para estos autores esta perspectiva epistemológica y metodológica debe dejar claro que en los estudios sobre y desde la educación, no se estudian las narrativas docentes como lingüistas sino con unos fines formativos, es decir, no se enfatiza la narratividad como lenguaje, sino que la perspectiva ***entiende la enseñanza como un relato en acción*** y otorga al actor/a un papel de primer orden, con lo cual se ubica en el *territorio de las escrituras del yo*.

Así, la narrativa tiene un triple sentido: *fenómeno* (relato acontecimiento), *método* de la investigación, *uso* (dispositivo usado para promover el cambio en la práctica). “La investigación narrativa, dentro de la investigación cualitativa, es una forma de escritura distinta de los tradicionales informes de investigación y -como tal- una forma específica de analizar y describir los datos en forma de relato.”(í:11)

Las características principales de la narrativa serían a juicio de los autores:

- *El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media entre experiencia y acción.* “En lugar de entender el yo desde un marco epistémico, propio de la herencia cartesiana, que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal; el enfoque narrativo da prioridad a un yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social interactiva y socialmente conformada en el discurso” (í:14). Sea por un proceso de internalización -Vigotsky- o por un proceso dialógico -Bajtín-, se asume la mediación semiótica (palabras, lenguaje y formas de discurso) del funcionamiento psíquico en la configuración de la experiencia.
- *La narrativa es una estructura central en cómo los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividos como una narración.* Procesamos la información en forma de secuencia temporal y los significados que conseguimos “construir” compartiendo las cogniciones humanas constituyen -está claro que por diversas vías- lo que son las realidades sociales; los propios relatos son acciones en las que aparecen relaciones, opciones, prefiguran consecuencias, estructuran los modos de elección y las posibles evaluaciones de lo realizado. Se enfatiza que en tanto en cuanto el lenguaje media el funcionamiento de la experiencia (pensar, sentir, actuar), la experiencia y dinámica de la acción humana es expresada y representada por la narrativa.

- *La trama argumental configura el relato narrativo.* “E incluso en aquellos casos en que no parece haberla, fruto del azar y las circunstancias, el individuo -al contar a los demás su autobiografía- se ve obligado a construir un sentido (‘trama’) en el tiempo, sin cuyo enlace quedaría relegada a sucesión de episodios o renunciaría a una autoría sobre su vida”(i.:16)
- *Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado,* de forma que a través del flujo del tiempo, el desarrollo personal requiere la expresión de un conjunto de narraciones retrospectivas que se proyecten en el presente y en los posibles escenarios futuros.
- *Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas.* Si admitimos el esquema básico narrativo de componentes como escenario, agente, acción, instrumento, meta, incluyendo en ellos emociones, motivaciones, intenciones y acciones, debemos admitir que las culturas proporcionan tipos específicos de tramas argumentales, con lo que es un análisis necesario el conocer qué tipo de narraciones, tramas y componentes se elaboran en cada época.

De Ricoeur (1996) toman una idea crucial para nuestro propósito: ***interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo.*** De Gusdorf (1956 en í.) los autores subrayan otra consideración que nos parece también necesaria por el cariz de intimidad y de esfuerzo personal que no puede negarse en los procesos narrativos auténticos: *toda autobiografía es una obra de arte y, al mismo tiempo una obra de edificación que nos muestra el esfuerzo de un creador para dotar de sentido su propia leyenda.*

Esto supone que lo que últimamente define la autobiografía, a nivel general (literatura), no es primariamente un tipo de escritura, sino un modo de lectura, es decir, un “*conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo*”, cosa que es un producto tardío en nuestra civilización occidental.

A lo largo del siglo XX, la biografía ha pasado por centrarse sucesivamente en los tres componentes que comprende, el ***bios*** (que se relaciona con el positivismo), el ***autos*** (relación texto-sujeto y figura del lector intérprete), y la ***grafé*** (escritura como determinación y producción de vida del sujeto en el ‘momento’ deconstruccionista).

Se asume que es en el relato donde el sujeto repiensa y reinventa su vida, toma autoría de los hechos y puede, a partir de todo ello, imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes y elaborar el proyecto ético de la que ha sido su vida.

Cada modelo de relato de vida muestra una perspectiva del “yo” y recoge partes de una realidad (personal, social, ideal, oculto, real) que, al ser confrontadas dialécticamente, hacen surgir un nuevo “yo reconstruido” (i.:25)

Los autores ilustran cómo *el yo* (real/vivido), *el yo contado* (autobiografía), *el yo oculto* (ansiedad), *el yo desde los otros* (biografía), *el yo deseado* (ideal /motivos), mediante el relato y la confrontación dialéctica pueden devenir *yo reconstruido*.

De Bruner (1997 en í.) recogen que existe una necesidad de enseñar a narrar porque la habilidad para construir narraciones y para entenderlas es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un “lugar” para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos.

Por nuestra parte nos interesó de Bruner (1995) el sentido que da al concepto de la “*lógica imposible*”. Según el autor, a través de esa lógica imposible los relatos alcanzan

su significado *explicando las desviaciones de lo habitual de forma comprensible*.

Pues bien, esa sería la salida de la cultura para explicar las diferencias, renegociar los significados comunitarios y para resolver los conflictos.

Entendemos que el desarrollo personal visto como un desarrollo que se da en los ámbitos cultural y político, sólo puede hacerse desde la explicación individual de las lógicas, tanto de las canónicas y legítimas, como de las más propias, en algún caso ‘imposibles’.

Entendemos que es obvio que narrarse y ayudar a que otros se narren -en el grado que sea- implica dar voz a esas diferentes lógicas que conforman las tramas personales y sociales. Porque desde el punto de vista particular del aprendizaje docente, hablamos de procesos dinámicos en los que nuevos aprendizajes, como nuevas formas de comprender y de “estar” en la cotidianidad escolar y educativa, conforman nuevos relatos porque se cambian las “caracterizaciones” de los escenarios, los agentes, las acciones, los instrumentos y las metas. Y sabemos que, en esa tesitura, con las lógicas normativas no se consigue entrar en las tramas personales. ***Quizás el jugar sólo con un tipo de lógica (la canónica) y pretender ocultar las demás sea, en parte, la razón de porqué se “aprende” tan poco cuando no hay implicación personal en la propuesta de cambio.***

Jackson (1998) va más allá cuando sugiere que “Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos. (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001:32)

En síntesis, la perspectiva de la investigación biográfico narrativa en educación y su relevancia actual se inscribe dentro del giro global en las ciencias sociales (70’) desde la instancia tradicional positivista a una perspectiva interpretativa, en la que el foco central es el significado de los agentes. ***“La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas.”*** (i:34)

Por nuestra parte queremos expresar de una forma francamente entusiasta lo que ha significado, por una parte, el haber experimentado un proceso narrativo a lo largo del trabajo y, por otra, haber podido encontrar una línea de trabajo de tipo narrativo que engloba una forma de aprender, de intervenir, de crecer entre los diálogos de las diversas voces con las que convivimos y, en definitiva, de ser humanos.

H) LA UTILIZACIÓN DEL DIARIO COMO FORMADORA E INVESTIGADORA: EL ESTUDIO DEL ‘CONOCIMIENTO DEL PROFESOR’

Se trataría aquí de resaltar los principios básicos que se establecen en la relación

concebida actualmente entre narrativa y escritura individual y subjetiva.

En el apartado anterior se presentaban dos de las razones del presente interés por la narrativa como expresión de la profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa:

- El *giro hermenéutico-narrativo* que en ciencias sociales responde a haber asumido que los grandes principios universales tendientes a la generalización distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares, con lo que se precisa una forma de investigación científica humanizada que se dirija a la naturaleza contextual, específica, compleja de los procesos educativos, y en la que el juicio del profesor importe.
- *Razones epistemológico-políticas* que tienen que ver con la opción política de reconocer el derecho a hablar y a estar representado en un contexto actual de crisis de identidad. Todo esto sin caer en la santificación de la narrativa, puesto que ello podría dar como resultado sustituir un paradigma dominante por otro sin alterar la dominación misma.

A estas dos razones, los autores Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:40ss) añaden otras -substantivas- que estarían más relacionadas con lo que nos ha interesado anteriormente sobre el aprendizaje docente y el conocimiento del profesor.

- ***Conocimiento del profesor.*** Si se admite que el conocimiento del profesor se presenta organizado -en parte, decimos nosotros- en estructuras narrativas y responde a una especie de “narrativa-en-acción”, este enfoque provee de un potente recurso para conocerlo y conocer la enseñanza. El ‘territorio’ del conocimiento profesional, dicen Clandinin y Connelly (1995 en í.), está construido narrativamente a modo de historia personal e incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurren en dos contextos preferentes: el aula y el Centro.

A la pregunta de *cuál es el conocimiento que necesitamos para la enseñanza* se responde que es la comprensión, en forma de ***modelos provisionales que recojan cómo funcionan las cosas***; así, para ayudar a los profesores a mejorar lo que hacen, lejos de prescribir lo que tienen que hacer, contribuir a comprender, analizar e interpretar sucesos particulares, reclamando el juicio del profesor en este proceso porque la enseñanza es, primariamente, una actividad individual (única e interpersonal), donde la identidad personal condiciona los modos como ver, de hacer y -añadimos- de estar.

- ***Centralidad de las historias de vida.*** Parece aceptado que los sucesos de la enseñanza (exitosos o no) son enmarcados habitualmente por la persona docente (también por los alumnos) en el contexto de sus respectivas historias de vida y que, de hecho la buena enseñanza suele estar asociada, -además de a los componentes del conocimiento profesional- a emociones positivas en la clase.

Los autores extraen de Hargreaves (1998:835) cuatro principios al respecto: *la enseñanza es una práctica emocional, la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva, la enseñanza es una forma de trabajo emocional, las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos.* Estamos, también, gratamente de acuerdo.

- **Dimensión personal en las reformas escolares.** Como también planteamos anteriormente en otros capítulos, los autores inciden en que los cambios promovidos desde un prisma administrativista se han centrado más en gestionar y disminuir la resistencia al cambio que en reconocer los impactos que tienen en las propias historias de vida de los participantes; esto parece más grave cuanto más se asume que los cambios educativos y reformas afectan básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o no producen cambio.

Si la implicación personal es la que se verá mediada por las directrices del cambio propuesto, desdeñar el ángulo individual contribuye a hacer más vulnerables a los profesores y centros escolares. No cabe obviar la comprensión de en qué condiciones se pueden dar circunstancias personalmente fructíferas porque la propia práctica escolar es un espacio vital, un lugar con una historia que ha configurado su “gramática básica”.

-**(Auto)biografía y desarrollo profesional.** El análisis reflexivo de la propia vida profesional puede tener de por sí unos efectos emancipadores: puede tener una función performativa.

-**Feminismo y narratividad.** Esta relación está fundamentada sobre la hipótesis de la existencia de un modo propio de conocer de las mujeres (la forma narrativa de la metodología reclamada) y la teoría del desarrollo moral (citan a Gilligan, 1985) que reivindicaría una ética del cuidado o solicitud por el otro, donde el problema moral surja de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos requiriéndose para ello una forma de pensar contextual y narrativa (*dialógica* diría yo), en lugar de formal y abstracta. Nosotros entendemos feminismo como metáfora no como exclusión de ningún género, porque reconocemos los dominios femeninos en lo masculino y viceversa.

-**Re-presentación, fragmentación y gobernabilidad señalan que** los profesores deben presentarse por ellos mismos en un discurso sobre el discurso cuya función no es ‘demostrar’ sino -más bien- revelar o, mejor, persuadir a los posibles lectores: se asume como dada una crisis de re-presentación porque se ha perdido el carácter referencial.

Entendemos que en el postmodernismo la subjetividad como una forma de saber se sitúa en un escenario donde confluyen pluralidad de discursos, de comportamientos o de verdades y la objetividad, emancipación o personalidad dan paso a incertidumbre, pensamiento fragmentario o algo derivado del discurso.

En esta coyuntura la creencia de un yo fijo, singular y permanente queda definitivamente desestabilizada, disuelto en la multitud de relatos y escenarios por los que transita; no quedando lugar más que para la reflexión del sujeto sobre las trayectorias recorridas, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato; el proceso de saturación social está produciendo un cambio profundo en nuestro modo de comprender el yo de forma que se ha puesto en tela de juicio el concepto mismo de esencia personal: “en las condiciones vigentes en el postmodernismo, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente, ya no hay ningún eje que nos sostenga...Si no hay un eje interno que sostenga y dé estabilidad, el yo se encuentra fragmentado, descentrado, con una identidad plural o múltiple” (í.:47)

“El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es

tratar de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.” (Foucault, 1990) Mediante la producción de la verdad del individuo sobre sí mismo, en una forma de inquisición científica, se ejerce un dominio o poder sobre la identidad de los individuos transformándolos en sujetos (en el sentido de ‘sujeción’). Esto que tiene la vertiente innegable de poder sobre los poderes externos, también tiene la de ser una nueva forma de mitificar al individuo como “autónomo y libre” para hacerlo responsable.

En cualquier forma de confesión se exige que uno sea sujeto para sí mismo, como forma de ‘subjetivización’ que reafirma la identidad propia. ***En la autoinscripción que el sujeto realiza en la escritura de un diario, éste llega a ser conjuntamente confesor y juez***

Dejamos aquí el desarrollo de la relación entre narrativa y escritura individual y subjetiva para pasar a mirar el instrumento diario desde el punto de vista de su uso.

Zabalza (1987, 1991) enmarca el uso de este instrumento dentro del paradigma de investigación sobre el *pensamiento de los profesores* y apoya su validez a partir de los principios siguientes, que ya comentamos ampliamente en las bases teóricas conceptuales:

- los profesores son profesionales racionales, que construyen su acción y lo hacen de forma reflexiva, es decir, no actúan de forma reactiva: el profesor no es un práctico automático, y su acción se define por un carácter profesional (sabe, en mayor o menor grado, lo que hace y por qué lo hace, y está empeñado en hacerlo de la mejor manera posible)
- la actuación de los profesores está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas, etc.). La investigación sobre la conexión entre pensamiento y acción debe tener en cuenta un proceso dialéctico y constructivista donde se sitúen tanto los filtros con los que se decodifica la realidad, como las consecuencias de la acción práctica.
- los recursos metodológicos han de ser capaces de captar y afrontar la doble dimensión de pensamiento y acción, y pretender conocer cómo se conectan pensamiento y acción (cosa que se ha demostrado, a todas luces, compleja).

En concreto relaciona el paradigma de investigación y el uso del diario con los siguientes referentes que aparecen en la estructura interna tanto del pensamiento del profesor como de la escritura del diario:

**Dimensiones de la acción del profesor:* modelo de procesamiento de la información y de la toma de decisiones

**Tres momentos de la actuación del profesor:* momentos de planificación o enseñanza preactiva, desarrollo o enseñanza interactiva, y actuación posterior o enseñanza postactiva

**Diversos espacios del mundo cognitivo del profesor:* creencias, juicios, teorías implícitas, perspectivas, etc.

Algunas de las características del diario se asocian al esfuerzo de reconstrucción que significa: "...es un recurso ciertamente costoso, por lo que implica de continuidad en el esfuerzo narrativo, por lo que supone de constancia y ascesis al tener que ponerse a escribir tras una jornada a veces agotadora de trabajo,...por el propio esfuerzo lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de vida..."(1987:71)

También insiste en estas obras en que existe un contexto de incertidumbre, si no conceptual sí pragmática, respecto las investigaciones cuantitativas: en parte porque todavía los números dan seguridad y contundencia a los análisis y, en cambio un relato o una perspectiva propia, te hace vulnerable ante ti y ante los demás.

Entendemos que desde el momento de la elaboración de esas obras hasta la actualidad, puede decirse que se ha avanzado sobre todo en entender el tipo de problemas científicos a los que ha de responder el uso de la metodología narrativa y autobiográfica.

Diarios y dilemas prácticos

Uno de los tipos de pensamientos que ha ocupado la atención de Zabalza (1991:61ss) es el *dilema práctico* ligado a la acción del profesor que sólo puede recogerse con instrumentos de escritura, narrativos, y que tengan en cuenta la longitudinalidad, a lo que responde adecuadamente el diario.

Según el autor, podemos referirnos a *dilema como conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional*. Como característico de la acción docente es que el profesor en cada una de estas situaciones, aun siendo consciente del dilema, deber optar por resolverlo, en un sentido u en otro, de una forma más o menos conclusiva o temporal.

Aplica el concepto de dilema a las controversias y problemas que van surgiendo en el propio proceso de investigación-acción: "el dilema es esa situación que parece requerir dos tipos de alternativas de acción igualmente deseables pero mutuamente incompatibles. *Su igual deseabilidad proviene de la percepción de que cada una de las alternativas puede satisfacer ciertas exigencias éticas de las situación, y su incompatibilidad se deriva de la percepción de que cada una de tales exigencias puede ser alcanzada sólo si se deja de lado la opuesta.*"(en Zabalza, 1991:72)

El dilema pondría en evidencia que:

- en relación a situaciones concretas, se dan constructos descriptivos reflejo de la dialecticidad de la docencia
- la linealidad entre pensamiento y acción no es tal, sino que está mediada por ese tipo de constructo decisional que hace balances situados entre lo deseable y lo posible, entre lo claro y lo confuso, etc.
- tener en cuenta los diferentes tipos de racionalidad implícita en las situaciones de clase es necesario para comprender las realidades sociales que se dan (Jackson, 1968, 1996) y no dejarse mover por directrices "externas" a esa complejidad.
- compleja es la tarea de la gestión de una clase y, por ello, el nivel de simplificación aceptable debe estar en manos del profesor, no básicamente en la idea administrativa de que su tarea está controlada por lo ya dado en el curriculum prescrito: "los

gestores no resuelven problemas, gestionan confusiones” (Yinger, 1986 en Zabalza, 1999:64)

- el dilema tiene una naturaleza básicamente singular y dependiente de la situación, que “obliga” a activar la reflexividad del docente, y a ubicarlo en una postura de indagación permanente.

En la obra de Zabalza se establecen dilemas de Berlak y Berlak (1981)

– **4 dilemas de control:**

- alumno como totalidad vs. como estudiante;
- control ejercido por el profesor vs. por el estudiante respecto a: el tiempo, las operaciones y actividades, y los niveles de rendimiento

– **8 dilemas curriculares:**

- conocimiento personal vs. público (valioso vs. adecuado);
- conocimiento como contenido vs. como proceso;
- conocimiento como algo dado vs. como problema;
- motivación intrínseca vs. extrínseca;
- aprendizaje como algo holístico vs. molecular;
- el alumno como singularidad vs. la infancia como conjunto de características comunes;
- aprendizaje como proceso social vs. individual;
- alumno como persona vs. cliente,

– **4 dilemas sociales:**

- infancia como preparación vs. como sentido propio;
- reparto por igual de los recursos vs. reparto diferenciado;
- igual justicia para todos vs. aplicación de las normas según los casos;
- cultura común vs. la consciencia del subgrupo al que se pertenece.

Consideramos importante resaltar que en diferentes estudios los dilemas aparecen como estructuras más o menos dicotómicas, pudiendo también ser **grandes áreas dilemáticas** (las autoras Ben-peretz y Kremer-Hayon, 1986) o **estructuras ambivalentes operativas y prácticas** (la autora Lampert, 1984, 1985).

El uso y apoyo del diario como instrumento capital en investigaciones relacionadas con la orientación anterior nos parece de una coherencia y una validez metodológica indiscutible aunque, como afirma Zabalza (1991), sean todavía débiles las estructuras investigadoras que le den soporte.

En nuestra investigación **el diario** se ha constituido en un instrumento de reflexión ligado a las observaciones de las sesiones formativas por parte de la investigadora-formadora y de los observadores. A los profesores se les propuso, pero, a excepción de una profesora (MB. del contexto analizado Cu-2) no llegaron a comprometerse.

Desde aquí, hemos de declarar el acuerdo con Zabalza acerca de su potencialidad como facilitador de la reflexión y del aprendizaje; acuerdo también respecto al enorme grado de constancia y esfuerzo que supone y, aunque él habla básicamente de la realización,

nosotros añadiríamos el alto grado de energía que se precisa para asumir la complejidad metodológica del análisis, más aún cuando lo que se analiza es el propio diario.

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) consideran que los **“diarios instrumentales”** (no autobiográficos) sirven para reflexionar y salvar las vivencias y percepciones de los hechos de la distorsión que, con el tiempo, introduce la memoria; lo mejor es que tengan una mezcla de descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo, reflexivo.

Aprender a escribir un diario suele ser un proceso cíclico: reflexión sobre las experiencias vividas, el proceso mismo de escritura, y su posterior recomposición y/o diálogo con las personas que pueden aportar luz sobre los procesos; suelen/deben versar sobre:

- a) el ambiente de clase (participación, relaciones sociales, dinámica, tareas, etc.)
- b) la actuación del profesor/a (juicio sobre los efectos de su actuación, incidencias de su actitud o metodología en el desarrollo de la clase, aspectos a modificar, propósitos de actuación, relaciones con otros colegas, etc.)
- c) alumnos y alumnas (comportamientos, grado de implicación en tareas y aprendizaje, incidentes críticos, etc.).

Requiere un cierto entrenamiento porque si bien en los primeros momentos se da una tendencia a reflejar casi exclusivamente lo negativo, con el tiempo, si se toma como instrumento de investigación, se convierte en una **agenda de trabajo**.

Es un instrumento de aprendizaje: incrementa la capacidad de escritura, y las habilidades para expresar los propios sentimientos.

Aunque ya ha sido tratado desde la globalidad de la narrativa, del diario nos interesa recoger el énfasis en su cualidad de **recurso de potencialidad expresiva** (Zabalza, 1991:92) porque:

- a) Como recurso que **requiere escribir** implica, como decíamos, una aproximación a aprender (*“Writing as a mode of learning”* Emig, 1977; Yinger, 1981):
 - el proceso de **escribir es multirepresentacional e integrativo**: se integran símbolos sobre conocimientos y recuerdos que habían sido representados originariamente de un modo diferente
 - en el proceso de escribir se produce un **feed-back autoproporcionado**: feed-back reforzador e informativo en un proceso cíclico de creación-revisión, de salida y entrada de información sobre uno mismo y sobre lo que está escribiendo
 - escribir exige una **estructuración deliberada del significado**: se requiere semántica y sintaxis deliberada en el seno de una red de significado (Vigotsky, 1962)
 - la escritura es activa y personal
- b) Se trata de un recurso que **requiere reflexionar**. Aparte de la conexión necesaria con la escritura, ésta “...desarrolla una función epistémica en la que las representaciones del conocimiento humano se modifican y reconstruyen en el proceso de ser recuperadas por escrito.” (íbid: 94, citando a De Bereiter, 1980): “Es la idea del “descentramiento” brechtiano: el personaje que describe la experiencia vivida se disocia del personaje cuya experiencia se narra (el yo que escribe habla del yo que

actuó poco ha; esto es, es capaz de verse a sí mismo en perspectiva en una especie de negociación a tres bandas: yo narrador - yo narrado y realidad).(…)Esta es probablemente la virtualidad más interesante del diario. (…)Es el diálogo que el profesor, a través de la relectura y la reflexión, entabla consigo mismo con respecto a su actuación en las clases”. (Zabalza, 1991:94)

- c) Se integra en él lo referencial y lo expresivo: hay reflexión sobre el objeto narrado, y sobre sí mismo.
- d) Tiene el carácter netamente histórico y longitudinal de la narración, y recoge la *equifinalidad*: los fenómenos sociales evolucionan no en función de los “inputs” sino en función del propio proceso dinámico del desarrollo de dichos fenómenos. Recoge la evolución de perspectivas puesto que evita el sesgo de la perspectiva homogénea que se daría si se escribiera todo en un momento: *permite recoger la evolución del pensamiento a lo largo del transcurso del período que cubre el diario*.

Por nuestra parte ***añadimos en relación al último apartado que para el estudio de la acción docente es interesante el análisis de los diarios porque permite poner en conexión o entrever aquello que se pensaba hacer y lo que finalmente se hace, pudiéndose en algunos casos, aproximarse a los motivos por lo que se llegó a cambiar de planes.***

Otra de las características importantes de este instrumento es su estructura interna y su contenido. En este sentido podrían, según este autor, encontrarse tres o cuatro ***tipos de diarios*** (1991:11):

- organizador estructural de la clase
- descripción de tareas (de profesores, alumnos...): aportaría la dinámica instructiva
- expresión de las características de alumnos y profesores (los nombres, lo que hacen, etc.):aportaría un mayor peso del factor personal respecto al factor tarea
- ***mixtos***: integran lo referencial y lo expresivo de forma que puede accederse tanto a la dinámica instructiva como al significado que tiene esa dinámica para la persona que lo escribe (factor personal)

En nuestro caso la integración de diversas tipologías de diarios, además de darse de forma espontánea, es necesaria dado que pretendemos acceder a una realidad compleja: la formación del profesorado cuando éste pretende una innovación curricular, con todo lo que de transformación conceptual, estratégica, actitudinal, emocional, y relacional tenga tal propósito.

Como documentos, los diarios no pueden mirarse estrictamente desde el punto de vista de su calidad puesto que es su cualidad de informativos lo que los define y tanto si son extensos y diversos como si son breves y más monotemáticos continúan siendo informativos; sí pueden tener más o menos ***potencialidad formativa*** (provocación de procesos de reflexión y desarrollo profesional) e ***informatividad*** (acceso amplio al pensamiento y a la actuación de quien lo escribe).

Parece que los *diarios mixtos*, gozan de estas características en mayor grado que los otros. En este sentido, cuando se da la consigna para la realización del diario, ésta debería ser abierta si se quiere indagar en el estilo personal del profesor, o bien orientarse hacia diarios de tipo mixto si lo que se pretende es tener información lo más extensa posible.

Zabalza (1991:96) apunta unas *salvaguardas específicas para la utilización y escritura de diarios* que, además de las salvaguardas generales de los estudios cualitativos, debemos tener en cuenta:

En el Contexto Técnico:

a) **Validez:**

- *Representatividad* significativa de las unidades textuales recogidas en el diario. Deberá tenerse en cuenta la relación ‘Naturalidad vs. Artificiosidad’ en el sentido de que:

- “si utilizamos el diario como fuente de datos para investigar el pensamiento habitual de los profesores en el desarrollo de sus clases no interesará mucho que el diario no altere substancialmente lo que es la realidad que a través de él queremos estudiar (el pensamiento “habitual” de los profesores).”
- si queremos investigar la marcha real de las clases de los profesores que realizan el diario: contrastar el diario con otros instrumentos obtenidos a través de la observación directa de la realidad narrada (observadores, grabaciones).
- si lo utilizamos como instrumento de desarrollo profesional de los profesores, ni una cosa ni la otra poseen excesiva relevancia.

- *Reactividad en el proceso de elaboración del diario* (escribir bajo la implícita pretensión de que nadie fuera a leerlos)

b) **Fiabilidad**

c) **Constancia de los propios datos y de los análisis posteriores.**

En el Contexto pragmático:

a) **Tipo de solicitud**

b) **Definición de la situación:** desde qué percepción de sí mismo y del investigador se hace

c) **Dialéctica privacidad - publicidad**

I) DEFINICIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS DEL TEXTO ‘DIARIOS’

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) dedican un espacio al análisis de datos (auto)biográficos: en éste se trata de diferenciar lo relevante de lo accesorio de manera que el análisis no consiste tanto en acumular, sino en ir “podando”.

A partir de ese propósito, se establecerían diversos tipos de análisis narrativo en función de lo siguiente. Deberían tenerse en cuenta dos grandes dimensiones para organizar los tipos de análisis: **contenido** vs. **forma** y **holístico** vs. **categorico**.

Cuando se analizan varias narrativas y/o se tienen gran cantidad de datos, se suele utilizar el *categorico*.

Además de ser conveniente analizar el contenido, también puede serlo ver qué dice la *forma*: la estructura de la narración, la secuencia de eventos, la relación temporal, la coherencia, etc.

A partir de cruzar estas dimensiones, resultarían las siguientes posibilidades de objeto y

propósito de análisis:

- **H (holístico)- C (contenido):** lectura de la historia de un individuo, centrándose en los contenidos que presenta, globalmente.
- **H (holístico)- F (forma):** lectura de la historia de un individuo buscando la trama: progresión, declive, estabilidad (tienen que ver con la teoría lingüística y crítica literaria)
- **C (categórico)- C (contenido):** es muy dependiente, a pesar de sus reformulaciones, de los primeros análisis de material cualitativo (años 50 americanos)
- **C (categórico)- F (forma):** se centra en características lingüísticas o estilísticas discretas

Se admite, en general un déficit metodológico sobre cómo analizar las entrevistas biográficas y, por ampliación, entendemos todo lo “personal”. Hay posturas críticas con las técnicas de análisis de contenido para el análisis de las entrevistas biográficas en cuanto a la no adecuación: se asume que son tratadas como si se tratara de otro tipo de discurso ‘racional’.

Las posturas se concretan en:

- **ilustrativa** en la que se plantea que hay mucha predeterminación y se “cita” para, retóricamente, justificar la “voz” tomada. Se acusa al investigador de sesgar en demasía.
- **hiperrealista:** se adjuntan y organizan los textos, y es el lector quien, en todo caso, sintetiza, interpreta, realiza la teoría
- **analítica y de reconstrucción del sentido que requeriría seguir la siguiente secuencia** 1. Entender una entrevista como un hecho del lenguaje. 2. no presuponer categorías, seguir la ‘teoría fundamentada’ de Glaser y Strauss (1967), en un proceso inductivo que permita una teorización progresiva. 3. Cómo hacer esta inducción: teoría fundamentada y semántica estructural

También hay que tener en cuenta que se requiere una “*genealogía del contexto*” que equilibre lo *emic* y lo *etic*, lo dentro-fuera, y el eterno dilema entre conocedor y conocido (Fernstermacher, 1994) sobre lo que se asume que *ambos ámbitos dejan de diferenciarse* para conjuntarse rompiendo la objetividad cognoscitiva.

Se acepta que “para que los relatos sean relevantes a propósitos de investigación, deben ser reconstruidos de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información”(Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001:120)

La teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967 en í.) es un enfoque inductivo dirigido a generar (no a descubrir) teoría a partir de los datos en el propio curso de la investigación; es una metodología general para desarrollar teoría que esté derivada o fundamentada en datos obtenidos y analizados sistemáticamente. La “teoría” es entendida aquí como un conjunto determinado de conceptos relacionados, que constituyen un marco integrado para explicar y predecir fenómenos.

Rosenthal (1993:64) señala los siguientes pasos en el procedimiento de análisis:

1. *Análisis de los datos* (biográficos)
2. *Análisis temático del campo* (reconstrucción de la secuencia): separando las

- subunidades del texto, y las narraciones de las argumentaciones
3. *Reconstrucción de la historia biográfica*: tras el análisis temático se reconstruye temporalmente
 4. *Microanálisis de segmentos de texto individuales*: se contrastan y apoyan las hipótesis surgidas de análisis anteriores
 5. *Comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada*: contrastar finalmente las interpretaciones realizadas con el sentido contextual de los datos.

Está claro que no es sólo un asunto técnico sino también epistemológico, moral y político.

El desengaño al que ha llegado el análisis categorial viene dado porque se ha trasladado un análisis de textos informativos a otros que no lo son, porque tienen una gran dosis de la dimensión personal y afectiva. Por nuestra parte nos preguntamos ¿Qué pasará, pues, si los diarios se han escrito por quién los ha de interpretar?

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:71ss) plantean que habría *dos tipos de investigación narrativa* (distinción que toman de Polkinghorne, 1995):

A) *Análisis paradigmático de datos narrativos*: se pretende generar un conocimiento general a partir de un conjunto de historias particulares; en el fondo, apuntan, el análisis tiene la misma lógica que el cuestionario. Se reduce a categorías y se ilustra con citas para apoyar y “para no despreciar” el material cualitativo. En éste se darían dos procedimientos

- Los conceptos se derivan de una teoría previa o posibilidades lógicas que se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo los conceptos.
- Las categorías se derivan inductivamente de los datos: ha sido el más extendido en la investigación cualitativa.

B) *Análisis narrativo, propiamente dicho*, que produce la narración de una trama o argumento mediante un nuevo relato narrativo que torne significativos los datos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo; el objetivo último es revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.

Se establecen los siguientes criterios para componer una “historia de vida”:

- descripciones del contexto cultural
- atención al contexto temporal y espacial
- tener en cuenta a otras personas
- concentrarse en acciones y decisiones
- considerar la continuidad de los caracteres del actor
- el resultado es la generación de una narración
- juzgar la adecuación del análisis en función de en qué medida la narración resultante es plausible y comprensible.

En nuestro caso, prevemos un tratamiento mixto de estas dos opciones porque:

- ***yo soy al tiempo actora, narradora e investigadora:*** la paradigmaticidad se constituye en una triangulación, que “sentí” como gran ayuda, porque no podía “ver” nada, veía un estilo, pero demasiado propio.
- ***En un proceso de I-A,*** narro mi propio aprendizaje y también necesitaba fragmentar en las diferentes caras-espejos en las que se podía reflejar.
- ***Me preguntaba ya desde los inicios de la aproximación al tratamiento narrativo de la mano de estos autores: ¿cuál era mi trama?, ¿quizás el tipo de intervención que procuraba?*** En los análisis detallados que presentamos en la parte dedicada al desarrollo de la investigación daremos cuenta de ello.

En general si la cantidad de datos es grande, se asume la necesidad de algún tipo de paradigmaticidad de datos (categorial, estructural u otras)

También se asume que “la mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas sobre los relatos directos [de acuerdo con] el ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio”(i.:75, citando a McEwan, 1998)

Y ahora, desde otra perspectiva y para poder informar en el desarrollo sobre cómo hemos analizado los diarios, entramos a tratar aspectos concretos relativos al análisis de los documentos narrativos.

Se parte del hecho de que las formas de enfrentarse al análisis en relación a las exigencias de fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye, es decir, respecto a la validez hermenéutica de la investigación, son diferentes.

Zabalza (1991:20-23) habla del *modelo romántico-intuitivo* que se mete en el análisis “a pelo” y espera, una vez dentro, ir encontrando aspectos interesantes, frente al *modelo reflexivo* que admite partir de los esquemas de organización del campo que declara previamente.

En parte, considero que mi proceso tiene que ver con la confrontación de estos dos modelos y con la lucha interna que he tenido que llevar a cabo para superarla.

De hecho, en el documento que libramos a los observadores en las primeras reuniones de planificación de su labor, se ven los “esquemas de organización de campos” de los que partíamos:

ASPECTES QUE PODEN CONFIGURAR EL DESENVOLUPAMENT DE SESSIONS FORMATIVES, I PODEN PER TANT ORIENTAR LES OBSERVACIONS EN LA FASE INICIAL.

(Treball d'Investigació, Doctorat, 1995-1997, Pilar Iranzo)

A) Allò referent al CLIMA DE LES SESSIONS.

- Participacions individuals en el Gran Grup (nombre d'aquestes, tipus de preguntes o de comentaris, moments en què es realitzen, etc...)

- Participació individual en tasques de petit grup.

- Aportacions espontànies i referents a la seva pràctica, a allò que pensen, o han sentit, llegit, etc.

B) CANVIS EN EL PENSAMENT DEL PROFESSOR:

* Comentaris

* Dubtes: -Conceptuals

- Tècnics/Estratègics
- Institucionals: -companys de nivell
 - equips de cicle
 - equips directius
 - pares, etc.

*reflexions sobre la seva pràctica (en referència a pràctiques anteriors, descobriments a l'aula que lliguin amb aspectes tractats a les sessions...).

C) ESTRUCTURA DE LES SESSIONS.

- Instrumentalització (materials, recursos, etc....)
- Execució: fases del desenvolupament, tractament dels continguts (conceptuals, procedimentals, actitudinals, culturals....), estratègies, etc.).

D) ALTRES (...)

* Aquestes orientacions tenen la finalitat de permetre la configuració d'un llenguatge i d'uns objectius comuns en el treball de l'equip d'investigació, i per tant no són suficients per sí soles, sinó com a possibilitat de tractament posterior pel mateix grup.

Iranzo, 1996-2002; (2ª sesión de planificación, 6-11-96)

Luego, cuando iniciamos el análisis, no tuvimos en estos campos una referencia constrictiva sino que, como no podía ser, quizás, de otra forma, emergían unidades de significado y categorías que a la larga podríamos relacionar con estos grandes campos definidos originariamente. Es decir, el propósito de la investigación guiaba las acciones de forma “reflexiva” pero el análisis y parte del diseño era de tipo “global” o “romántico”, usando palabras del mismo autor de referencia.

Una vez salvada la dicotomía entre analizar “a pelo” o partir de objetivos marcados y constrictivos, los *esquemas de organización* (más o menos conscientes) permiten ir detectando núcleos de interés y marcar los límites en los segmentos temáticos (también más o menos definidos).

La metodología de análisis de nuestros diarios, de forma similar a lo que realizó Zabalza en su estudio (1991:107), ha consistido en:

1.- **Lectura Exploratoria** de todo el texto.

- Sin anotaciones, para habituarse a la línea de discurso seguida y comenzar a familiarizarse con el universo de eventos que se recogen en el diario.
- Evitar, de esa forma, la tipificación prematura.
- Permitir una imagen completa del discurso global.

2.- **Lectura de anotaciones al margen y de selección de afirmaciones** y datos relevantes desde el punto de vista de los campos temáticos a explorar. Se puede utilizar, como hizo Zabalza en su estudio, una aproximación a los textos utilizando un *esquema de campos* (Elliot, 1984): se delimitan espacios, más que categorías, y no se precisa especificar a priori sus contenidos, con lo que se da pie a incluir luego aspectos diferenciales según el tipo de diarios.

Zabalza proponía los siguientes campos en la observación y análisis de las clases y nos parecen suficientemente amplios como para tenerlos en cuenta como referencia:

a) **Pautas o patterns idiosincrásicos del aula** o caracterización descriptiva de la clase: dinámica general de la sesión, rutinas, modos de procedimiento en el desarrollo de

las tareas, redundancias, estructura de roles y modos de organización, reglas, etc.. Se puede extraer de aquí la perspectiva o enfoque general que parece presidir ese contexto y/o ofrecer una plataforma desde la cual inferir la filosofía educativa respecto a determinados aspectos.

- b) **Dilemas** que el profesor se plantea: como conjunto de aspectos que le resultan problemáticos, y por tanto constituyen para él un foco constante de preocupación, incertidumbre o reflexión. Pudiéndose tratar de dilemas explícitos o implícitos, suponen el principal foco de atención en el proceso de reflexión compartida entre profesores e investigadores, o personas implicadas en la investigación, o la triangulación.
- c) **Tareas** que se realizan: si la descripción lo permite, se pueden extraer las estrategias instructivas (contenido y forma) que el profesor pretende poner en marcha. Para ello también debe recogerse aquello que refleje el contexto de desarrollo: consignas que el profesor da, materiales que se utilizan, la secuenciación y organización de la tarea, las diferencias de tareas según áreas o ámbitos de trabajo, etc.

En nuestro caso los campos se definieron a partir de criterios relacionados con los objetivos de la investigación, resultando que, de alguna manera, *coincidimos con los que Zabalza plantea en su investigación; se procederá a un análisis pormenorizado en la crónica del desarrollo de la investigación.*

Zabalza complementó el análisis de los diarios de los profesores con *entrevistas posteriores* que le permitían tratar con los implicados cuestiones referidas a los propios diarios en sí (como instrumentos de Desarrollo Profesional), a la forma de llevar la clase y a las inferencias posibles sobre la perspectiva general de la enseñanza y en torno a los dilemas. Ciertamente en el contexto de trabajo de campo debe darse una negociación de significados entre todos los implicados en el estudio al respecto de lo recogido en los diarios y en las observaciones si las hay.

En esas situaciones se revisa conjuntamente el texto y se vuelve a los profesores o autores para negociar con ellos el resultado del análisis en una segunda entrevista; parece ser que el hecho de que se encuentren reflejados, y en ciertos aspectos identificados, “científicamente”, además de gratamente sorprendidos por la congruencia de sus pensamientos, produce el efecto de sentirse reforzados y más implicados, al tiempo que se disipan las suspicacias de la investigación: el profesor no es evaluado sino que investiga en colaboración.

Este efecto fue experimentado en torno al trabajo con los **autoinformes**. Aunque ciertamente el autoinforme supusiera un elemento entre otros muchos en el proceso formativo, el tiempo dedicado fuera somero, y la profundidad con que se pretendió tratar en su vertiente de negociación fuera muy leve, su utilización nos pareció importante para indagar en el significado que los profesores dan a la autoreflexión escrita en el contexto de la formación permanente (aspecto que, no olvidemos, se relaciona también con la evaluación de la FPP).

Nosotros realizamos, además, dos *entrevistas ‘diferidas’*: una a un equipo ‘significativo’ de profesoras como referente del contexto ‘Cu-2’ y otra en el contexto ‘Ce’; en este segundo caso su realización estuvo muy mediatizada por un asunto

problemático ajeno a nuestro propósito en el que, de forma más o menos voluntaria, ejercí como consejera en la problemática dejando de lado la intención de entrevista diferida que me movía.³

Justificación de la codificación múltiple

A continuación explicamos cómo y por qué tratamos parte de los documentos con la llamada codificación múltiple (Marcelo, (coord.), 1995a).

Como se verá, precisamente esta metodología sería la categorial por antonomasia; cuando la investigamos y aplicamos no nos habíamos planteado una visión más mixta que también tuviera en cuenta lo holístico y otras posibles dimensiones de los documentos (como decíamos las orientaciones se dirigían a tratar categorialmente documentos narrativos).

Cabe decir que lo ‘descubierto’ en torno de su utilización es considerado valioso por nosotros puesto que:

- tiene el valor de “ensayo” metodológico,
- permitió ‘encontrar’ cosas a través de su análisis que hemos mantenido a lo largo del trabajo, y
- dio paso a un análisis más global y no sólo de los elementos que la codificación múltiple plantea; quizás mantenernos únicamente en su perspectiva nos habría fragmentado mucho más y psicologizado toda la visión sobre la investigación y sobre la temática de estudio.

La intención primigenia de la investigación era, como se ha dicho, aportar conocimiento capaz de promover mejora en la formación. Por mejora se entiende aumento de la capacidad en primer lugar de comprender y valorar, para poder, después, articular los elementos de la planificación y diseño, del desarrollo y de la evaluación (inicial, formativa, y diferida si la hay) de acciones formativas que operen con más potencia en las fases de:

A) ***Acogida positiva de la propuesta innovadora*** a “estudiar” en el seno del grupo de formación: implicación en un proceso de reflexión y análisis sobre la innovación, y elucidación, concienciación y explicitación de las dificultades, condiciones, y por qué no, aquello que en lenguaje técnico se ha venido llamando “resistencias al cambio” (entender más profundamente estas resistencias, no demonizarlas a priori, quizás forme parte inexcusable de la mejora en el aprendizaje de los docentes).

B) ***Comprensión del Marco Conceptual*** en el que se ubica la innovación en relación a las prácticas que hasta entonces se han llevado a cabo.

C) ***Incidencia y aplicación en las aulas*** de las estrategias, procesos, procedimientos de enseñanza-aprendizaje, que por medio de simulación u otros medios, se han mostrado sobre la innovación (en momentos diferentes y más o menos cercanos a la acción formativa en sí).

D) ***Cambio global de actitudes*** que permita que los profesores, en contextos de trabajo

³ La problemática estaba relacionada con la incorporación de una ‘nueva’ persona en el centro con serias dificultades, conocidas suficientemente por la administración. En mi reunión con el grupo, empezamos grabando la sesión, pero dada la interferencia causada por esa delicada cuestión, me pidieron que dejara de hacerlo.

en grupo, continúen o inicien respecto al objeto de innovación:

- indagación continuada en la práctica
- profundización
- esfuerzo de reflexión y síntesis (...)

E) ***Cambio más amplio de concepciones*** sobre el papel que tiene actualmente el *profesor como educador* que, en el contexto del centro, ha de formar ciudadanos, es decir, personas cognitivamente, afectivamente y socialmente activas; cambio también de concepciones sobre la responsabilidad como *profesional comprometido con el desarrollo personal, técnico y moral*: mejora de la cultura profesional.

Presentamos a continuación las razones que a partir de esa intención multifocal se relacionarían con la opción de analizar los diarios (y los otros documentos de contraste) con la codificación múltiple (Marcelo, 1995a), *teniendo en cuenta que sólo la ensayamos en uno de los documentos narrativos* (diario de la formadora de 1º contexto Curso-2, D-cu-2 de la 1ª a la 6ª sesión) porque entendimos que, dado el proceso de investigación, no era prioritario analizar todas las sesiones y sí, en cambio, profundizar en la diversidad de “dimensiones” que a partir de ese análisis emergía: ***serviría, como decíamos anteriormente, para entrever el estilo de las sesiones, ver la estructuración de las tareas y, en definitiva, para comenzar a vislumbrar la naturaleza de las interacciones que se daban en los momentos habituales de la formación.***

Una primera justificación se relaciona, pues, con los ***objetivos de la investigación***: iluminar la mejora de la docencia de la formadora como sujeto docente y la evaluación de la calidad de la Formación Permanente del Profesorado para ayudar a construir Desarrollo Profesional: *como se trata de describir y al mismo tiempo ‘evaluar’, nos vemos obligados a ser exhaustivos porque, desde el punto de vista del análisis, los contextos de estudio son amplios, poco específicos, ambiguos, al tiempo que no se ha partido de ningún control previo sobre la situación de estudio: la formadora decide investigar la situación en la que desarrolla su trabajo “habitual”.*

Así, la codificación múltiple sería adecuada en este estudio de caso debido a que, como decíamos, en estas situaciones es difícil establecer límites entre fenómeno y contexto, se conoce poco sobre el cómo y el porqué de lo que sucede y, por tanto, se requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia.

Se precisan fuentes que se hagan eco tanto de los discursos y acciones de los profesores (y de la formadora), como de los contextos (tiempos, espacios) organizativos y culturales (o de pensamiento).

Cuando los objetivos se proponen tener evidencias a lo largo del desarrollo y recoger el proceso de análisis se daría la “...necesidad de contar con un instrumento de análisis amplio y versátil, que se acomodara lo más posible a las diferentes dimensiones y contenidos del discurso de profesores...” (í:49)

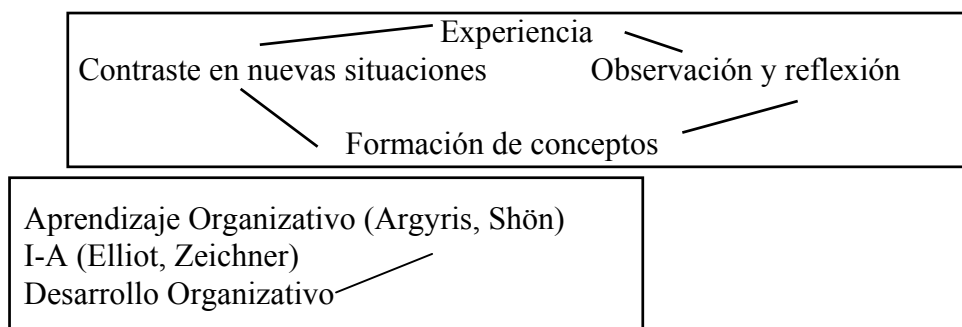
El uso del diario en este contexto metodológico, si bien estaría avalado por ser un instrumento con aceptado valor investigativo en lo relacionado con el paradigma del pensamiento del profesor, debe partir de que el tipo de información que recoge tiene rasgos particulares que es necesario definir: *a diferencia de las transcripciones “literales” de las situaciones como las grabaciones de entrevistas, de sesiones, etc., el*

diario se sitúa, a partir de la posibilidad de “entrar” en el pensamiento y sentimiento del docente, en el campo de la planificación y la racionalidad de la acción.

Esta diferencia hace que cuando se analiza un diario, no sólo se encuentre la referencia a la interacción que se ha dado entre las personas que han intervenido en la situación, sino que también encontramos que ***lo que la formadora-investigadora ha recogido es la densidad creada entre lo que Jackson (1968) y Wittrock (1990) denominan como pensamiento preactivo y postactivo, complementado por aquello que ha sido captado, fijado y resaltado de la práctica durante la fase interactiva y que se ha reconstruido mediante la escritura del diario***; de manera que *lo que aparece es una zona de contraste entre preacción y postacción* (considerada por Wittrock también de planificación), *recogiendo también las percepciones, intervenciones, interpretaciones y reflexiones de la interacción.*

En Wittrock (1990:451) aparecen críticas a los documentos verbales cuando éstos no recogen el contenido de la memoria a corto plazo y se ven obligados a complementar o elaborar parcialmente la información. Esta salvaguarda fue del todo tenida en cuenta en nuestro caso, dado que, salvo excepciones en las que claramente no se realizó y se dejó la narración en manos de otros instrumentos (observadores, grabaciones, notas sintéticas), la escritura era rigurosa e inmediatamente posterior a la realización de las sesiones de formación.

Volviendo al tipo de información que recogería el diario para valorar si se adecua tanto a los objetivos como al tipo de análisis, recogemos lo que Bolivar (2000:100) toma de Lewin (en los años 40') y que se referiría al aprendizaje experiencial de la formadora:



Lewin

Según este planteamiento el cambio se da ante la disonancia entre expectativas y experiencia porque aquella obliga a cambiar el marco de pensamiento. Así, aunque se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia, el diario ayudaría a hacer más conscientes las expectativas y crear un contexto de reflexión para dar voz y presencia a esa disonancia, permitiendo que, una vez conscientes de la fractura en el marco de pensamiento anterior, nos viéramos obligados -si estamos en un estado favorable al cambio- a transformar algún elemento de nuestra experiencia, y con ello a aprender.

Resaltamos la potencia que tiene el diario como enlace entre preacción, interacción y postacción, más cuando reconocemos que aunque preacción y postacción son planificación, no en pocas ocasiones, éstas son débiles porque no se ha establecido el

vínculo o la situación que permita analizar detenidamente las relaciones entre lo que se había previsto, lo ocurrido y lo que a partir de entonces se prevé. Es decir, una planificación sistemática requiere una concentración de esfuerzos que, de no tener soportes externos que “exijan” un seguimiento, queda subyugada a la presión y sucesión de acontecimientos. También resaltamos con esta aclaración su potencia procesual.

Desde el punto de vista del análisis, el hecho anterior tiene como consecuencia que lo que se recoge en el diario tiene tal significado, tal densidad, que poco más se puede *reducir*. Los términos que allí se recogen, prácticamente ya representan los primeros “semos”.

Cabe decir que en nuestro proceso, el haber pretendido aplicar el procedimiento de reducción que se hace con otros instrumentos más literales o integrales, no filtrados por el “pensamiento y la actividad del profesor” (Wittrock, 1990:447) nos llevó no poco tiempo, dudando, ya no sólo de la manera de “reducir”, sino, incluso, de la adecuación del instrumento para los propósitos. Esa fase de duda metodológica se resolvió cuando, ya dentro del análisis de los diarios, empezamos a encontrar significados que nos parecieron relevantes y superamos la fragmentación que pretendíamos en la codificación múltiple.

Sí es resaltable entender que *la codificación múltiple, en este contexto, permitiría que tales semos fueran leídos desde diferentes puntos de vista o, si se prefiere, permitieran iluminar las diferentes fuentes de evidencia de las que hablábamos.*

Así, estaríamos de acuerdo con Wittrock en que *ese pensamiento interactivo recogido en los diarios se centraría en los objetivos, en los contenidos, en el proceso de instrucción que se ha seguido y en el pensamiento sobre los efectos de la intervención sobre el pensamiento de los profesores en formación.* El análisis de los diarios dará luz, no sólo sobre qué tipo de contenidos centraron la atención de la formadora, sino también sobre qué relaciones se pueden establecer entre ellos.

En Mercer (1996:86) encontramos: *la docencia significa la edificación de un andamiaje en el sentido de que precisa una conciencia vicaria de lo experimentado por otro: lo que recojo en los diarios ayudaría a “apresar” esa conciencia para poder edificar mejor y conjuntamente.*

También recoge, en referencia a Bruner, consideraciones sobre *andamiaje como una “reducción de los grados de libertad”*: cuando el grado de incertidumbre ante un cambio es grande, o cuando la fase de un proceso lo requiere (como decíamos en la introducción), esta reducción, aunque necesariamente ajustada, es importante porque acompaña y puede ayudar al éxito.

Triangulando las diferentes fuentes teóricas de Wittrock (1990), Santos Guerra (1990), Marcelo (1994, en Villar Angulo; Marcelo (coord.) 1995a), Ferreres y Molina (1995), Mercer (1996), Barrios (1997), y del Río, M. J. (1998), hemos llegado a determinar y combinar las siguientes categorías de análisis:

1. Temas del discurso

2. Hablante: formadora-investigadora (F) // profesoras/es en formación (P) (Wittrock, 1990; Marcelo, 1995a)

3. Movimiento del discurso (Marcelo, 1995a):

Iniciación: *Estructuración- Solicitación*

Reflexión: *Respuesta-Reacción*

4. **Funciones del discurso** (Mercer, 1996):

- *Obtener información.*
 - Informar
 - Afirmar algo (réplicas)
 - Invitar a elaboración
 - Admitir perplejidad
 - Animar a interrogar (e interrogarse)
 - Mantener silencio
- *Construir, guiar el aprendizaje:*
 - Incitar
 - Obtener
 - Confirmar
 - Repetir
 - Reformular
 - Elaborar-(“Expandir” en Wittrock, 1990)
 - Rechazar-ignorar
 - Enmarcar discusión (“Retroactivamente contextualizar” en Wittrock, 1990)
 - “Nosotros”
 - Recapitular “literalmente”
 - “Recapitular “reconstructivamente””
 - Preformular (También en Wittrock, 1990)
- *Regular acción* (del Río, M. J., 1998):
 - Requerir atención o acción
 - Pedir-negarse
 - Prohibir
 - Persuadir
 - Planificar
 - Ofrecer ayuda
- *Gestión de la comunicación y fórmulas sociales* (del Río, M. J., 1998):
 - Disculparse-responder
 - Ofrecer, invitar
 - Presentar
 - Interesarse estado
 - Resolver malos entendimientos/aclarar
 - Brindar
- *Metalingüística* (del Río, M. J., 1998):
 - Hablar significado expresiones / Interpretar lenguaje figurado, poético / “implícito-explicito”
 - Resumir discurso - Idea principal - Parafrasear
 - Interpretar, usar ironía, humor...

5. **Nivel de reflexión** (Marcelo, 1995a):

- Técnico (descripción)
- Práctico (elaboración)
- Crítico (valoración)

Una vez determinadas las posibles funciones, para aplicar la codificación múltiple debe pasarse al *establecimiento de segmentos*, o *ciclos de interacción* (Coll et. al., 1992): se recogen los bloques de discurso que funcionarían como unidades “corporales” (bloques temáticos iniciados y culminados) en el desarrollo de la sesión de formación, y en los que se puede establecer el tipo de secuencia que ha tenido lugar entre hablantes, movimientos del discurso, funciones, y cerrando cada ciclo, el nivel de reflexión.

Movimientos del discurso particulares que tendrán que tenerse en cuenta serán los referentes a “preacciones” y dilemas que se hayan recogido antes, durante o después de la sesión.

Reducción y representación de información mediante mapas conceptuales

Un recurso de reducción de información en el análisis de diversos documentos que utilizamos fueron los *mapas conceptuales*.

Además de usarlos en las primeras organizaciones conceptuales y proyectivas sobre lo que nos interesaba en el estudio y de su *uso en las primeras sesiones de trabajo con el director de la tesis*, usamos los mapas conceptuales *en el tratamiento de documentos en lo que hemos llamado Preinvestigación*.

Como explicamos en el apartado del desarrollo de la misma, en ese momento de indagación amplia sobre lo que nos podía interesar en la investigación, necesitábamos un instrumento que nos mostrara algunas ‘estabilidades’ pero también las particularidades del campo que pretendíamos conocer.

Ese propósito se intentó responder con los mapas conceptuales y, como se verá, diríamos que dio su fruto.

Como recurso conceptual y organizador, desde que Novak y Gowin (1988) los establecieron para el trabajo didáctico desde las etapas educativas primarias, los hemos utilizado tanto personalmente como en el trabajo didáctico con los profesores en los ámbitos habituales de formación. Recientemente, el mismo Novak (1998) ha actualizado su fundamentación y su uso, y encontramos referencias a ellos desde foros que se ocupan de la docencia universitaria incluyéndolos en las aportaciones de la psicología de la educación (León y Gozalo, 1999).

Otro uso que se les dio fue *en el trabajo con los alumnos observadores de las sesiones de formación de los dos contextos ‘cursos’*. En un momento del proceso se determinó que, tras el informe de observación de cada sesión, realizarían mapas conceptuales que servían para poder establecer los puntos clave de la misma.

4.3. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

4.3.1. DESARROLLO EN TORNO AL CONTEXTO DE FORMACIÓN DE CENTRO ‘Ce’

La visión cualitativa de las ciencias sociales es así, siempre, una agenda de temáticas y de estrategias recurrentes ligadas al sujeto investigador y al contexto de la investigación...” (Alonso, 1998:30)

1ª PARTE

CRÓNICA DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LA FORMADORA: INTERRELACIÓN INICIALMENTE DETECTADA ENTRE LAS DIMENSIONES DE “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS”.

4.3.1.0. Introducción.

Iniciamos el informe interpretativo relativo al contexto de ‘formación en centro’ (‘Ce’) a partir de la *crónica del proceso de análisis*.

Como puede verse en el índice que hemos presentado, en el seno de ese proceso se han consolidado percepciones e interpretaciones tanto sobre el propio proceso investigativo como sobre la relación entre investigación y formación.

La continuación del proceso de escritura desarrollado a lo largo de todo el estudio, el enorme potencial que hemos ido asociando a la relectura de los propios pensamientos gracias al diario, la necesaria maduración de las propias interpretaciones serían, entre otras, razones que justifican dar importancia a esa crónica.

Los objetivos que guían nuestro estudio, recordemos, tienen también -explícitamente- un foco de atención en el propio proceso de aprendizaje de la formadora.

Otra consideración que nos hemos hecho es, en el sentido de facilitar la lectura, si sería más adecuado desligar lo concerniente al proceso de análisis de cada uno de los contextos de formación analizados aunque, inevitablemente, haya aspectos que tengan a todos los contextos como referencia, para establecer dos partes diferenciadas: una sobre el proceso, y otra sobre los significados interpretados.

Sobre esta cuestión, finalmente, hemos determinado que *puesto que los “hallazgos” se han ido dando asociados al contexto que en cada momento se estuviera analizando, romper esa conexión, hacía perder la idea de que la espiral investigativa, se desarrollaba en torno a un significado -y un contexto de análisis concreto- pero irrenunciablemente trazaba el camino para la interpretación de los contextos de análisis que le sucedían.*

Además, tal como vimos en el diseño inicial, en nuestra búsqueda a través de los documentos, han sido diversas las fases de aproximación, y hemos pasado por lecturas

oceánicas y holísticas de todos ellos, con lo que esa espiral y ese continuum no puede ser obviado.

4.3.1.1. DETERMINACIÓN DE LAS CATEGORÍAS TEMÁTICAS A PARTIR DEL PRIMER DOCUMENTO ANALIZADO Y CODIFICADO (D-CU-2)

Como se sabe, el núcleo del análisis se ha situado en los diarios de la formadora para, desde ellos, reinterpretar el conjunto de informaciones que puedan ser útiles a nuestra intencionalidad investigadora. En concreto eso significa que, de su análisis surgieron las grandes categorías temáticas con las que hemos trabajado en el proceso de análisis.

Sobre el tipo de diario cabe decir que, surgidos de una consigna totalmente abierta, nos encontramos ante la *modalidad mixta* en el caso de los diarios de la investigadora: descripción y valoración.

Los diarios de los observadores resultaron de modalidad valorativa o descriptiva de las actividades aunque el estilo se intentó regular a lo largo del proceso -a partir de su lectura y a razón de las necesidades que se iban detectando-. Esta regulación fue especialmente significativa en el caso del contexto *Cu-2*, dado que las observadoras tomaron una postura de colaboración que no estuvo marcada simplemente por su “contrato” de practicum, sino que se prolongó pasado ese periodo.

Volviendo al diario de la formadora, concretamos las fases de análisis de los diarios pertenecientes a los diferentes contextos y anticipamos que a lo largo de la crónica haremos referencias a los diferentes momentos. Un cuadro similar pero con menos detalle, ha sido ya presentado en el apartado dedicado al diseño de la investigación. En esta ocasión, detallamos las acciones relevantes en el análisis a lo largo del proceso.

Períodos/ Diarios	<i>D-Ce</i>	<i>D-Cu-1</i>	<i>D-Cu-2</i>
96-97	Formación-Investigación: Ce	Formación-Investigación: Cu-1	Formación-Investigación: Cu-2
97-98	Asesoramiento (continuación) Tercer documento analizado oceánicamente	Primer documento analizado oceánicamente	Asesoramiento (en CEIP B.) uno de los centros del curso Cu-2 (iniciación) Segundo documento analizado oceánicamente
98-99		Segundo documento en el que se marcan “contenidos”	Primer documento en el que se marcan “contenidos” y categorías (de la 1 a 10) y se hace el vaciado.

		y categorías (de la 1 a 10) y se hace el vaciado: sólo hasta la sesión 9ª-10ª	
			- Aplicación de la Codificación múltiple (1ª-6ª sesión) - Evaluación diferida: entrevista grupal a profesoras de CEIP B. que ahora realizan el asesoramiento
99-2000	Tercer documento en el que se marcan “contenidos” y categorías (se añade la categoría 11 de ‘Dinámica’); cuando se hace el vaciado: - ‘emerge’ <i>percepciones</i> - ‘emerge’ <i>preacciones</i>		
2000-2001	- Análisis de significados emergentes - Informes Iniciales: ◆ 1ª síntesis de ‘Percepciones’ ◆ 1ª síntesis de ‘Preacciones’ ◆ 1ª síntesis de preacciones y de contenidos - Contraste entre todas las dimensiones y significados		RELECTURA DEL DOCUMENTO: - marcado de la categoría ‘Dinámica’ - ‘Se busca’ ‘percepciones’ - ‘Se busca’ ‘preacciones’ - Vaciado
2001-2002	? INFORME FINAL		

En primer lugar, como decíamos en el apartado dedicado a la definición del ámbito metodológico, utilizamos en una fase inicial del análisis una codificación que fue “múltiple” (Marcelo, coord., 1995a) y que, para todos los casos de análisis del diario de la formadora, partió de señalar *bloques temáticos de contenidos o temas*. En otros, y de ahí viene el mantener el término de codificación múltiple, se marcó también el “hablante”, el “movimiento del discurso” y “las funciones del discurso”.

También en ese apartado de las bases teóricas metodológicas desarrollábamos las razones que, a nuestro juicio, aconsejaban recoger los contenidos o temas del discurso. Resaltamos ahora que los contenidos de los que se habla y la forma en que se hace pueden ser informativos acerca del tipo de “discurso” que se está elaborando, porque consideramos con Mercer (1996) que *puede existir un discurso propio de la persona que se está adhiriendo a la innovación y/o que se está formando de manera tal que el lenguaje de trabajo de los profesores sea cada vez más un discurso “educado” en los parámetros -amplios- de la innovación. **Recogiendo los temas en forma de bloques temáticos de contenidos, podemos entrar de forma más profunda en el análisis del proceso de formación.***

En este contexto entiéndase por “educar” no ‘colonizar’, sino ‘ayudar a conseguir el propósito de innovar’: no colonizar al menos más allá de lo que ya implica el cierto grado de “imposición ilustrada” que parece que se ejerce desde cualquier proceso de formación (Gadamer, 1992 en Contreras, 1997).

En síntesis, analizar los contenidos de la formación sin plantearse inicialmente ninguna restricción puede ayudar a “definir” el modelo de DP que se ha desarrollado, contrastarlo con el que se pretendía por parte de la formadora y, sobre todo, poder entrar en ese terreno tan profundo y opaco del curriculum en acción en el ámbito de la formación.

Como sabemos, *la selección de los contenidos es una selección del tipo de “cultura” que se pretende entendida ésta, no sólo como bagaje de conocimientos de diverso tipo, sino también como modalidad de construcción de la realidad y participación en ella: se da voz o no a diversos hablantes, se permite que el control de las interacciones esté más o menos repartido, se inyecta un determinado ritmo o movimiento en los discursos, etc.*

Las categorías que resultaron después de una lectura oceánica en la que marcamos en cada segmento unitario los temas que detectábamos en el discurso, en un procedimiento inductivo, fueron:

1. INFRAESTRUCTURA

En nuestro estudio tendría el valor que usual y etimológicamente se le da: “*debajo*” de la estructura; es decir, de soporte de lo estructuralmente esencial que, en nuestro caso, y tratándose de acciones docentes, serían los emisores, receptores, contenidos, interacciones, materiales, etc. Debajo de esta estructura esencial se encuentran una serie de recursos que pueden ser de índole material como mobiliario, medios tecnológicos o manuales, y los recursos organizativos (que están adquiriendo un valor de máxima importancia en todo ámbito de acción social, porque son los que acaban por definir la posibilidad de que la estructura “planificada” se pueda desarrollar en la práctica). Los recursos de organización son bien conocidos: tiempos, espacios, formas de agrupar a las personas implicadas en las acciones, etc.. Como decimos definen de tal forma las situaciones educativas que, se diría, constituyen un elemento psicodidáctico más a tener en cuenta.

Los hemos tratado como un bloque de “contenidos” esperando ver qué tipo de presencia han tenido a lo largo del proceso.

2. REFLEXIÓN METODOLÓGICA:

“Un primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza, que creemos debiera ser un principio general en la formación y perfeccionamiento del profesorado, consiste en *tomar conciencia de aquello que se hace y de si se tiene o no alguna razón válida para hacer eso y no otra cosa.*”(Gimeno, 1981:7)

Si por método, siguiendo la misma fuente, puede entenderse la forma de actuar, de configurar el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, de guiarlo, sobre la base de una toma de postura particular en las diversas dimensiones de los distintos elementos del modelo didáctico; si el método son las estrategias didácticas, *entendemos que las reflexiones metodológicas, son los pensamientos que, queriendo ser estratégicos, hablan de la acción pedagógica, relacionando todos los elementos que se consideran factores intervinientes*

Se tratará de un enunciado valorativo que establezca un juicio o propuesta de acción sobre alguna relación entre elementos de los subsistemas didáctico, psicológico y sociocultural.

A un nivel menos definitorio o teórico, hemos marcado segmentos con esta categoría “*cuando lo que recogían era amplio*” y no podía marcarse como “concepto didáctico”, ni como “*relación teoría-práctica*”: Marcelo (1995a), usa como una de las categorías, en lo que denomina codificación múltiple, el “Nivel de reflexión”, y dentro de ésta distingue un nivel “descriptivo”, uno “valorativo o de relación”, y otro “crítico”.

Nuestra categoría “reflexión metodológica” recogería cualquier tratamiento amplio sobre temas metodológicos que se circunscribieran en uno de esos tres niveles.

Podemos considerar dentro de éste ámbito las siguientes dimensiones de los elementos del subsistema didáctico (Gimeno, 1981):

- **Objetivos:**
 - *Explicitación y preeminencia*
 - *Contenido*
 - *Fuente de decisión*
 - *Individualización*
 - *Nivel de abstracción*
 - *Secuencialización*
- **Contenidos:**
 - *Valoración y caracterización*
 - *Selección*
 - *Organización*
 - *Significatividad*
 - *Optatividad*
- **Relaciones de comunicación:**
 - *Estructura y elementos*
 - *Dirección*
 - *Contenido*
 - *Control*
 - *Carácter personal o técnico*
- **Medios técnicos:**
 - *Función pedagógica*

- *Nivel de simbolización en los mensajes*
- *Participación de los receptores*
- *Poder de definición metodológica*
- *Características internas*
- ***Variables de organización***
 - *de tipo psicodidáctico (horarios, espacios, mobiliario,...)*
 - *de orden estructural y de gobierno (dirección, comunicación,...)*
 - *derivadas del medio exterior y del ámbito institucional (escuelas rurales, controles,...)*
 - *derivadas de los servicios y actividades paracurriculares (asociaciones, servicios de orientación,...)*
- ***La evaluación del proceso de e-a***

3. CONCEPTOS DIDÁCTICOS:

Definición o aproximación definitoria sobre elementos que se usan en las reflexiones metodológicas. Puede incluir, en mayor o menor grado, indicadores o elementos de contraste entre la conceptualización “anterior” y la que pretendemos “usar” en la innovación.

Responde a que la débil ‘entidad’ del método obliga a describir las diferentes dimensiones de forma conceptual:

- porque ‘método’ es un concepto de escasa utilidad científica que se refiere a la acción educativa misma; de todos los elementos didácticos quizás sea éste el más inconsistente, por lo que son necesarias múltiples dimensiones en torno a las cuales describir y explicar en qué consiste el método pedagógico.(Gimeno, 1981:225)
- las notas características del concepto de método serían:
 - concepto polimórfico que adopta en su expresión múltiples formas
 - requiere un análisis riguroso: buscar las dimensiones fundamentales por las que los métodos se diferencian
 - sólo se opone a otro si toma posturas antitéticas, excluyentes, en una misma dimensión
 - “es una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico y filosófico, que en muy buena medida se agotan en las dimensiones detectadas en los elementos del modelo didáctico que hemos desarrollado”(i:227)

También se hace necesario explicitar conceptualmente con qué “constructo” trabajamos metodológicamente porque “la práctica de enseñanza más extendida está fuertemente dominada por una rutina (como) usos fundamentados en unos “saberes prácticos” tradicionales reflejo de teorías caducadas históricamente, pero que gobiernan el conocimiento empírico, vulgar y acientífico...”(Gimeno, 1981:16)

Para el autor el valor de una teoría de la enseñanza radica en:

- sistematizar los conocimientos de la disciplina
- proponer investigaciones sobre problemas pertinentes de importancia
- guiar la práctica y adecuar la formación del profesorado
- posibilidad de *ruptura epistemológica* para avanzar en la científicidad y en la capacidad explicativa del conocimiento

Como sabemos, Jackson (1968, 1996) también avisó de la debilidad de las construcciones conceptuales con las que trabajaban los docentes. Aun admitiendo que son muchos otros los elementos que intervienen, nos parece importante tener en cuenta como contenido el referido al “concepto didáctico”.

4. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA:

“La investigación en la acción no es la búsqueda de soluciones mágicas a problemas concretos, sino la actitud científica imprescindible para el desarrollo de la propia ciencia de la enseñanza.”(Gimeno, 1981:71)

Para nosotros esta categoría significa una *conexión entre análisis teórico y tarea práctica en el aula: implica necesariamente el uso de materiales, la aplicación de una propuesta fundamentada teóricamente, el diagnóstico de “posibilidades” de los alumnos con instrumentos analizados teóricamente, etc..* En algunos casos, esta categoría “bipolar” parece decantarse por uno u otro de los polos pero siempre, aunque sea de forma implícita, debe guardar su unidad.

El hecho de que implique el uso de materiales conecta con lo que Fernández Cruz (1999:115) plantea como una estrategia de Desarrollo Profesional; por una parte, los materiales están directamente asociados a las actividades con los alumnos, con lo que claramente se ve que el foco, el control, el contexto y la acción del desarrollo de los profesores es el aprendizaje de los alumnos (Thiesen, 1992 en í.:112). El hecho relevante respecto el uso de materiales, según Fernández Cruz, no es tanto si estos son externos o internos sino su uso, el papel activo del profesorado en su utilización y los contextos de decisión en los que se determina tal uso.

Podría ser que en esta categoría, ‘Relación Teoría-Práctica’, se viera la reflexividad con la que lo hemos tratado: cosa que al mismo tiempo justificaría la difícil separación entre las categorías 4 y 2. En este sentido, encontramos en ‘Notes-2001: 3,4’ que, cuando analizamos esta categoría en el contexto “centro”, hay mucha relación entre *contenidos* y “*planificación*” y, al mismo tiempo, mucha conexión de ambos con la categoría de “reflexión metodológica”. Planteamos en aquél momento que se derivaban dos posibles consideraciones: a) la relación entre pensamientos de planificación en mis diarios respecto de la categoría relacionada con estos contenidos b) la necesidad de tener en cuenta la *difícil delimitación entre categorías 2 y 4*.

5. EVALUACIÓN:

Se reduce a los contenidos que tratan expresamente la valoración o medida sobre el *resultado en los aprendizajes de los alumnos, instrumentos y criterios de evaluación, etc.*

No se ha recogido lo referente a evaluación del proceso didáctico en su conjunto, ni a la evaluación de ningún otro elemento didáctico porque esto se incluyó, en todo caso, dentro de cada uno de los bloques temáticos a los que se refería esa valoración sobre el proceso.

6. DILEMAS

Dentro de lo que resultó ser una dimensión de ‘percepciones’ como discurso valorativo y de reflexiones personales no meramente descriptivas, se encontró un tipo de pensamiento que respondían a una naturaleza discrecional que reflejaba una decisión ante diferentes opciones o bien una consideración de qué hacer ante una determinada situación. A ese tipo de percepciones le llamamos ‘dilema’ en relación a lo tratado en referencia a Zabalza (1987, 1991).

Recordemos que una definición de dilema que hemos establecido lo explica como conjunto de aspectos que resultan problemáticos al profesor y, por tanto, constituyen para él un núcleo constante de preocupación, incertidumbre o reflexión. Pudiéndose tratar de dilemas explícitos o implícitos, suponen el principal foco de atención en el proceso de reflexión compartida entre profesores e investigadores, o personas implicadas en la investigación (es decir, en el proceso de triangulación).

7. INVESTIGACIÓN

Bajo esta categoría hemos recogido aquello relacionado directamente con el proceso de investigación, marcando lo que no se habría dado dentro del proceso global de formación de no haber estado inmersos en una investigación.

Así todo lo que atañe a negociación, relación con otras personas implicadas, instrumentalización, control y regulación del proceso, etc. serán sus contenidos.

8. PERCEPCIONES

En algún momento del proceso de análisis (tal como hemos recogido en el cuadro anterior) nos dimos cuenta de que “emergía” un tipo de pensamiento que era particular y que no respondía a contenidos “tratados”, sino que era un hablar conmigo misma sobre lo que estaba viviendo: viendo, haciendo, pensando, valorando, deseando, sintiendo, etc.

Este tipo de pensamiento personal y valorativo sobre la experiencia, devino con el nombre de “percepción”. En la crónica del proceso, explicamos de qué forma lo detectamos y cómo a partir de su detección, revisamos los otros documentos para cerciorarnos de su “constancia” y de su importancia.

9. SITUACIONES INFORMALES

Dentro del conjunto de contenidos, había un tipo que correspondía a lo que hablábamos en situaciones que eran colindantes al espacio propio de la sesión de formación y a los contenidos también propios, con lo que establecimos una categoría que los acogiera.

Suelen darse o bien antes de empezar o bien cuando la sesión se ha acabado, aunque también pueden establecerse dentro de la sesión, si es que ésta lo permite; tienen que ver con personas, con grupos, etc.

10. RECURSOS DE FORMACIÓN

Esta categoría tiene una “entidad” compleja puesto que en ella se han recogido aquellos contenidos que describirían lo propio de la actuación docente como formadora, más en cuanto a estrategias, recursos y actividades, que en cuanto al contenido propio de lo que se “aprende y enseña” que ya estaría recogido en otras categorías.

11. DINÁMICA DE CENTRO, ROLES, etc.

Se trata de una categoría que se consideró, no en el análisis del contexto “curso” sino en el del contexto “centro”, y que se trasladó luego a aquella.

Representa lo que a los ojos de la formadora tiene que ver con situaciones, reflexiones, etc. relacionadas directamente con la “forma de hacer” del centro, con las formas particulares de los diferentes miembros, etc.; en el caso de los cursos, dado que esa relación en principio es más ‘remota’ y no tan intensa, se recogen las referencias que los profesores hacen entre su aprendizaje individual y la implicación que éste puede tener de cara al aprendizaje institucional.

Relación de nuestras categorías con los *campos de observación* de Zabalza (1987, 1991)

Como recogíamos en el apartado de las bases teóricas metodológicas, Zabalza (1987, 1991) proponía los siguientes campos en la observación y análisis de las clases:

- ***Pautas o patterns idiosincrásicos del aula*** o caracterización descriptiva de la clase.
- ***Dilemas***.
- ***Tareas*** que se realizan.

En nuestro caso los campos se definieron a partir de criterios relacionados con los objetivos de la investigación resultando que, de alguna manera, coincidimos con los que Zabalza plantea en su investigación pero debemos tener en cuenta que:

0. Se partió de considerarlo todo como ***contenidos o temas*** dado que se pretendía focalizar la atención en la forma de “acompañar” hacia la innovación desde la formación y esto nos exigía poner énfasis en aquello que significara tránsito entre el modelo y la forma de “hacer” y concebir anteriores, y las “nuevas” formas relacionadas con lo que pretendía tanto la formadora (en su propósito de formación e innovación de calidad) como los profesores (en sus particulares propósitos que habíamos de considerar no conocidos y dispares, en esencia, de los de la formadora, aunque se movieran alrededor de un propósito común). ***Buscando y marcando todo como “contenidos” no limitábamos prematuramente aquello que podía ayudar a ese tránsito.*** A partir de haber detectado bloques temáticos de contenidos que parecieron ser “consistentes” a lo largo de las reiteradas lecturas y codificaciones, se trabajó con esas 10-11 categorías que se han convertido en nuestras “miradas”.
1. Las ***tareas***, se analizaron específicamente (en D-cu-2) siguiendo la “codificación múltiple” Marcelo (coord., 1995a): se dispone de 6 sesiones analizadas según ese criterio donde ya se observa el estilo de la *estructuración de las tareas*, para poder inferir aquello que nos interesa y contrastarlo con toda la demás información

analizada. Hemos de advertir que con estas múltiples categorizaciones no recogíamos únicamente las tareas, sino todas las interacciones de la sesión. También cabe ampliar el campo de lo recogido como ‘tarea’, a todo aquello que hemos sintetizado sobre las actividades y recursos formativos que hemos utilizado en la práctica.

2. Los *dilemas* (cat. 6), se recogen como uno de los “contenidos” específicos del diario de la formadora y pertenecen al campo de las percepciones (cat. 8). Se ha “mantenido” un dilema de los profesores relacionado con la ‘evaluación’ en D-cu-2.
3. Las *pautas idiosincrásicas* estarían recogidas en el conjunto formado por las categorías 1 (infraestructura), 7 (investigación), 9 (situaciones informales) y 10 (recursos de formación). También se recogería este elemento a partir de la “codificación múltiple”.
4. Existen unas *categorías relacionadas directamente con el aspecto didáctico y curricular*: 2 (Reflexión metodológica), 3 (Conceptos didácticos), 4 (Relación teoría-práctica), 5 (Evaluación);
5. La categoría 11 (dinámica) que “emergió” cuando analizamos ‘D-ce’ hace referencia al *ámbito institucional de la formación* (relación con la dinámica de los centros).

De esta forma, si bien el ámbito didáctico fue inicialmente nuestro máximo foco de atención, a lo largo del proceso se ha reubicado en cuanto a peso y, sin dejar de tener importancia, ha dejado entrever otros aspectos constituyentes de la realidad analizada que nos parecen importantes.

4.3.1.2. VALORACIONES GENERALES DEL ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE FORMACIÓN DE CENTRO A TRAVÉS DEL DOCUMENTO “DIARIO DEL CONTEXTO DE CENTRO” D-CE Y ANÁLISIS NUMÉRICO (POR CATEGORÍAS).

4.3.1.2.1. Descripción cronológica del análisis

A) Marcado de categorías temáticas (categorías establecidas a partir del análisis del documento correspondiente al otro contexto de análisis D-cu-2)

- *Marcado en D-ce (inicio el 8-8-2000, en Notes-2000:1) con categorías, de entrada, similares a las asignadas en D-cu-2 (el 23-8-1999, Notes-1999) que fue, recordemos, el primer documento codificado puesto que los primeros análisis oceánicos se hacen en el siguiente orden: D-cu-1, D-cu-2, y finalmente en D-ce.*

- “Emergencia” de 1 categoría “nueva”: *PRE (preacción)*. En rigor esta categoría ya aparece en la sesión 5ª de D-cu-2 y se marca claramente, no cuando analizamos “temas” sino cuando aplicamos en ese documento la “codificación múltiple”. Por tanto, no podemos hablar de una ‘nueva’ categoría, si bien, en el caso del D-ce, su presencia se hace mucho más notoria desde un principio y esto lleva a que la consideremos como un contenido relevante y particular del diario.
- *Presencia también notable de PERC (percepción)* y decisión de hacer un bloque propio con los fragmentos que responden a esta categoría.
- “Emergencia” de 1 categoría nueva nº 11, ‘*Dinámica, centro, roles*’. En este caso, sí se trata de una categoría rigurosamente propia del análisis de este documento. *Su “detección” ha servido para volver a mirar el documento D-cu-2: así, en el proceso de análisis de los diarios, las categorías de D-cu-2 nos guiaron para analizar D-ce y ahora, en sentido inverso, la categoría ‘leída’ en D-ce, nos sirve para reinterpretar D-cu-2.*

Síntesis de la categoría ‘notablemente emergente’ *Percepción*:

Tras determinar hacer un bloque con los fragmentos correspondientes a ‘percepción’, decidimos:

- Unir todos los fragmentos
- *Categorizarlos*: siguiendo con la misma codificación temática que el documento integral. Tomamos la opción “temática” y categorial respecto a otra más narrativa y holística (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001); en claro acuerdo con lo que plantean estos autores esto se debía, en gran medida, a que ***tratábamos con gran cantidad de información proveniente de diferentes casos y ya “interpretada” por nosotros porque se trataba de nuestra propia narración en el diario: pretendíamos con este alineamiento inicial al sistema de categorización, servirnos de un procedimiento interno de triangulación que considerábamos necesario.*** Por otra parte, las referencias que teníamos hasta aquellos momentos así nos lo aconsejaban.
- Separar bloques y analizar su diferente presencia, es decir, las proporciones de los diferentes contenidos perceptivos en el documento-síntesis de percepciones. Pretendíamos ver con este análisis cuantitativo inicial y básico, qué era lo que nos había ocupado y preocupado más: en este sentido, ver las categorías más presentes, es decir, las temáticas más abundantes, nos aproximaba a los “centros de atención” como docente en las actividades de formación.

Síntesis de la categoría emergente *Preacción*:

- Unir todos los fragmentos de ‘PRE’ (*preacción*, a partir de ahora en algunos casos).

- Categorizarlos desde la especificidad de pensamientos de planificación: leer sin tener en cuenta, en este caso, las categorías temáticas previas y *marcar categorías propias de planificación*.
- Sintetizar las categorías propias de preacción y las páginas del documento “*Síntesi Preaccions-D-ce*” donde aparecen y podamos leerlas.
- Sintetizar qué escribí sobre esta categoría en “Notes-2000”
- Categorizarlos aplicando ahora la codificación temática, a partir de las categorías que venimos tratando: de forma que en el *DIN-A3 D-ce* (documento manuscrito donde se recogió esta cuantificación, (anexo:5) las *PRE* tienen adjudicado un número de 1 al 11, según traten de las temáticas categorizadas en todos los análisis de los diarios de la formadora.
- Separar por bloques y contabilizar proporciones de presencia -temática- en el documento “*Síntesi Preaccions-D-ce*”.

Síntesis de las categorías asociadas a contenidos (de la 1 a la 11).

Se leen y se marcan todos los documentos ‘categoriales’, es decir, los resultantes de la fragmentación una vez codificados y categorizados los segmentos semánticos del documento ‘D-ce’ (Verano-2001) tras el primer informe de ‘Percepciones’ y el primer informe específico de ‘Planificación’; la síntesis de contenidos se hace (enero-febrero-2002) como contraste de lo ya sintetizado en esas dos dimensiones para la realización del informe global de D-ce.

4.3.1.2.2. Análisis numérico de la presencia de los diversos ‘contenidos’ (por categorías).

Una vez realizadas la categorización en cada una de las dimensiones ‘percepciones’, ‘preacciones’ y ‘contenidos’, se analizan para ver, como decíamos, la diferente presencia de sus categorías.

4.3.1.2.2.1. Percepciones en ‘D-ce’ (1/20 sesiones):

Del total de 953 fragmentos codificados 268 corresponden a percepciones, es decir, representan un **28,1%** del total. Recordamos que este análisis se hizo detallando sesión a sesión las categorías que encontrábamos y realizando una operación de suma y de porcentaje de presencia de cada una de ellas (en el anexo nº 5 se ve el documento de síntesis en el que recogimos ese análisis).

Dentro de Percepciones la distribución por categorías es la siguiente:

- n.10: '**Recursos de Formación**':25,4%
- n.11: '**Dinámica-centro-roles**': 21%
- n.4: '**Relación Teoría-práctica**':12,7%
- n.2: '**Reflexión metodológica**':10,5%
- n.3: '**Conceptos didácticos**':6%
- n.8: '**Percepciones muy mías**':4,9%
- n.5: '**Evaluación**':4,1%
- n.9: '**Situaciones informales**':3%
- n.7: '**Investigación**':2,6%
- n.6: '**Dilemas**':1,5%
- n.1: '**Infraestructura**':0,7%

A partir de la revisión de las proporciones en las que los diferentes “tipos” de percepción se hacen presentes, se puede ver que ***el rol de formadora, el dominio implícito de estrategias de desarrollo docente y el control y la regulación para con la dinámica del grupo de profesores, parecen ser el “tópico” más presente en el conjunto de las percepciones de la formadora-investigadora***: se recogerían en relación con las categorías '*Recursos de Formación*' y '*Dinámica-centro-roles*'.

Su rol se definiría, en gran parte, en relación con lo que ***ve, piensa y siente*** (Buendía, 1999) acerca de la dinámica del centro y los roles que, a su vez, juegan los profesores.

Los contenidos particulares que fundamentan la propuesta innovadora y que se habrían recogido en las categorías '*Relación Teoría-práctica*' y '*Reflexión metodológica*', ***forman también parte importante del estar perceptivo y/o “emocional” de la formadora***, sobresaliendo por encima de otras categorías como '*Conceptos didácticos*' y '*Percepciones muy suyas*' y separándose marcadamente en notoriedad de '*Evaluación*', '*Situaciones informales*' e '*Investigación*', que dejan también a '*Dilemas*' e '*Infraestructura*' en último término.

Sobre la categoría '***Dilemas***', debemos tener en cuenta que se recoge dentro del conjunto de percepciones; en el análisis no se ha planteado -como hubiera sido posible- todo aquello “problemático” como dilema: *en el caso de D-ce hemos marcado con esta categoría aquello que según el diario no podíamos resolver porque jugaba con “imponderables” como el tiempo, el control externo en relación a la dinámica interna, etc.*

4.3.1.2.2.2. Preacciones en D-ce

Del total de 953 fragmentos codificados 176 corresponden a preacciones, es decir, un **18,5%** del total .

Dentro de Preacciones la distribución por categorías es la siguiente:

n.4: 'Relación Teoría-práctica': 27,3%

n.2: 'Reflexión metodológica': 22,2% // n.10: 'Recursos de Formación: 22,2%

n.11: 'Dinámica-centro-roles': 12,5%

n.7: 'Investigación': 5,7%

n.3: 'Conceptos didácticos': 4,6%

n.5: 'Evaluación': 2,8%

n.8: 'Percepción-Dilemas': 1,7%

n.1: 'Infraestructura': 0,6% // n.9: 'Situaciones informales': 0,6%

Resultan significativas las categorías de preacción (es decir, las relaciones entre planes o cambios de planes y sus proyecciones en la acción) referidas a **'Relación Teoría-práctica', 'Reflexiones metodológicas', 'Recursos de formación', y 'Dinámica de centro, roles'**.

Las dos primeras se comprometerían a desarrollar la innovación en las aulas y por ello están centradas en el contenido didáctico; la tercera se refiere al grado y estilo de 'dominio' docente de la formadora para tal propósito, y la cuarta hablaría de la posibilidad institucional de construir plataformas de cultura innovadora.

Parece que los temas sobresalientes ponen en evidencia un esfuerzo docente de la formadora por atender al mismo tiempo el corpus didáctico y lo relacionado con el grupo y la institución.

Nos planteamos si el hecho de que coincidan en presencias las categorías *"Reflexión metodológica"* y *"Recursos de formación"*, puede relacionarse con algún tipo de complementariedad entre ellas derivándose, así, un ***estilo de formación*** que, entre otras cosas, tuviera a la reflexión metodológica como componente importante.

También pensamos que estas categorías con mayor presencia pueden considerarse inherentes puesto que estamos en el terreno de la formación para el desarrollo curricular: siempre pueden entenderse como una corroboración interna respecto al propósito y, también, una indicación positiva de la consistencia metodológica del análisis.

4.3.1.2.2.3. Contenidos en D-ce

Del total de 953 fragmentos codificados, dejando al margen 'percepción' y 'preacción', 509 corresponden a los diferentes contenidos que hemos categorizado en los restantes 9 bloques (porque dilemas está dentro de percepciones).

-Percepciones: 28,1%

-Preacciones: 18,5%

-Total de otros contenidos: 53,4%

Dentro del conjunto de *otros contenidos* la distribución por categorías es la siguiente:

n.4: 'Relación Teoría-práctica': 31% (16,6% del total)

n.2: 'Reflexión metodológica': 21,6% (11,5% del total)

n.11: 'Dinámica-centro-roles': 15,3% (8,2% del total)

n.3: 'Conceptos didácticos': 9,8% (5,3% del total)

n.7: 'Investigación': 5,5% (2,9 % del total)

n.9: 'Situaciones informales': 5,1% (2,7 % del total)

n.5: 'Evaluación': 4,7% (2,5 % del total)

n.1: 'Infraestructura': 4,1% (2,2 % del total)

n.10: 'Recursos de Formación': 2,8 % (1,5 % del total)

Al margen de la categoría 10, '*Recursos de formación*', que en las '*percepciones*' estaba en primer lugar, en '*preacciones*' en 3º, y en '*contenidos*' pasa al último, las categorías de *Relación teoría-práctica*, *Reflexión metodológica* y *Dinámica del centro*, se mantienen también como los tópicos sobre los que se está más pendiente y sobre los que parece que se construyó el proceso de formación.

'*Investigación*', '*Situaciones informales*', '*Evaluación*' e '*Infraestructura*' ocupan también en el bloque de contenidos una presencia de marcado menor peso que las anteriores categorías

Esto sugiere que ***el espacio referido a los recursos de formación no se refleja en los contenidos temáticos porque se ha recogido ya en las dimensiones de percepción personal de la formadora y de planificación y pensamiento asociado a la acción: son los recursos con los que interpreta el contexto, diagnostica la necesidad y planifica la acción inmediata o la futura.***

Tras este primer análisis determinamos que los elementos que sobresalen serán los que analicemos en primer lugar comenzando por "*percepciones*".

En síntesis:

Vemos (sobre todo lo vemos recientemente) que lo que hemos llamado "*Percepciones*", "*Preacciones*" y "*Contenidos*" constituyen 3 dimensiones:

- a) la dimensión de "*interpretación*" cognitivo-emocional-relacional
- b) la dimensión de "*planificación de la acción*" en conexión con el diagnóstico de las situaciones tanto sociales como didácticas (si es que pueden separarse)
- c) la dimensión de "*temáticas y contenidos*" de trabajo curricular en las que podrían recogerse sobre todo el qué del trabajo y el cómo, es decir, perspectivas como funciones del discurso, niveles de reflexión, etc., que sintetizábamos alrededor de la llamada codificación múltiple (ampliando de alguna manera lo propuesto por Marcelo, 1995a, coord.)

Tanto la dimensión de ‘Percepciones’ como la de ‘Preacciones’ y el conjunto integral de todas las otras categorías referidas a contenidos, marcan ‘Relación *Teoría-Práctica*’, ‘*Reflexión metodológica*’ y ‘*Dinámica*’ como constantes sobre las que recae la máxima atención; ‘*Conceptos didácticos*’ fluctúa entre las 4-5-6 más importantes pero no tiene un peso o una presencia tan constante.

Recursos de formación, aparecería más extremadamente fluctuante, cosa que nos hace pensar en el tipo de atención que requiere esta “categoría”, es decir en si representa una dimensión propia, ya recogida en percepciones y preacciones, antes que un contenido más: si la contrastamos con la categoría 11 de dinámica, veremos la diferente presencia:

- Percepciones: 10:1^a, 11:2^a
- Preacciones: 10:2^a o 3^a, 11:4^a
- Contenidos (sin percepciones ni preacciones): 10: última, 11:3^a

Porque el hecho de que ‘*Recursos de formación*’ (10) aparezca en las ‘*percepciones*’ como primer tópico de atención, puede estar relacionado con la implicación emocional-profesional y el compromiso fuertemente sentido por parte de la formadora, es decir, puede tener que ver con la ‘*sentida*’ *responsabilidad de la formadora de desarrollar adecuadamente el proceso de innovación*. Esto se vería también respaldado por el hecho de que la categoría 11, la de dinámica, aparece a continuación con un porcentaje ciertamente similar, es decir (10) 25,4% y (11) 21%.

‘***Preacción***’ marca como prioritario aquello que conduce a lo largo del proceso el desarrollo de la ‘*Relación Teoría-práctica*’ y ‘*Reflexión metodológica*’, con lo que puede establecerse que es ese tipo de construcción la que se tenía presente como “informadora” para regular el proceso: el desarrollo curricular como relación de la teoría y la práctica contextualizada y la reflexión global sobre todos los elementos educativos y organizativos con los que están conectadas. También son importantes ‘recursos de formación’ y dinámica.

Pero el hecho de ***no tener a la dinámica del centro*** como primer foco de atención puede responder a que el núcleo de trabajo era el Desarrollo Curricular; ***una perspectiva de Desarrollo Curricular*** que, en aquél momento, y claramente marcada por nuestra trayectoria autodidacta, “aplicativa” y poco sensible y experimentada en relación con las dimensiones culturales de los centros, confluyó en que nos centráramos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ciertamente ***el Desarrollo Organizativo o Institucional se “intuyó” y se vivenció*** pero, ***más como “problemática” particular que como plataforma “habitual” de trabajo***. No en vano, como hemos visto en “Percepciones”, los focos de atención interpretativa estaban sobre Recursos de Formación y sobre Dinámica.

De alguna manera, pretendía ayudar a “mover” el centro mediante el Desarrollo Curricular, pero me fijaba, porque lo “sentía” como ‘resistencia’, en los “flujos de señales” (Joyce, 1990, en Zabalza, 1991:49) del Desarrollo organizativo para entender y poder actuar. Verlo ahora desde la perspectiva de la Cultura: componentes

relacionales y subculturas (Díez, 1999), significa haber aprendido algo que consideramos valioso.

Si miramos la globalidad de lo recogido en el diario se ve que *percepciones y preacciones recogen –si de una categoría temática se tratara- el máximo esfuerzo “narrativo” y que, tras estos, se da paridad entre la importancia de las categorías de contenidos ‘Relación Teoría-práctica’, ‘Reflexión metodológica’, y ‘Dinámica’ (categorías nº 4, 2, y 11 respectivamente)*

La dimensión *preacción* tiene el siguiente orden de presencia:

1. T^a-P^a ($\leftrightarrow$ Pre)
2. Reflexión Metodológica ($\leftrightarrow$ Pre) // Recursos de Formación
3. Dinámica ($\leftrightarrow$ Pre)

Además ‘ $\leftrightarrow$ Pre’ significa que hay mucha relación entre las dimensiones de contenidos y de preacción: por relación entendemos que tienen similar presencia y que los temas de las dimensiones de planificación y de contenidos son similares.

Las relaciones parecen establecer que los contenidos tratados, el ver qué precisa el contexto, genera proyectar acción y esta secuencia se ha dado particularmente de forma intensa en aspectos didácticos y de dinámica relacional.

La dimensión *percepción* tiene el siguiente orden de presencia. En idéntico sentido que en el caso anterior, ‘ $\leftrightarrow$ Perc’ significa que hay mucha relación entre las dimensiones de contenidos y de percepción:

1. Recursos de Formación
2. Dinámica ($\leftrightarrow$ Perc)
3. T^a-P^a ($\leftrightarrow$ Perc)
4. Reflexión Metodológica ($\leftrightarrow$ Perc)

Cuando la secuencia está centrada en lo que se siente y percibe a partir del contexto, los centros de atención se sitúan en los propios recursos y estrategias y en la dinámica y, en ese caso, los aspectos de contenido didáctico, aún siendo la pretensión de desarrollo curricular, serían menos acuciantes.

Hacemos notar que en ese primer momento de análisis, establecíamos la relación básicamente entre contenidos y percepciones por una parte, y entre contenidos y preacciones por otra: *la relación que nos “ofrecerá” el análisis pormenorizado de los ‘significados’ que cualitativamente alberga cada categoría, será entre percepción y preacción. La relación entre formadora-profesores es el foco perceptivo que tiene a los contenidos -la materia- como “recurso” y sentir-percibir-diagnosticar provoca planificar-proyectar, tanto contenidos temáticos como estrategias relacionales y de regulación.*

En suma, esas diferentes ordenaciones de los bloques representan la importancia que se dio a las cuestiones que en ellos se incluyen en el momento de llevar a cabo la

formación. Su análisis sirve para hacerse una idea acerca de sobre qué aspectos se estuvo más o menos pendiente, y conocer de qué forma se resolvieron los diferentes y sucesivos núcleos de atención.

Un aspecto que nos parece importante es que dado que se han extraído diversas dimensiones, su análisis debe mantenerse desde una doble perspectiva. Por una parte, concluyendo aquello que de particular se ha recogido en cada una y, por otra, el tipo de complementación que se ha dibujado entre ellas.

En consecuencia, en el análisis global deberemos tener en cuenta, de forma cruzada, además de las posiciones relativas de cada dimensión y de cada temática, la globalidad de significados que, juntas, nos permiten elaborar.

4.3.1.3. NOTAS DEL PROCESO DE ANÁLISIS.

Como avanzábamos al iniciar este capítulo, el proceso de análisis se ha constituido como una continuación del proceso de escritura iniciado en torno del diario y esto ha significado internamente un tipo particular de aprendizaje: si mientras se analiza se escriben los pensamientos, los interrogantes que se suceden o las sensaciones y emociones que se tienen, el fenómeno de “fijar” estos estados y actos mentales deriva en mayor consciencia y en la posibilidad de tener una idea más clara del proceso de aprendizaje seguido. Se tienen pistas cronológicas de ese proceso.

A continuación presentamos elementos que nos parecen importantes en forma de crónica centrada en los periodos de trabajo continuado -veranos del 2000 y 2001-.

Inevitablemente, las triangulaciones entre el contexto real de la formación, las lecturas sobre el tema, los ‘hallazgos’ dentro del proceso de análisis, aparecen en esta crónica ubicados en una espiral de aprendizaje.

4.3.1.3.1. ***Sobre percepciones.***

a) Definición de percepción

Cuando en “Notes-2000:6”, y tras haber consultado Zabalza (1991), me pregunto acerca de la consigna que me había dado a mí misma en la realización de los diarios, entiendo que me planteé una consigna amplia: “explicar qué pasaba, qué pensaba...”, es decir, hablar conmigo misma sobre aquello que consideraba importante; escribo (traducimos):

“cómo aprendemos” ← → “qué pasaba allí”

“Yo, qué hacía / qué pensaba” (qué sentía...¿era tan claro...o era algo racionalizado?)

Recojo que fue ***un largo período el que estuve analizando el contenido relacionado con percepciones***: desde que el 29-8-2000 inicio “enganxar” percepciones (“Notes-2000”:7); “entre medio Deusto, URV-exámenes, etc.” acabo el 22-10-2000 (í:15); el 6,7-11-2000, todavía sobre esto, marco categorías dentro de *síntesis de percepciones* (í:19,20)

b) Diferencia entre cursos y centro en cuanto a percepciones

Como también sucede con la dimensión “preacción”, en los diarios de las sesiones de formación del centro, ***aparece desde las primeras sesiones una clara referencia a “percepciones”*** (y así se recoge en “Notes-2000”:1); otra ‘categoría’ que también se recogió y que no “volvió” a salir más fue (traducimos) “no resuelto-silencio” (en la 2ª sesión: la recojo como percepción-11, es decir, como contenido asociado a la dinámica del centro).

Se insiste en que en el diario del centro se recogería, respecto al de los cursos, mayor tensión, más matiz y mayor movimiento interno, en el sentido de la interrelación entre sesiones, entre los comportamientos de las personas a lo largo de todo el proceso, de tal forma que incluso lo que recogemos en las categorías parece más particular: a partir de notarlo (“Notes-2000”:2) reviso y sintetizo en categorías similares.

Aunque podría ser debido a que en el documento “Diario de centro” (‘D-ce’), se hubieran visto cosas nuevas (en la espiral de I-A en la que, sin duda, estamos inmersos) por tratarse del último que se revisó y del primero sobre el que se elaboró un informe, entendemos que este hecho no impide asumir ***que en un contexto de centro, sólo porque poco a poco va emergiendo la complejidad interna, deberá darse mayor tensión que en un contexto intercentros, es decir, en un curso, en el que por el mero hecho social de cohabitar 20 personas se haría más difícil mostrar toda la “carga” de complejidad que, seguro, también entraña la intención de cambio en cada uno de los centros de los que provengan esos mismos profesores.***

Cuando inicio el tratamiento de “percepciones” (“Notes-2000”:7-8) escribo que mantengo categorías semejantes a las del análisis del diario de los cursos, aún habiendo diferenciado en D-ce la dimensión de “preacción”, una marca siempre que aparece “referencia al modelo didáctico anterior” e incluso la dimensión de “percepciones” que agrupé al final en una hoja a parte, dado que, como hemos dicho, aparecen en mayor cantidad.

De hecho, hacia el 3-10-2000 (“Notes 2000”:9) reviso percepciones desde el principio porque noto que no está recogido del todo en la codificación, aunque sí está marcado en los diarios: ***no estaba ‘preparada’ para esta categoría en los primeros momentos, es decir, es una categoría emergente si no en la posibilidad de existencia sí en el peso que podía tener.*** Ya se sabe que en el primer análisis, en el de D-Cu-2, ya la marcamos pero no la vimos de igual forma: apareció dentro del análisis de codificación múltiple y, en consecuencia, desde el momento en que desestimamos la posibilidad de analizar desde esa perspectiva todos los documentos, “dejamos” esa dimensión “eclipsada” junto a otras funciones y movimientos del discurso que luego hemos recuperado en el análisis.

Esto es importante de resaltar porque se reconstituye la importancia del ejercicio de análisis y de sensibilización que supuso analizar con la codificación múltiple, para la detección inicial de aspectos que finalmente han recuperado su lugar.

Definimos inicialmente ‘Percepciones’ como una categoría emergente que ‘tiñe’ todas las demás y que *es difusa por esa misma razón: impregna y se impregna de todos los otros contenidos* (í.:10).

En el mismo sentido de “indefinición” (í.) hablo de que en la 2a. sesión (D-ce:6) cuando la Jefa de Estudios me agradece más o menos en privado, el ‘entusiasmo’ que se ha generado en el grupo, me pregunto: ‘¿esto dónde lo pongo?’. Sería claramente emocional...pero también tiene que ver con reflexión metodológica global...a evaluación del proceso...a otros?. A partir de aquí creo la categoría “Centre-dinàmiques” y me planteo revisar todo el documento, al tiempo que me alerto sobre no recoger 2 veces todo lo referente a percepciones. Esa alerta se repite en p.13 (14-10-2000)(í.). En p.15, aviso de que cuando hago la síntesis, las verifico en las hojas propias. También aparece que “decido”, entre otras cosas, recoger las percepciones en un cuadro en el que se puedan ver los % por categorías (22-10-2000).

Una anotación que realizamos dentro de esta dimensión de percepción, “*referencia al modelo didáctico anterior*” ha sido, más que una categoría, una “valoración” o interpretación que ha ganado significado a medida que analizábamos los documentos: diríamos que ha tomado presencia en el interior de las demás categorías: en ‘Dinámica’, en ‘Recursos de formación’, en ‘Relación teoría-práctica’, etc.. *Tratándose de estudiar un proceso de aprendizaje profesional como mejora curricular, necesariamente había de aparecer algún tipo de elemento que hiciese referencia a la relación entre los conocimientos “previos” y los “propuestos”*.

c) Aquello relacionado con sentimientos y emocionalidad de la formadora y/o de los profesores (recogido gracias a la escritura del diario).

Antonio Marina en su obra “El laberinto sentimental” (1996: 87ss.) que leo también por entonces habla de los *miedos* y lo relaciono con la *innovación* (“Notes-2000”:3).

Sobre las voces de los profesores

Parece que en el caso del diario asociado al contexto de formación en el centro se registran más contenidos muy directamente relacionados a lo que dicen, piensan, sienten, los profesores; en definitiva a cómo les va la experiencia a las personas del centro (traducimos): “...*Parece que esto se ‘sobrepone’ a los propios contenidos (?)*. *Habrà que verlo en la síntesis / cómputo / categorización de temas.*” (Notes-2000:5, 28-8-2000).

Leída ahora, esta hipótesis parece implantable por obvia pero resulta importante ver, dentro de todo el *proceso iluminativo* que hemos seguido, cómo ‘encontrábamos’ experiencialmente aspectos sobre los que más tarde también asociaríamos contenido teórico o más general.

En este sentido, en las páginas 13, 39, 40, de D-ce que pasan a formar parte del documento “*Síntesi de percepcions*” (que analizaremos con detalle) distintas profesoras expresan estar *alucinadas, preocupadas, contentas, perdidas*,...

El instrumento Diario se acomoda a este tipo de registro, obviamente, no porque recoja expresiones que un registro tecnológico no pudiera recoger, sino porque el documento se construye a partir de lo que la persona formadora “escucha” de los

sentimientos de los profesores: podría verse, pues, como una “ayuda” a la escucha, a la sensibilización hacia el contexto, máxime cuando el rol que se otorga en este caso al “oído” del docente es decisivo para escuchar las voces de los profesores.

Por ejemplo, se hace especial reseña del caso cuando en una misma sesión (D-ce:13, en “Notes-2000”:10), *dos profesoras mantenían posiciones emocionales contrapuestas* respecto a cómo iban desarrollando la experiencia de cambio didáctico (traducimos): F.: ‘estoy alucinada’; J.: ‘estoy preocupada’. Después, a lo largo del proceso esas posiciones se mantuvieron y transformaron respectivamente.

En “Notes-2000”:8 recojo, en referencia a una sesión en la que se comentó lo que habían aportado al autoinforme (D-ce:74), que (traducimos) “*Cuando valoramos el autoinforme y hablamos de sus aportaciones*”, *que entonces dicen haber sido escasas, yo valoro en las notas: ‘hipercríticos’: no sabemos, no hacemos, pero somos hipercríticos...*”; el 23-2-2001 cuando releo esa nota y después de leer la tesis de la Imma Cases (2000), escribo: “**IDEALIZACIÓN!** ← → *Investigación-Acción*”

Este último apunte puede indicar que ***es el proceso continuado y constantemente triangulado con diversas fuentes -básicamente experienciales y teóricas- y sobre todo apoyado en soportes escritos de base interpretativa (en nuestro caso, el diario), el que va aportando esa nueva manera de comprender de la que estamos hablando: es en ese sentido que establecemos una clara referencia con la I-A.***

Sobre la propia voz de la formadora

El contenido de los diarios, además de poderse ver internamente desde las 3 dimensiones que venimos tratando, también representa ser lo que se escucha de sí misma como formadora-investigadora. Así, como decimos, *el hábito de escribir asociado a todo el proceso de investigación, ha dado lugar a un documento* (articulado en tres/cuatro partes según el criterio de los años de trabajo) que consideramos valioso: *Notes-1997,98,99, Notes-2000 y Notes-2001* (recientemente, alternábamos las notas manuscritas -“Notes-2002” e informáticas recogiendo consideraciones para el informe final en el segundo caso).

Recoger el proceso de análisis en los últimos tiempos, nos ha sido de ayuda tanto en las cuestiones de ordenación y referencia temporal de aquellos momentos importantes en los que hemos tomado *decisiones metodológicas y epistemológicas*, como en cuestiones más expresivas y narrativas, que podríamos llamar de *acompañamiento*.

En este sentido, la costumbre de escribir sobre las emociones hace que, por ejemplo, en Notes-2000:11 (11-10-2000) aparezca (traducimos): “*día duro del SEDEC, volver a encontrar “aquello”: no reconocimiento del trabajo; agotamiento -‘no compartido?’; temas eternos; yo agotada, ‘depre’ mala cara (...); implica que estoy nerviosa...PENA - DOLOR DE CABEZA - ABSURDO→ ¿POR QUÉ TANTO ESFUERZO? (esto también va a I-A).*”

Más tarde hemos leído en Fullan y Hargreaves (1997) que existe un cansancio parecido al que estas expresiones podrían reflejar y que es el que merma las posibilidades de mejora, frente al cansancio normal, pero en cierto sentido edificante, de la actividad

compartida e inmersa en un proyecto colectivo común. Dejando ahora al margen la temática que se recoge en esa nota, vemos cómo el diario se constituyó en un acompañante valioso, además de habitual, que ocupaba territorios que “excedían” los propiamente de investigación.

Otro ejemplo de acompañamiento centrado ahora en el proceso de investigación, lo encontramos en “Notes-2000”:20 (15-11-2000): “...he leído Jackson, Imma Cases, Zabalza, he enganchado percepciones, las he agrupado...siento que empezaré a ESCRIBIR por ámbito metodológico y por Introducción→¿fin de semana?”. A continuación en ese mismo documento aparece el dato de que estoy 15 días sin tocar nada: “...me he muerto a seminarios...leída la tesis de I. Cases (2000), Vicent me mantiene la reunión del 12-12...”.

En este caso, y a pesar de que las circunstancias contrariasen las intenciones, se pone de manifiesto de qué forma las lecturas y el hecho de encontrar cosas que se relacionaban con mi trabajo, me habían aportado ánimo para escribir, para definir aquello que, quizás y como ya hemos dicho en otro lugar, me ha dado más problemas, la metodología; seguramente porque he hecho una iniciación a lo cualitativo y a lo interpretativo, sociocrítico...en definitiva a interpretar y a intervenir en la realidad a partir de lo que hay (romper la tendencia de buscar el ideal) y de lo que se ve en ella (experimentar en alguna medida la fusión con el contexto) con los ojos culturalmente cambiantes.

Siguiendo todavía con apuntes que se refieren a la formadora, hay un detalle que recojo en las notas (í:11): en D-ce:7 y también en otras ocasiones se encuentra “**muy rápidamente**”: qué quiero decir, ‘¿sin molestar?’...está relacionado con el hecho de no dedicar tiempo, por ejemplo, a explicaciones “teóricas” y, por contra, sí dedicarlo a tratamientos prácticos que no les “incomodan” tanto,... ¿Estoy ante un particular ‘constructo’ docente que podría formularse como “estar pendiente del bienestar de los profesores e intentar regular las situaciones para ese propósito”?, ¿hay implícita una búsqueda de gestión del tiempo en los términos que plantea Jackson (1968, 1996), es decir, no perdiéndolo dejando de hacer algo que sea lo que habría que hacer?.

En definitiva, la presión del tiempo es importante en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en el caso de la formación de profesores, sea dentro o fuera del horario escolar, el tiempo siempre juega en contra (si es dentro del horario “lectivo” éste es muy escaso, y si es fuera de ese horario, por la tarde, la jornada de aquellos se convierte en una jornada de 12-13 horas, con lo cual (sumado a factores familiares o fenómenos importantes de feminización) no deja de ser un “problema”).

d) I-A como proceso narrativo

A lo largo de este mismo documento, tal como mostrábamos en el índice inicial, dedicaremos un espacio a hablar de cómo se ha ido tomando conciencia del proceso de I-A seguido.

No avanzamos, por esta razón, aspectos que trataremos allí pero sí hacemos una mención ahora que nos ocupamos del peso que tuvieron en todo el proceso las percepciones: *el hecho de haber verbalizado y escrito la percepción, junto a la realización de descripciones y pretendidas “transcripciones” literales de lo que decían los profesores, hizo que el conjunto de significados percibido se constituyera, en mayor grado, en un interrogante o interrogantes sobre los que se buscaba respuesta.*

Los procesos formativos que hemos analizado, de haber sido llevado a cabo por las mismas personas y en el mismo momento histórico, posiblemente no habrían sido muy diferentes en cuanto a la acción, porque ésta habría continuado estando mediatizada por lo que lo está siempre: por una parte, posibilidades, limitaciones, oportunidades, improvisaciones, complementariedades entre las aportaciones de los protagonistas y, por otra, la permanencia tanto del estilo didáctico de la formadora como de las características del centro, con todo lo que esto conlleva; lo que nos parece indudable es que, además de la acción, lo que se transforma haciendo “sistemáticamente” caso de las percepciones y narrando el proceso de la forma en la que lo hemos hecho, es toda la visión interna de los que lo hacen.

El aprendizaje y la autoformación vienen también aquí proporcionados por la posibilidad de mantener abierto el “caso” a lo largo del tiempo pudiendo leer, además, de maneras diferentes no ya unos datos “externos”, sino datos en forma de interpretaciones que los mismos protagonistas hicieran en un momento determinado. En concreto, la protagonista que ha realizado este proceso interpretativo es la formadora, mientras que los profesores, en todo caso, han formado parte de un proceso de aprendizaje enriquecido, a su vez, por aquél.

Lo que plantean Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) estaría totalmente de acuerdo con esto. Además, ese valor de longitudinalidad interpretativa y práctica, durante y después del proceso, nos parece del todo relacionado con lo que se pretende en I-A.

A partir de estas notas justificativas, conectamos lo dicho con lo que ampliaremos en el apartado dedicado específicamente a I-A.

e) Percepciones en relación con el campo de las preacciones.

Remarcamos brevemente, porque se trata después en el apartado de preacciones, que *hay sesiones muy cargadas de percepción que podrían relacionarse con mi angustia, con mis crisis.*

Además, *cuando hay carga de percepción también la hay de preacción y, en consecuencia, nos preguntamos por la relación que se puede establecer entre la crisis, la acción que desata (que recogemos con la etiqueta de “preacción” y a la que está ligada de forma directa o indirecta, consciente o inconsciente) y el aprendizaje profesional.* (Notes-2000:5 y 15). En el caso de la segunda referencia se subraya de nuevo la directa relación después de haber sintetizado y categorizado las percepciones (me preparaba para una reunión de síntesis con Vicent).

Podría establecerse la siguiente relación entre los diferentes momentos, teniendo en cuenta que en la fase de planificación (o genéricamente preacción como la venimos llamando) se necesita algún recurso que haga posible ser el máximo de conscientes tanto de lo que hemos percibido como de lo que, en consecuencia, pensamos hacer.

PERCEPCIÓN (crisis, criterio, juicio)	PLANIFICACIÓN: preacción,	MODIFICAR JUICIO Y	APRENDIZAJE “EXPERIENCIAL”

	postacción, interacción	ACCIÓN	
↔	← →	↔	↔

Bien mirado, nos encontramos ante la posibilidad de que las relaciones sean bidireccionales en todas las fases, porque nos parece imposible que una de ellas dependa unidireccionalmente o linealmente de la que le precede: se trata de fases multidependientes que deben entenderse dentro del sistema de relaciones que se dan, dentro del pensamiento del profesor, entre la percepción, la planificación, la acción, y la metaconciencia sobre todo el proceso.

Si se quiere contemplar la importancia del proceso sugerido debemos tener en cuenta que, como alerta Zabalza (1991:59), también existe el ‘piñón fijo’, el piloto automático que nos lleva a la acción, es decir, no siempre existen la reflexión y los dilemas o interrogantes que producen la “crisis” de la que nosotros hablamos.

Hemos de suponer, entonces, que *el desencadenante de todo el proceso, tanto para los profesores en las aulas como para los formadores con los profesores, es decir, para el sujeto docente en general es, a parte de otros elementos, alguna ayuda al descentramiento que establezca determinados planos de “reflexión” mediadores entre acción y pensamiento interno o autoreflexión.*

Tal como lo vemos, el uso de diarios o de instrumentos narrativos se relaciona directamente con la mejora de la Formación Permanente del Profesorado porque si se conoce con más profundidad lo que pasa o se “ve” de una forma más detenida lo que está pasando, puede iniciarse un proceso de mejora. En este sentido (de nuevo buscando justificaciones metodológicas) escribimos en “Notes-2000”:6,7 (traducimos): “*qué hago yo aquí: ‘teoría vs. práctica’*” ↔ *objetivos tesis e “investigación iluminativa” de Zabalza: no evaluativa para juzgar nada; la mía...como llegará a juzgar*”.

Ese autor alerta, además, en la dirección de que se deben analizar las críticas a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y las implicaciones que se han derivado para su formación: cita a Contreras (1985) que se ha ocupado de este aspecto y, como se vio en las bases teóricas, nosotros llegamos hasta su lectura.

f) Percepciones en relación con la interpretación de la dinámica del centro

En “Notes-2000”:16 recojo citas de Jackson (1968:180). Este autor relaciona las percepciones con la preocupación sobre la dinámica en el sentido de que el debate interno entre las preocupaciones que él llama “primarias” (más cercanas y concretas, objetivos) y las “secundarias” (finalidades), junto a esa complejidad captada en el contexto social en el que se desarrolla la clase (clima), tiene como consecuencia una gran “intensidad de la implicación personal”.

De alguna forma plantea que las intenciones que suelen mover al docente no se encuentran en el terreno de los objetivos a corto plazo sino que planean sobre las proyecciones que aquél hace para los diferentes alumnos y para la clase globalmente tomada: tal como lo entendemos, esas intencionalidades se referirían a logros motivacionales, comunitarios o sociales, de actitudes y hábitos indagativos, etc.. No entra este autor en la posibilidad de que existan diferentes modelos de docencia, cosa

que cambiaría el panorama de lo que expone: de momento nos identificamos con la caracterización que hace de esta figura en el sentido de que lo que mueve directamente la acción posiblemente sean intencionalidades a largo plazo.

Nuestra identificación con lo anterior es forzosa puesto que el estilo de formación que hemos recogido en los diarios muestra cómo nuestras intenciones se han dibujado sobre ese doble terreno de las intencionalidades a largo y corto plazo y cómo, a partir de esa proyección y con propósitos de formación “significativa”, se ha intentado “seducir” a los profesores para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

En una ampliación del sentido antes presentado, el mismo autor (í:200) afirma que **“atender necesidades” para un docente será diferente que para un terapeuta porque el docente tiene una visión total de la competencia humana.**

Habla de las cualidades estilísticas de la actuación, de los propósitos y de los objetivos (í:197-8) (en “Notes-2000”:18, 19). En el momento de la lectura de esta obra asumimos sus aportaciones como la confirmación a opciones que nosotros habíamos tomado en nuestra práctica.

g) La utilización del plural en el diario y en la práctica

Aparece este uso lingüístico, el plural, desde el momento de la planificación de las dos primeras sesiones; incipientemente se escribe desde la 1ª sesión recogiendo una pregunta que les hago (“¿estaremos todos?”) y tiene claramente presencia a partir de la 2ª y en la 3ª sesión en la que recojo la síntesis de las sesiones anteriores en forma de esquema narrativo para librar a los profesores (“Notes, 2000”:2).

Se remarca que en la p. 40 de *D-ce* aparece un ejemplo “heavy” de plural de implicación (traducimos): “...lo de la comprensión lectora yo les he recomendado que no lo dejen de lado *porque eran cosas de las que nos podíamos beneficiar un poco todos*, modificando la lectura colectiva, y bien, *así hemos quedado*.”(*D-ce*:40)

Puede considerarse una “percepción” de proyecto común, además de un “recurso de formación” (cat. nº 10). También podemos leerlo como una pretensión y un deseo de que mis “preocupaciones secundarias”, mi comprensión de lo que es necesario, sea compartido -muy compartido- por ellos, como si en el acto docente se diera una comunión de propósitos. El mito. Mi idealización.

4.3.1.3.2. **Proceso de I-A**

a) Comentarios generales.

Cuando el 11-7-2001 (Notes-2001:1) estoy trabajando sobre el esbozo de este documento, admito la gran importancia del tiempo, de la experiencia renovada en la práctica y, en definitiva, del proceso continuado en el contexto de estudio; en este sentido, releando notas (Documentos en la carpeta “Notas del proceso”) encuentro las de la reunión con el Dr. Angel P. González Soto: “*triangular teoría, mi trabajo, los destinatarios...y generar círculos concéntricos*”

Una muestra del proceso de I-A lo recogí a partir de las notas (“Notes-2000”:1): “...*Antes de marcar la sesión 4 pienso: “qué rollo, estamos/están más centrados en los contenidos (ortografía...) aquí que en los cursos*←*para que digan que curso vs. centro. Su práctica...el “centro en totalidad” puede ser de un ‘cutre’ de miedo. Y el formador en estos escenarios...qué hace* ↔?”.

Reaccionaba así, a discursos teóricos que se sitúan de forma acrítica en “imágenes” ideales de cómo son las cosas sin llegar a conocerlas o a admitir las limitaciones que, inevitablemente, también tienen.

En esas mismas notas se recoge que a continuación leí Bolívar (2000) (...) y encontré que tenía que relacionar lo anterior con:

- **historia de centro**
- **temas que preocupan en cada contexto**
- **historia de las innovaciones e historia de los efectos de la metodología del centro**

Concluí que, en todo caso, para los profesores del centro existía un énfasis importante en los temas relacionados con el “producto” (en este caso ortografía). También parecía claro que se habían llevado a cabo adopciones de innovaciones “externas” que no les habían ido muy bien...

Aún sobre estas notas y a partir de lecturas posteriores volví a apuntar: “...*de Deusto (Congreso, Septiembre-2000) extraje la importancia que tienen los valores, la historia del centro y la imagen que éste ha querido y quiere transmitir*”.

En este caso concreto estamos hablando de un centro que nació como una cooperativa de padres y, por tanto, siempre ha podido tener una relación más “clientelar” que otros centros más “autónomos” de los padres por haberse definido desde un principio en el interior de una red pública.

Visto ahora este proceso se podría representar como sigue:

Lectura de codific. →	Notes- 2000:1 →	Lectura Bolívar (2000)→	1ª CONCLUSIÓN →	Posteriores lecturas →	Congreso de Deusto (2000)→	2ª CONCLUSIÓN →	→ → →

Las flechas indican que ese proceso sigue abierto: la muestra es que en el documento “Notes-2000”:4 apuntamos recientemente (verano 2001): “*sobre lo que hay en D-ce-4:10, ‘Imagen de centro’: ahora apunto cosas que cuando estaba no veía o no veía igual; p.e., en la primera sesión, habría preguntado más a la prof.* (como decíamos, se marcó así el rol de una profesora que mostró “resistencias” desde los primeros momentos); en la 4ª sesión, habría visto: les preocupa la imagen que tienen en el instituto...?. Mi percepción de lucha, hacía que no viera cosas!.*”

Ese proceso abierto del que venimos hablando puede entenderse como “imparable”; por nuestra parte, aun asumiendo que no puede extenderse de forma indefinida, sí lo vindicamos como definidor del propio proceso de aprendizaje de la formadora-investigadora al tiempo que ilustrador de ayuda que significa, insistimos, la metodología narrativa.

Detengámonos también en el siguiente ejemplo (Notes-2000:5) (traducimos):

*“A medida que vacío los diarios, veo y pienso que **QUÉ CAÑA!** era como entrar en el castillo de la Bella durmiente, despertarla convenciendo a su madre de que el año 2000 tiene cosas apasionantes que ofrecer:*

- *Ortografía←→imagen de centro*
- *Escaldadas anteriores: texto libre, corregir-no corregir, letras de colores,...*
- *Individualidad /diversidad←→imagen del centro, “jefes los padres”*

Aspectos de los que se trataban y que eran esencialmente definidores de la propuesta metodológica que se estaba estudiando como, por ejemplo, diagnosticar los conocimientos previos y la construcción progresiva a lo largo del proceso por parte de los alumnos sobre la estructura interna de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1976), “chocaban” con la posibilidad de que los padres “notaran” la diversidad, cosa que podía traer problemas. De hecho, en otras escuelas que conocemos con una perspectiva histórica similar esta presión también actúa y, en general, se trata de una presión poco superada en un sistema escolar -y social- en el que, en la práctica, se admite y valora poco la diversidad (no citamos los ejemplos de otros centros que escribimos como ilustración en las notas).

b) I-A más o menos consciente en ‘Notes-2000’ y ya asumido en relecturas posteriores.

El fragmento que sigue ilustra la creciente conciencia acerca de nuestro aprendizaje:

*“Estos días pensaba:¿...qué saldrá?. Veo que me preocupa la no ‘perfección’, ver que el proceso visto ahora tiene fallos respecto a lo que ahora sé. Si ME ATACABA la idea de que muchas cosas que ahora sé, y que han marcado desde entonces mi práctica, no las habría construido sin esta experiencia de estudio. **DE NUEVO, SI DE ALGUNA MANERA SE PUEDE VALORAR, ES COMO PROCESO DE APRENDIZAJE.**”*

En lecturas posteriores marco con un asterisco “***FORMADORA QUE APRENDE**”, y “veo” **I-A**. (sobre Notes-2000:8; 23-2-2001)

También encontramos en Notes-2000:17 que leyendo a Jackson (1968, 1996) y en relación al **proceso oportunista que sería la enseñanza**, constata que los planes se desvían continuamente en nuevos planes y en interacciones (lo que se relaciona con mis “preacciones”)...y cuando dice que los profesores experimentados aprovechan esto: yo me digo:...**en (Ce) y en mi trayectoria: ¿yo experta? -No, (proceso descrito en Deusto).** Precisamente, *si he avanzado algo hacia el conocimiento “experto” es por y a través del proceso que analizo* que, como se entenderá, no se limita a las acciones formativas que investigamos sino que comprende, desde el momento del inicio, todo este tiempo en el proceso de análisis sobre el tema y sobre el campo de acción.

En relación a I-A tenemos que hablar de una consciencia difusa porque aunque en la planificación inicial, por estar más centrados en la evaluación educativa que en el propio proceso de formación no lo hubiéramos tenido en cuenta, íbamos buscando formas metodológicas coherentes con las características que íbamos descubriendo en el contexto y con nuestro propio paradigma de formación y de investigación (incipiente, obviamente).

Muestra de ello es que ya en Notes-2000:0 (7-8-2000) me planteo *justificar metodológicamente* el trabajar con los diarios; la referencia que iba siguiendo es de

Zeichner (2000): en su conferencia del Congreso DUI en BCN aparecían casos de mejora de docentes a partir de escribir la experiencia y hacer interactuar *‘escribir-práctica’*. ***Yo buscaba, pues, y así lo escribo en las notas “casos d’I-A amb narracions del ‘subjecte docent’”***. Como se ha visto reiteradamente la coherencia metodológica ha sido una verdadera *cruzada* de definición.

Otro aspecto resaltable tiene que ver con el hecho de que algunos de los documentos que elaboré para el asesoramiento hayan sido utilizados después en otras situaciones: en el documento de “Notes-2000”:3 escribo: ***ME SORPRENDO***: “...Ah! esto lo hice aquí!”: p.e. *‘Programa’, ‘Reubicación de actividades de parvulario*←→*fases de escritura’, ‘Síntesis de aspectos a tener en cuenta en la ortografía’ (D-ce:46), ‘Planificación de la Lectura colectiva’ (i:62).*

También en el mismo sentido (“Notes-2000”:13) mientras categorizo “percepciones” (en D-ce: 13ª sesión) (13-10-2000), encuentro las preguntas sobre Comprensión Lectora que ese mismo día por la mañana había utilizado en un seminario de S. (traducimos)(*“he usado aquello que ‘descubrí’, ‘aprendí’, ‘construí’ entonces: del 13-3-97 al 13-10-2000. “Si no me hubiera metido tanto en esta experiencia...no habría descubierto muchas cosas que hoy considero útiles, buenas. Pienso en “X”¹ que también “padece” la formación, pero el hecho de no investigar hace que “desbarre”, juzgue, culpabilice...encuentre menos aunque encuentre cosas. Yo me he adentrado más en dinámicas...conflictos de los profes...”*

Una referencia clara a I-A es el hecho de que cuando sintetizo toda la experiencia y voy hasta la ***Preinvestigación***, encuentro (“Notes-2000”:4) que a partir de lo que salió en ella ya se plantearon cambios organizativos y de tratamiento de enseñanza-aprendizaje, cambios necesarios en el SEDEC (y suponemos que también en el contexto de las actividades de formación organizadas por el ICE-URV).

Esto puede considerarse dentro del proceso de I-A porque el análisis de la práctica induce a introducir cambios en la actividad y en las funciones habituales de los implicados; fue posible, básicamente, porque seguimos investigando y también facilitó la circunstancia la incorporación al grupo de asesores, un año más tarde, un ‘compañero’ de fatigas con el que podíamos contrastar nuestros paradigmas con más facilidad, quizás, que con otras personas que estaban en otras circunstancias y “ciclos” profesionales.

4.3.1.3.3. ***Sobre preacción***

a) Determinación de la ‘categoría’²

En primer lugar hay que decir que, como recogíamos en el apartado del análisis numérico, cuando se codifican las páginas del documento D-ce, esta categoría ya “aparece” en la primera sesión, es decir, marcamos como contenido o tema este ámbito de la planificación.

¹ Con esa letra consigno una persona con la que trabajo en el SEDEC

² Como se ve, usamos la palabra categoría para referirnos a lo que recientemente ya denominamos dimensión: se denota cómo, inicialmente, se consideraba un “contenido” más de los diarios a partir de haberlos analizado de forma inductiva.

Este hecho parecía diferenciar inicialmente lo que resultaba del análisis de los diarios de la formadora sobre los contextos Curso (Cu-2) y Centro (Ce). Como se verá, la diferencia radicaba en la diferente forma en que vimos emerger esta categoría referida a los pensamientos de planificación en uno y otro documento. Narremos el proceso de análisis.

En las notas de ese periodo de análisis (“Notes-2000”:1,8) comento que o bien esta categoría no “aparece” o bien no fue detectada en el análisis del documento relativo al curso que se analizó antes que el del centro. Se apunta que puesto que en el análisis relativo al curso nos ocupamos particularmente de extraer información sobre lo que en el apartado de bases teóricas metodológicas hemos llamado “codificación múltiple”, quizás esta categoría se hubiera recogido allí de otra forma.

Analizándolo con detenimiento encontramos que nosotros entramos en el análisis de los documentos desde un planteamiento muy amplio que no buscaba apriorísticamente ningún contenido en especial (aunque hubiéramos marcado campos o esquemas de organización: *qué pasa en las sesiones, cómo se aprende, qué tipo de aprendizaje se da, etc.*); así, el hecho de movernos dentro de una investigación relacionada con los paradigmas o programas de investigación sobre el pensamiento del profesor y los procesos de planificación, *no fue del todo consciente* hasta ir definiéndose o emergiendo a partir del análisis de los documentos y habernos ubicado teóricamente: lo recogíamos en el ámbito metodológico de las bases teóricas.

Zabalza (1991) habla de esta postura (analizar “a pelo”) como cercana a planteamientos más románticos: en nuestro caso se habían definido campos pero en el análisis marcamos unidades de significado de forma abierta.

De hecho, en referencia al análisis del documento D-cu-2 cabe tener en cuenta que será desde el momento en que aplicamos la “codificación múltiple” cuando hagamos las primeras referencias a la categoría de planificación llamándola preacción, en la 5ª sesión.

Se entiende que, mientras buscábamos temas que hubiéramos tratado, no fuéramos conscientes de este aspecto que habla de los procesos de planificación y por tanto se ocupa de las *funciones* desarrolladas y recogidas por el discurso escrito de la formadora: eso responde a que, inicialmente, partimos más de la pretensión descriptiva “qué pasa, de qué se habla” que de la perceptiva y valorativa que ofrece el tamiz del diario.

Lo que parece indudable es que cuando analizamos el diario correspondiente a las sesiones de formación en el centro, esta categoría no estrictamente “temática” sino de función planificadora, emerge con fuerza porque parece que en este contexto la tensión entre percepciones, planes, acción, y comprensión sobre la realidad (recordemos el esquema sugerido anteriormente) es más notable y puede/debe desarrollarse con más implicación por parte de la persona formadora. En el caso del curso, aun sin ser diferente la implicación, se vive de otra forma la experiencia de dificultad. Precisamente esta supuesta diferencia entre las modalidades es la que cabrá definir.

Otra consideración es que si sólo hubiéramos buscado temas no habríamos atendido a este aspecto que nos parece relevante.

Pensamos, además, que el hecho de que sea emergente apoyaría la importancia de los programas de investigación que se han ocupado del pensamiento del profesor como objeto de estudio en el sentido de que los pensamientos y procesos de planificación ocupan una parte importante de la acción docente: indudablemente su reflexión en y

sobre la acción parece, junto a otros como el perceptivo, un espacio relevante de atención.

Desde el momento en que asumimos hacer uso de esta categoría vuelvo a Wittrock (1990) para encontrar más referencias: se habla de la conexión entre los momentos *Pre-inter-post* en la acción del docente, dentro del paradigma del pensamiento del profesor, y como elemento importante en la explicación de cómo se opera; no se profundiza en ningún otro factor.(Notas-2000:3)

b) Sobre el contenido de esta categoría: generalidades

Esta categoría *recoge la historia, es decir, recoge información específica sobre el proceso*; en concreto (Notas-2000:2) hablamos de un proceso particular (que veremos en el análisis por categorías posterior) que va *“de la 1ª-2ª sesión a la 9ª”* (se refiere al trabajo alrededor de la **comprensión lectora**); también hacemos mención a la ya ampliamente teorizada **relación entre planificación y desarrollo** y aducimos que *si bien esa relación no es directa, lo que es seguro es que sin el diario y por tanto sin esa “visualización” y recurso verbal y proposicional (de propósito), se construiría menos a partir de y en el contexto*. Se remarca de nuevo, pues, la **potencia del diario como recurso que acompaña y ofrece un soporte valioso al docente en la formulación de propuestas de acción relacionadas con el contexto profesional y humano en el que trabaja**.

Sobre esta cuestión encontramos (i:7) que la necesidad de tener una idea longitudinal de los procesos de formación también se justifica porque la enseñanza ha de contar con una estructura que permita lo que se ha llamado aprendizaje en espiral (Bruner 1963, 1969) en contra de la idea de linealidad: en muchas ocasiones se dan por “aprendidas” cuestiones que no lo están y, además, hay aprendizajes que requieren mayor tiempo de maduración y mayor grado de ayuda: una muestra puede ser la historia que citamos anteriormente que se sucede a lo largo de 9 sesiones.

Así, nos preguntaríamos (“Notes-2000”: 6) *si asumimos, con Zabalza (1991:63,66), que existe poca linealidad entre preacción e interacción*: entendemos la necesidad de analizar los procesos implicados en la secuencia planificación-ejecución y pensamos que puede hablarse de determinadas relaciones entre planificación y ejecución y planteamos que el uso del diario facilitar una mayor “linealidad” en el sentido de correspondencia con el contexto.

Puede ser, en definitiva, que la cuestión no esté en si existe linealidad o no, sino en definir “eso” que existe, porque nos parece claro que linealidad en el sentido “tecnológico” al uso, no existe.

c) Sobre cómo se usa el diario en relación con la planificación

Zabalza en las obras citadas habla de la correspondencia entre la escritura del diario y la estructura de la planificación. En un momento del análisis nos fijamos que en numerosas sesiones hacíamos una narración que seguía la siguiente estructura: primero general, después detallando cada parte de la presentación, es decir, preorganizando y después desarrollando.

Por otra parte, refiriéndonos al diario como instrumento-soporte del docente, además de la escritura que se realizaría de forma bastante inmediata a la acción, encontramos que se alude en numerosas sesiones recogidas en el diario al hecho de **“añadir notas”** que se suscitan en situaciones diferentes y distantes temporalmente de las de escritura del diario, así como a **“remarcar” determinadas informaciones en lo que hemos llamado “relectura”**.

La “relectura” merece un tratamiento especial porque cuando se prepara la sesión el diario se convierte al mismo tiempo en un documento de recuerdo, de planificación, de reflexión y de indagación.

También es remarcable el ejercicio de relectura cuando se piensa sobre lo escrito u ocurrido, es decir, cuando se reafirma la adecuación y/o permanencia de lo “planificado” inmediatamente después de la sesión, que es cuando se escribe, respecto a cuando ha pasado un tiempo de distanciamiento que podría suponer consecuentes cambios en las percepciones y balances, y por lo tanto una nueva planificación. (i:2)

Dentro del contexto de la investigación, las relecturas que sucesivamente se han efectuado sobre el mismo soporte del diario, han posibilitado “emergir” aspectos que en aquel momento no fueron detectados o interpretados de la misma manera (como también recogíamos en lo dedicado a I-A). Así, el diario y la posibilidad de relecturas sucesivas se convierten en un recurso muy potente en procesos de investigación y mejora continuados, de manera que se establece la relación:

diario ← →	relectura de la realidad ← e interpretación →	episodios concretos de ← I-A →	eventualmente nueva ← escritura →

(i:4). Nuestro caso, sobre todo con los documentos “Notas-2000”, “Notas-2001” y “Notas-2002”, podría ser un ejemplo.

En otro orden de cosas de carácter funcional y centrándonos en D-ce cabe decir que la categoría “preacción” apareció sutilmente en la 1ª sesión (como consecuencia de un cambio en lo planificado y asociado a respuestas que di ante determinadas preguntas) y, en la segunda sesión como la detección y proyección de una “acción futura necesaria” que respondiera a las necesidades que detectaba en el contexto (traducimos): *“haremos comprensión lectora porque...”*.

El símbolo que se usó como representación de preacción, en el momento de la escritura, “no consciente” ni proveniente de ninguna indicación teórica, fue ‘→’.

En esta dimensión se incluiría desde la referencia a “acción futura” (“farem”) hasta los apuntes hechos en la relectura: se incluyen matices diferentes pero todos relacionados con la planificación de la acción de la formadora (“Notes-2000”:9).

Sobre la categorización de los pensamietos de planificación “preacción” establezco (“Notes-2000”:11) que la relación “relectura←→preacción” es mejor considerarla dentro de la categoría 10, “Recursos de formación”, que dentro de la 7 “Investigación” porque entre sesión y sesión ejerció como un recurso y una ayuda de formación; no estaba operando como investigación, entre otras cosas, porque no tenía como

investigadora la misma conciencia que como formadora. Por otra parte hasta ese momento no había incorporado como formadora la escritura del diario: se trataba pues de un recurso de formación que me había aportado la investigación.

Las sesiones 1 y 2, estaban planificadas de forma sistemática diferenciando “contenidos-objetivos - estrategias del asesor/profesor - material” y seguían el esquema que habitualmente se usa en el SEDEC como representación-planificación de los seminarios.

También en este caso, y desde la primera sesión, ya hubo cambios sobre lo planificado. Cuando analizamos el documento D-ce nos planteamos (Notes-2000:3) incluir ese guión en el análisis porque puede ser definidor del estilo previsto, planificado e ideal que me planteaba como formadora, al tiempo que muestra una forma de hacer habitual, una pretensión técnica (en el sentido de organizador) de uno de las entidades organizadoras de formación que analizamos.

En cuanto a las relaciones entre dimensiones en el diario se recogieron y detectaron sesiones en las que había una carga importante de “*percepciones*” y se daba la circunstancia de que cuando había concentración de éstas también la había de *preacciones*. Se remarca, por ejemplo, la sesión 7ª (D-ce: 25-26), y la sesión 16ª (í:63) que se define como “*bogeria de preacció*” (*locura de preacción*)(Notas-2000:7). Esa actividad se recogerá más tarde en el análisis pormenorizado de los significados atribuidos a partir de nuestros diarios.

En esas notas apuntaba como una posible interpretación que el “*cúmulo de percepciones, el grado intenso de angustia, de crisis (en el sentido de necesidad de establecer criterios) y la propuesta de acción, eran elementos de una cadena que acaba por establecer, al mismo tiempo que la propia acción, la posibilidad de aprendizaje docente.*”

Pensamos que eso tiene relación con el *modelo de procesamiento de la información* para la actuación docente de Joyce (1980) en Zabalza (1991:49) y los “flujos de señales” que, como percepciones, se captarían en el contexto desencadenando la acción o promoviendo elementos para la planificación. No es necesario abundar en que en la actualidad, si acaso pudiera considerarse la utilidad de este modelo, sería dentro de una concepción contraria a lo mecánico.

En continuidad con lo anterior, en las notas del proceso de análisis también hablábamos de la *conexión entre las preacciones y el grado de autonomía y, por tanto, de responsabilidad, en las distintas acciones formativas por lo que respecta a directrices y a modalidad*: se sugería el establecimiento, por una parte, de alguna diferenciación entre las acciones del SEDEC y las del ICE en lo respectivo a autonomía y, por otra, entre las modalidades formativas “curso” y “asesoramiento en centro” como representaciones de mayor o menor “obertura” al contexto y de responsabilidad, de manera que cuando se tratase de ICE y/o de asesoramiento fuera mayor la posibilidad de que las preacciones se acrecentasen en clara conexión con el grado de percepción, autonomía y, por tanto, responsabilidad. (Notes-2000:15)

Esta consideración puede verse como un perogrullo pero entendemos que dadas las tendencias homogeneizadoras con las que se determinan los criterios organizativos y de gestión de las actividades de formación, quizás no lo sea tanto. En nuestro caso,

además, los objetivos de la investigación nos obligan a fijarnos, precisamente, en aspectos como estos.

Finalmente, en “Notes-2000”:16-18 encontramos una selección de aspectos relacionados con lo que hemos llamado genéricamente “preacción” extraídos de Jackson (1968, 1996: 180-197): relación teoría-práctica, “linealidad” entre planes y acción, enseñanza como contexto de “oportunismo”. Llegamos hasta este autor porque desde diferentes referencias se hablaba de sus aportaciones: nos resultaron edificantes sus análisis y los consideramos totalmente certeros.

d) Síntesis de contenidos específicos de planificación

Presentamos la síntesis de los contenidos que hemos detectado propiamente sobre planificación: queremos decir que en este análisis no hemos tenido en cuenta si la planificación trataba sobre infraestructura, sobre reflexión metodológica, o sobre cualquier otro contenido de las categorías temáticas *que ya vimos en el análisis global de dimensiones y categorías extraídas de D-ce*.

Aquí hemos querido analizar de qué modo y asociadas a qué situaciones aparecían muestras narrativas de un acto de planificación y también qué estructura y/o función tenían.

Los números que acompañan a cada grupo son la referencia a las páginas del documento “*Tesi-síntesi preaccions-centre*” en las que se encuentran los segmentos marcados como tal categoría.

Cuando el número de la página tiene asociado en un paréntesis otro número, se refiere a la cantidad de veces que ese tipo de “preacción” aparece en la página citada: es, por tanto, una señal cuantitativa que acompaña a la cualidad interna de la categoría.

Así mismo pueden aparecer algunas *flechas indicando que, entre segmentos de la misma subcategoría de preacción, se dan relaciones longitudinales* que recogemos indicando el número de la página con el que se asociaría³.

D.1. Bloques de contenidos de planificación

A) *No haber marcado ningún plan concreto* (p.15):

- Com que no haviem quedat en res concret, la gent de CM/CS→ entrevistes pares.
- Després tots venen menys la M.
- Mirem les transparències fase + treballs dels nens de la F.→ fases + conflictes.
- Parlem del nivell d’algun nen de la Prof*. (Síntesi-preacions-Ce:15, sesión 11ª, 30-1-97)

B) *Cosas mías*:

³ Las páginas corresponden al documento de síntesis sin poner al principio el guión de las 2 primeras sesiones. Mantenemos la numeración original.

- Coses que em fan “por” (miedo, resistencies, precaucions,...: també o en part per no estar totavia “identificada” con la investigació): pp. 1,4-5, 6(2), 8,14, 17, 18 (↔p.17), 19, 20, 26

(* - NO HE DIT (ho he insinuat quan he parlat dels diaris) que faré

una anàlisi per un Treball d'Investigació.) (í.:1, 1ª sessió, 25-6-96)

(...)

Jo però, em plantejo: PRECAUCIONS:

1. Entomar les justificacions relacionades amb la reunió de pares.
2. Escriure “acords”.
3. “Sortir a la foto”: en el sentit de buscar la implicació o el compromís en tasques que hagin de fer ells.
4. Tinc por de dispersió, i del cansament que això comporta.

TRUCARÉ DEMÀ A LA CAP D'ESTUDIS I:

- Quedaré pel proper dia
- El CM/CS que es preparin cinc cèntims sobre l'ortografia.
- P/CI que portin la seqüenciació de les activitats del nom.
- Tots que pensin en allò de la reunió de pares. (í.:4, sessió 4ª, 19-9-96)

- “Em dic coses, hi penso”: pp. 2, 9(2), 10, 18(2), 21, 23(2)
- “Em pregunto”: pp. 28(2), 29(2)

C) Hago caso del contexto:

1. Cambio para “hacer caso” a la dinámica que se crea, a aquello vivido: pp. 1(2), 13, 16, 17, 20, 22, 23

No he preguntat allò del programa que hi haguessin 3 blocs de continguts→explicat jo....**CONCEPTUAL: explicació→Discussió més o menys ordenada dels aspectes que els fan por.** (í.: 1, sessió 1ª, 25-6-96)

*Quedem que també els portaré la pauta d'avaluació per a poder tenir un recurs d'anàlisi sobre això.

ARREL DE TOCAR EL TEMA DELS SONS DEMANEN ALGUNA COSA QUE ELS SISTEMATITZI EL TREBALL. (í.:16, sessió, 12ª, 13-2-97)

2. Hacer caso deriva en “tarea de más a más” por mi parte: pp. 7, 8, 10(2), 11, 12, 13, 14(2), 16, 23, 25

Comento amb les de P. que he canviat a l'**AVALUACIÓ** per aportar al grup una cosa que em sembla vàlida per tots, la F. diu que li sembla bé. La J. comenta: són temps, 2 hores però no dona per a res...després m'explica que està agobiada perquè fa cursos per l'ICE, fa la UOC, ha de fer pràctiques d'ordinador...molta feina...a més vol fer allò dels contes pel

Baldiri Reixac...→haig de passar dimecres per portar-li l'esquema dels projectes de treball...

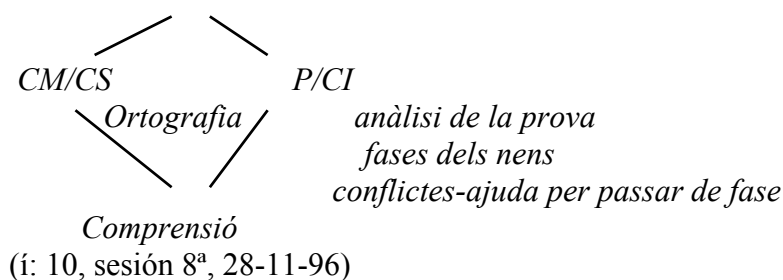
3. Plan immediato: Jo→, ellos→, Jo←→ellos: pp. 1, 2, 3, 4, 7, 8(2), 10, 11, 16(2), 17, 20, 24, 25

Per demà

1. Qüestionari—Individual ?
 2. Revisar conceptes---Què és llegir?
---Què és escriure?
 3. Veure conceptes
- | | | |
|----------------------|-------------------|--------------------|
| <u>Llegir //</u> | <u>Tipologies</u> | <u>// Escriure</u> |
| +Model ascendent | Processos | |
| Abans-Durant-Després | | |
- Funcionalitat, + NOMS (i:1, sesión 1^a, 25-6-96)

Guió, per grups, primer col·lectiu

A la pissarra i jo parlant vaig dient com ho organitzarem:



4. “Es necesario”: porque... *se trata de objetivos no inmediatos y sí a largo plazo, y en todo caso prioritarios: pp. 1, 2, 3, 4(2), 5,6(3), 7(5), 8(2), 9(3), 10(3), 11, 13(4), 14(3), 15, 16(2), 17(4), 18(3), 19(5), 20(3,↔p.22), 21, 22(2,↔p.20), 23(3, *Relectura↔”cal fer” (traducción: Es necesario)), 24(3), 25(3), 26(3), 27(2), 28, 29(2)

c) Molt d'èmfasi en la part prèvia a la lectura, negociant el propòsit, activant coneixements previs, i formulant les hipòtesis a partir dels indicis textuais→ cal aprofundir en cada una d'aquestes estratègies, així com en les diferents tipologies textuais. (...)(i.: 14, sesión 9^a, 12-12-96)

Jo pensava repassar pel damunt les activitats que havíem fet amb les de parvulari, sobretot el tema del tractament dels sons per a que tothom en fos sabedor, i pensava passar després a tocar el tema de la prova de lectura, sentir les gravacions del S., valorar els resultats de les proves que haguessin fet elles, per a poder més tard centrar-nos en l'aspecte dels TEXTOS, els avantatges de tractar la varietat, tant per la potència i funcionalitat que li donen els alumnes, com per l'aportació que ens fan quant que treballen diferents habilitats mentals, i ens exigeixen diferents estratègies cognitives, intencionals, i de competència lingüística. (i.: 17, sesión 12^a, 13-2-97)

5. Cambio o mejora de infraestructura o, mejor, organización de tiempos, de espacios, etc.: pp. 5, 7, 8, 16, 17, 18(2), 24

Anem a la classe de música per tenir més espai i per a poder posar transparències (amb el retroprojector que porto del CRP, perquè a l'escola no en tenen). Un cop allà no funciona i munto l'activitat d'una altra manera.

Inicio la sessió fent el guió a la pissarra (té les barres del pentagrama, i és la classe de C. d'E.):

“- Comentarís

- Treball del nom: Fases de Lectura/escriptura (començarem per aquí)

- Textos

- Ortografia”(i.: 7, sesión 6ª, 10-10-96)

6. No cambio: pp. 5, 10

A continuació la J. de P-5: estic amoïnada...amb l'escriptura. Jo li dic, “bé, ara ho veurem”, i a continuació requereixo el guió que tenim a la pissarra (és la sala del cafè. Petita. No ens veiem totes les cares: diuen que el proper dia anirem, hem de buscar una classe). (i.:5, sesión 5ª, 3-10-96)

D) Hacer presente y público el plan

-

- 1. Comunicar pla: pp. 2, 7, 9

Pregunto, després d'una sessió molt activa, si les dinàmiques de les sessions són satisfactòries: bé pel P.; C.I. ?; alguna cosa més pel C. M. Comento que el meu pla per la sessió era treball per grups: P/CI, CM/CS, i després iniciar el tractament de la comprensió lectora, i veiem que ho reprendrem el proper dia... (i.:9, sesión 7ª, 14-11-96)

2. “¿Queréis leer?”: p. 7

Bé, arribem al final de la sessió, no tenim temps de quedar pel següent dia, serà la castanyada i s'ha de fer un canvi. Els havia portat articles específics, els pregunto si els anirà bé de llegir-los, comenten animosament que sí, i dic “...va bé llegir el que diuen altres, per entendre més sobre la qüestió i per no “barallar-nos” nosaltres...” Els articles són de Peso, T. i Pia Vilarruvies (1989) “La enseñanza y aprendizaje de la lectura escrita.”, i de Gallagher, A., Landernl, R (1995) “Fases en l'adquisició del saber ortogràfic”. (...) (i.:7, sesión 6ª, 10-10-96)

E) En relación con la relectura

1. Relectura i afegiment, matís, o recordatori: pp. 1(2), 15, 19, 21, 22(2), 23(2, + 1 “añadido de notas a parte”), 24(2), 25(←→p. 27)

També pregunta a la Prof que si els nens li havien passat millor: “...sí, n'hi ha un grupet que va molt bé...// llavors es posa a parlar de la nena que*

*plora...li pregunten quina, aquella que no té tensió a les mans...o qui? PER QUÈ NO SOM CAPAÇOS DE PARLAR CLAR? QUÈ AMAGUEM? *aquest fragment el transcriu d'una nota que tenia a banda, escrita fent-me un gran interrogant (í.:15, sesión 10ª, 16-1-97)*

*→els haig de preguntar directament QUÈ. *→què volien ensenyar? M. - Prof* (*en vermell al marge en la relectura) (í.:19, sesión, 13ª, 27-2-97)*

2. *Relectura i ressaltar per trobar important: pp. 1, 2, 11(2), 13, 17, 18, 19(2), 20(6), 22(2)*

Al grup del dimarts: he sentit com “veure” un plantejament d'algun mestre sobre la pràctica, no suposava que jo li pogués actuar per “resoldre'l”, “solucionar-lo”, “MODIFICAR LA REALITAT”; màxim jo podia fer conscient algun matís, algun punt flux del discurs, etc. ... no canviar-lo amb la meua argumentació.

C. exemples (?)

“Centre”: J.: sessió abans Setmana Santa / sessió després : “Tot ‘llenguatge’, no hàbits...jo: quins heu deixat de fer...ells: no sé p. e....

*→ -----/----- *això ho marco molt amb el retolador (í.:22, sesión, 15ª, 3-4-97)*

3. *Relectura i interrogant: pp. 13, 19, 20(2)*

*...comenten per parvulari que hauran de buscar un dia a la setmana per trobar-se al respecte perquè si no, no tindran temps: jo suposo que serà a més a més del que ja es troben...o no?. *Aquí em marco un asterisc en vermell en la lectura posterior. (í.: 13, sesión 9ª, 12-12-96)*

4. *“Trobo ara”: en la pàgina 3 hago anotaciones recientemente sobre el guió que sintetizaba la primera y segunda sesión (“per què començar pel llegir?...molt teòric, oi?...tb. Tª-Pª/Nom propi), y en la 29 encuentro que anoté (el 11-10-2000): “ahora pienso que el rol que ha tomado N. en el seminario coincide con que tome el relevo de la jefatura de estudios”.*

5. *Cal fer←→ Relectura: ídem: ...p. 18*

*→diferents nivells i feines, no només dictats d'ells o còpia *Nota al marge, en la lectura posterior. (...)...→acord sobre la importància del llenguatge: però es parlava d'un llenguatge genèric, no àrea curricular, un llenguatge que havia trencat els límits de les àrees curriculars per anar amb el pensament →***això els ho haig de recordar la propera sessió, ha estat molt bé!!! *Ho subratllo a la lectura posterior (í.: 18, sesión, 13ª, 27-2-97)*

F) En relación al seguimiento e historia del proceso

1. *Seguiment - Història: pp. 7(2), 8(3), 9(2), 11, 13(2, *conecto con Hª de p. 7, 8,...=/= p 15), 14, 15(3)(*=/= p. 13 y anteriores, y /=/ p. 16), 16(2), 17(3), 18, 19(2), 21(2, i ←→p. 19), 25, 26, 27 (←→25)*

I ha estat quan, a veure la J. deia que estava molt contenta, que els nens li llegien i li escrivien molt, que tenien moltes ganes, la J. fent valoració: “..jo ara estic molt contenta...i els nens van molt millor que l’any passat...eh? N....sí, la majoria sí...! (contesta la N.) CONTRAST AMB SESSIÓ 7ª (í.:15, sesión, 10ª, 16-1-97)

En el caso de estas páginas a partir de las cuales se pueden recoger conexiones entre sesiones y temas, vemos cómo la narración permite el seguimiento cronológico del desarrollo de la trama.

2. *Seguiment - Història* ↔ *Cal fer* pp. 6, 17(3), 19 (2, y ↔21)

També aquest dia 4-10, escric: “veig que la torre-torreó” a escalar és a primer, i és aquí on pot quedar tot com abans i fer-se un mur!. Està clar que haig de relacionar la “descripció inicial del què és llegir (al CI) per a veure que s’entén de forma “reduccionista”, “decodificadora”, primer mecànica i després comprensiva...(Relacionar-ho també amb les notes de l’article de la I. Solé “Lectura a E.I.? sí gracias.”(SOLÉ, I. ,1996:15-18) (í.:6, sesión 5ª, 3-10-96)

Ho hem deixat aquí, a la P-3 li he preguntat si feia textos...ha dit que els nens estaven molt engrescats, motivats, i els pares molt positivament sorpresos. (...)...allà em diu que no ho vol dir molt, però que pares que havien tingut germans abans, li diuen que això era el que necessitaven els altres fills i l’escola no ho donava...però que ella no ho diu molt per no ferir-les...(a qui ha arribat, però, aquesta informació que no deixa de ser important...) En tot cas, sobre els textos, cal fer-hi un treball. (í.:17, sesión 12ª, 13-2-97)

Se trataría de pensamientos que, encadenados, podrían aportar una visión holística complementaria (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001)

G) *Plan en relació con sintetizar:*

1. *Plan como síntesis del proceso:* pp. 2, 5, 6(2), 11, 12, 16, 18, 20, 23,

Els dono un guió, “guió 3a. sessió” (pàgina següent), on recullo el contingut de les 2 sessions anteriors i presento el que hauríem de tractar en aquesta, dient que mirarem el concepte global de COMPRENSIÓ (esquema llegir) molt ràpidament, ressaltant que les estratègies són les que lligaran la didàctica de tots els nivells. (í.:2, sesión 3ª, 12-9-96)

→HAIG DE FER UNA SESSIÓ DE SÍNTESI DESPRÉS DE SETMANA SANTA: DUES FRASES INDIVIDUALS DE CONTINGUT, CENTRE I PERSONAL (l’esquema del Ferreres), I PLANIFICAR EL TEMPS QUE ENS QUEDA (í. 18, sesión 14ª, 13-3-97)

2. *Estrategias de síntesis:* pp. 9(2), 10, 13, 14, 20, 21

Idea entrecreuada.? Podria partir la propera sessió del quadre de fases i que en traguessin conseqüències tots a la pissarra?.(í.:9, sesión 7ª, 14-11-96)

H) Plan en relación a control del proceso⁴:

- Plan = Control del proceso pp. 5, 8(3), 11, 12, 14(2), 15(2), 17, 18, 19, 24, 26, 27

També dir que va ser una sessió on es van desfilar les dues hores de forma - a mi em sembla- molt fluides, i on tothom estava implicat. A més, vaig preguntar directament la Nú. que va parlar bastant, la Prof i NO A LA M. QUE QUAN VA ARRIBAR, EL TEMA JA ANAVA PER ALTRES PUNTS→COM HO VEU ELLA?.* (í.:24, sesión 17ª, 8-5-97)

I) Tareas para los profesores y revisión:

1. Tarea de tipo menos autónomo: 10, 18(2), 19(2), 20, 23

...i a partir d'això els he recomanat que analitzin els resultats de la F., que ho posin en graella però que ho facin totes les de parvulari juntes. CAL IMPLICAR LA DE PRIMER, PERÒ AIXÒ D'ENTRADA ÉS DIFÍCIL. COM HO PUC COMENTAR DEMÀ? . (í.: 10, sesión 7ª, 14-11-96)

2. Revisiones de tarea (más autónomas que las anteriores): pp. 4(2), 5, 6, 8, 9, 10, 11(2), 13, 14(2), 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 29

Després de l'espai de l'autoinforme, la Nú. diu si miren les avaluacions del per a què llegim/ escrivim.

Valorem les de P-3: P-3/C. d'E.

P-4: F.

P-5: J. (í.:21, sesión 15ª, 3-4-97)

J) Material:

1. Material: pp. 11, 13(?), 16, 17, 18(2), 20, 23, 24, 29

Al final els vaig ensenyar algun instrument: les graelles per seqüenciar les diferents estratègies de la comprensió lectora i vam quedar que ho faríem la propera sessió, i els vaig donar per a que les provessin, les lectures d'un text instructiu, un expositiu i un narratiu on a més d'aplicar el Abans-Durant-Després, es tractava la manera de resumir de formes diferents. La M.de forma espontània -podria dir amable, implicada- va venir a buscar-les per tots els implicats abans d'acabar. (í.:24, sesión 17ª, 8-5-97)

Estos aspectos recogidos pueden dar idea de la diversidad de funciones relacionadas con la “**planificación interna**” que se desarrollaba en el contexto de formación D-ce.

⁴ En algunos casos, los segmentos de estas planificaciones se “funden” con las percepciones.

Podemos ver que *se trata tanto de planificar como de entrever por qué lo planificado no se ha seguido (o por qué se dice que no se ha seguido) y de sugerir operaciones o funciones que ha realizado la planificación a lo largo del proceso: detectar necesidades del contexto, dar idea de seguimiento y construcción de la historia de la acción, informar y controlar para regular, etc.*

Las “preacciones” han sido también analizadas desde el punto de vista “temático”. Complementamos ese análisis para que sea doble en los dos contextos analizados, esperando encontrar elementos propios de cada una de las modalidades (formación en centro y curso) y particulares de las acciones de formación analizadas en nuestra investigación.

4.1.3.4. SOBRE LO “DIFUSO” DE LAS CATEGORÍAS

Este aspecto ha estado recogido de alguna forma en el ámbito metodológico y, también, en el momento de definir las categorías que hemos usado en el análisis de los documentos.

Aún así, y aunque sea común y propio de los análisis cualitativos queremos manifestar que, en no pocas ocasiones, nos hemos visto obligados a clarificar y determinar con cuál de las categorías “etiquetábamos” algún segmento puesto que partiendo de una realidad que se presenta como un “holós”, el esfuerzo de compartimentarla es considerable.

Una indefinición “inevitable” pero que, necesariamente, hemos de remarcar es la que se derivaría de la ***interconexión*** *entre aquello que, refiriéndose a contenidos concretos, hemos marcado como **percepción**, las **preacciones asociadas**, y los **propios contenidos temáticos***: es decir, la percepción, la preacción y el propio contenido es, a veces, prácticamente inseparable. Una vez que llegamos a este punto, nos planteamos que en el análisis de síntesis que progresivamente íbamos realizando (Notes-2001:5; 8 y 9 del 8-2001) debíamos unir todos estos bloques, es decir, volver al “holós”. ***Interpretar, planificar y pensar temáticamente, están unidos, pero son dimensiones diferentes de la actuación docente.***

*Las categorías de ‘Reflexión Metodológica’ y ‘Relación Teoría-práctica’ aparecen tan unidas que provocan dudas sobre su categorización; también, pero en menor grado, se relacionan con Recursos de formación. **Reflexión y práctica, y la forma de vehicular esta relación mediante la formación, parecerían formar una unidad indivisible.*** En Notes-2001:3 se plantea esto (“no veo claros los contenidos seleccionados”) y se decide analizar juntamente las categorías citadas.

La previsión de analizar “juntas” estas dos “temáticas” no evita, por prudencia o pretensión de mantener el “rigor” hasta el final que, aún habiendo categorizado los contenidos de las dimensiones perceptiva y planificadora, se siga el mismo procedimiento con cada uno de los bloques de contenidos: (traducimos) *“porque aunque me podría fiar de los vaciados de aquellas, con las que están muy relacionados, puedo encontrar confirmaciones, otras preocupaciones, otras cosas...etc...(al margen escribo: Pero es “heavy”)(i:6)*

La reciente lectura de Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) encontraría aquí su reflejo en el sentido de que *en circunstancias determinadas, es aconsejable triangular formas categoriales y holísticas de análisis*.

Un momento álgido de percepción sobre esta interrelación y, al tiempo, “indefinición”, se da cuando se empieza a tener una idea “múltiple” de los casos analizados; aunque de forma asistemática, “contrastamos” lo extraído de D-ce con lo que estamos encontrado en D-cu-2 (23-8-2001, í:9): (traducimos) “*UF! Además de estar “parada”, agotada, pienso, por ejemplo, cuando miro Percepciones de D-ce y de D-cu-2: hasta qué punto lo he “visto” igual...estabilidad de los datos?...Miraré en paralelo las categorías de los dos contextos (y también las preacciones)...*”. Las notas (í:7,8,9,) tratan también sobre este aspecto y se recogerán en el Informe de D-cu-2.

Presentamos a continuación otros apuntes recogidos a lo largo del proceso de análisis donde se refleja la cuestión de la interrelación entre las categorías.

Notes-2000:

- (í:9). Me planteo que estaba considerando la escritura del diario dentro de la categoría “investigación” (7/10 -porque también era un recurso de formación-). Como hemos visto, otros aspectos como la relectura, en cambio, era considerado (í:11) como “recurso de formación”. En la actualidad en cada seminario hay una persona coordinadora que recoge aspectos de la sesión (más que diario, una especie de acta de notas y recordatorios): aunque no puede decirse que esas actas formen parte de un planteamiento “narrativo” de la formación, en aquel momento el diario estaba totalmente asociado a la investigación mientras que en la actualidad recoger en mis actas aspectos conversacionales, de percepción, etc. es una práctica habitual (siempre, claro está, que las circunstancias lo permitan razonablemente)
- (í.). *Analizo la 2ª sesión y aparece la situación de tener que justificar la necesidad de “explicitar” por parte de los profesores del centro, sus conceptos de lectura y de escritura: ante esto me pregunto si es reflexión metodológica, concepto didáctico, recursos de formación, investigación...;* resuelvo, por una parte, que los segmentos los marcaré con una única categoría (a diferencia de D-cu-2 donde hacía constar todas las categorías con las que tenían relación) y que en todo caso ya lo “encontraremos” dentro; por otra, opto por la primera opción y de este interrogante sale un matiz que añadimos a la “definición” de la categoría “Reflexión metodológica”: “cuando es amplio, será reflexión metodológica porque está relacionado, entre otras cosas, con “niveles de reflexión” (Marcelo, coord., 1995a)
- (í:10) Aparecen dos ejemplos de “debate interno” en la categorización (traducimos):
 - a) “(2ª sesión) Cuando la Jefa de Estudios me agradece (más o menos en privado) el entusiasmo de los profesores en las primeras sesiones: ¿dónde lo pongo?...sería como una categoría “emocional”...lo recojo claramente a “Percepciones”, ¿...pero también en Reflexiones metodológicas, de tipo global...?...¿en evaluación (del proceso)?...a ‘Otros’” (que abrimos después del primer análisis de D-cu-2)...Es entonces cuando creo la categoría 11, *Dinámicas, centro*. Esto me lleva a plantearme la necesidad de revisar a partir de esta categoría el documento D-cu-2 (referido al diario de la acción Curso-2): no se hace en ese momento, pero sí lo hacemos cuando realizamos el informe sobre su análisis.
 - b) El otro ejemplo se da, en relación con la 12ª sesión, cuando hablan de una profesora o cuando explican aspectos de sus experiencias en otros centros: inicialmente lo

marco como “situación informal”; en revisiones posteriores, se cambió esa categorización y se transformó también en “Dinámica, centro” (aparecen dos fechas: 8-10-2000 y 24-8-2001, es decir, la inicial y la que corresponde a la relectura en la que se cambia o se admite alguna modificación sobre lo anterior).

- (i.:12). Como he recogido los “hablantes” que están asociados a los temas que se tratan, me planteo que en muchos momentos del diario aparecen las aportaciones de los profesores y, que aunque yo intervenga “por el medio”, aunque esté interactuando, en el vaciado de contenidos no recojo mi intervención. *Consideramos que si se llegara a analizar “múltiplemente” la totalidad de los diarios, además de temas y hablantes saldrían las funciones y los movimientos del discurso con lo que se reflejaría de forma más completa toda esta cuestión planteada.*
- (i.). Detecto que hay segmentos que, aunque únicamente tengan un código, entrañan mucho contenido en comparación, por ejemplo, al mismo código cuando sólo representa una idea más simple: resuelvo que como contenido es un segmento y que, cuando lo analicemos, si miramos nivel de reflexión o movimiento del discurso, veremos la diferencia: en todo caso, nunca se tratará de “cuantificar” categorías al margen de lo que albergan (*en aquél momento, como puede verse reflejado por esta anotación, aún habiendo “resuelto” el procedimiento de análisis, me sigo preguntando por la manera de recoger el significado ante la imposibilidad de analizarlo todo*).

4.3.1.5. ¿HIPERANÁLISIS?

“Para describir a fondo un pájaro, primero habrá que matarlo.”
(Karlheinz Stockhausen (Mödrath-Colonia, 1928-))

Otra consideración que se recoge en las notas es una referencia a la duda sobre la conveniencia de fragmentar tanto los documentos. También se asume la posibilidad que la duda esté relacionada con el cansancio y el esfuerzo asociados a la análisis. Es en el análisis de D-ce donde más se da este hecho ya que cuando abordamos el informe de D-cu-2 aunque ya se hubieran hecho análisis anteriormente, se fragmenta en menor medida el texto y se buscan relaciones que puedan ser relevantes intentando no “diseccionarlo” tan exhaustivamente, claro está, siempre y cuando se asegure que tenemos toda la información relevante.

Como se vio en el apartado dedicado a las “preacciones”, no las informamos inicialmente en relación con los contenidos de análisis temático, sino que buscamos su estructura interna y referida específicamente a aspectos de “planificación”; cuando las analizamos desde lo específico de la planificación volvían a salir las categorías que hemos visto. Escribíamos (Notes-2001:2)(traducimos)

“...estoy haciendo tareas planificadas en la página anterior, analizo el “contenido” de “preacciones”, y me vuelven a salir categorías... ¡no se acabaría nunca ¡¡¡”.

En el mismo documento, se habla posteriormente (i:4) de la complejidad que tiene o puede tener esta formación en relación a otras (a partir de una noticia sobre formación de pilotos de aviación), y me pregunto ***“pienso que no tengo que hiperanalizar tanto***

porque de qué sirve romperlo tanto...?”; yo misma me respondo (en alguna medida) en (í:6): “...todo este esfuerzo de ahora me servirá para tener ya muy definido, por ejemplo, el análisis del curso...(?)...Ha de ser tan emergente (?)...es excitante, pero dedicas la vida (???)”

En las bases metodológicas ya hemos recogido que en Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) recientemente aparece esta cuestión como decisión metodológica y *cuasi* obligación en los análisis multicásicos y en aquellos estudios que trabajan con gran cantidad de información. ***La categorización (hiperanálisis) puede ser una “garantía” de análisis, siempre y cuando no rompa lo holístico-narrativo, la concepción del caso en globalidad.***

Así, de las posibilidades que en esa obra se plantean nosotros nos movemos entre análisis ***Categorial de Contenido***, en el sentido clásico de la categorización pero no descartamos un análisis ***Holístico de Contenido*** porque se pretenderá crear una trama holística sobre cada una de las actividades analizadas recogiendo también algunas evoluciones longitudinales de temas que se suceden en el tiempo.

Lo que está claro es que en nuestro caso planteamos un ***tratamiento mixto de investigación narrativa paradigmática o narrativa*** porque:

- yo soy al tiempo actora, narradora e investigadora: ***la paradigmaticidad se constituye en una triangulación, que “sentí” como gran ayuda porque no podía “ver” nada, veía un estilo pero demasiado propio.***
- En un proceso de I-A narro mi propio aprendizaje con lo que también necesitaba fragmentar en las diferentes caras-espejos en las que se podía reflejar.

Por otra parte, ahora no referida a la paradigmaticidad, si efectivamente estábamos dentro de una investigación narrativa en la línea de los autores, me preguntaba: ¿cuál era mi trama?, ¿quizás el tipo de intervención que procuraba?. Tras los análisis detallados que presentamos en la parte dedicada al desarrollo de la investigación deberemos dar cuenta de ello.

Pasamos a la parte segunda centrada en la triangulación de los documentos respecto al análisis cualitativo del documento diario de la formadora sobre el contexto de centro, teniendo en cuenta que la relación entre categorías temáticas y dimensiones a las que hemos dedicado esta primera parte, ha quedado de esta forma:

Contexto 'Ce': dimensiones /orden de las categorías	PERCEPCIONES	PREACCIONES	CONTENIDOS
	'Recursos de Formación' 'Dinámica-centro-roles' 'Relación Teoría-práctica' 'Reflexión metodológica' 'Conceptos didácticos' 'Percepciones muy mías' 'Evaluación' 'Situaciones informales' 'Investigación' 'Dilemas' 'Infraestructura'	'Relación Teoría-práctica' 'Reflexión metodológica' // 'Recursos de Formación' 'Dinámica-centro-roles' 'Investigación' 'Conceptos didácticos' 'Evaluación' 'Percepción-Dilemas' 'Infraestructura' //'Situaciones informales'	'Relación Teoría-práctica' 'Reflexión metodológica' 'Dinámica-centro-roles' 'Conceptos didácticos': 'Investigación' 'Situaciones informales' 'Evaluación' 'Infraestructura' 'Recursos de Formación'

Las categorías de las que se ha estado pendiente perceptiva y planificadamente serían coincidentes (aunque puedan oscilar entre las posiciones 1ª y 4ª y la categoría temática de la dimensión contenidos, muestra coincidencia con las anteriores excepto en el caso de los recursos de formación que, obviamente, no puede pertenecer a esta dimensión.

Otras categorías que ocupan lugares diferentes son las de investigación y situaciones informales que también informan de lo que se ha percibido y se ha planificado de forma particular.

En el análisis interno de estas categorías veremos, al margen del peso cuantitativo de presencia, el significado y relevancia en la comprensión de lo que acontece en el desarrollo de la formación permanente del docente.

2ª PARTE

B) TRIANGULACIÓN CON OTROS DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO ‘Ce’.

Respecto a la triangulación entre documentos de diversa índole y relativos a diferentes momentos, se han establecido a lo largo del trabajo dos tipos de tratamiento.

Por una parte, tuvo lugar una **triangulación “formativa”** *porque los documentos de contraste se leyeron durante el propio proceso de formación, por lo que se iban teniendo en cuenta -en la medida en que nuestra percepción y las condiciones prácticas nos lo permitieron- para la regulación del mismo, y otra triangulación diferida y más sistemática y exhaustiva, realizada en los momentos en los que hemos sintetizado nuestras interpretaciones en torno de cada uno de los contextos y en torno del conjunto del estudio.*

El segundo momento de triangulación se iniciaría en el momento que recogen estas notas del proceso: en Notes-2001:6 aparece que he ‘triangulado’ D-ce con “Cuestionario Cultura-Ce”, “Evaluación inicial de conceptos”, “Notas-dudas de las profesoras de Educación Infantil”, “Actas” de la (2ª) coordinadora del seminario (N.)”, “Evaluación de Funcionalidad (EI/CI)”, “Informe 97-98 (ICE-URV)”, y que **“todo liga”**; de alguna forma se asumiría en ese momento, no encontrar nada que no se hubiera detectado ya en el resto de documentación y de tratamiento.

A continuación, presentamos el conjunto de documentos que conforman la triangulación asociada a este contexto de análisis, y la información que nos parece relevante al respecto, así como, si es el caso, el cambio de interpretación por nuestra parte.

No es sencillo situar estas informaciones en el informe, en un lugar previo al análisis de los diarios y a la presentación exhaustiva del contexto de análisis: es decir, como escritora, propongo que los lectores/as conozcan aspectos del contexto de similar forma a cómo los iba conociendo yo misma.

Nos hemos visto obligados a seguir esta disposición porque a lo largo de los diarios, hacemos referencias a informaciones que fueron recabadas en los momentos iniciales de la acción formativa y que regularon la acción.

Los nombres de los profesores y sus características, serán tratados a continuación por lo que, como lectores, deben asumir –todavía– una posición aproximativa al contexto.

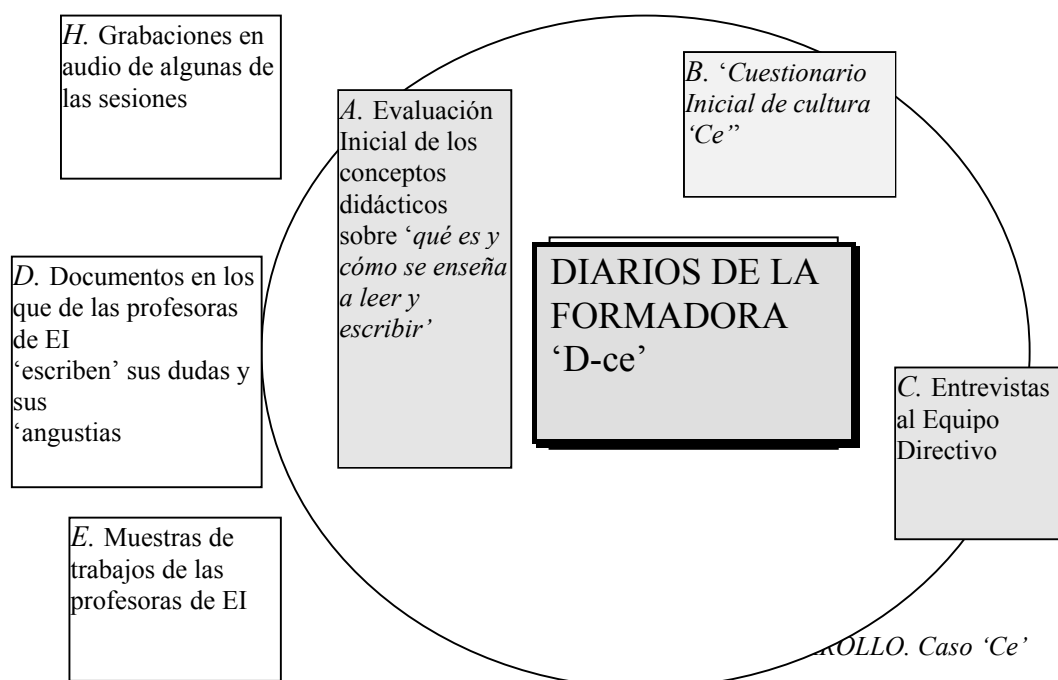
El siguiente esquema representa la relación entre los documentos y procedimientos informativos de análisis en el proceso, así como su rango más o menos nuclear en el mismo.

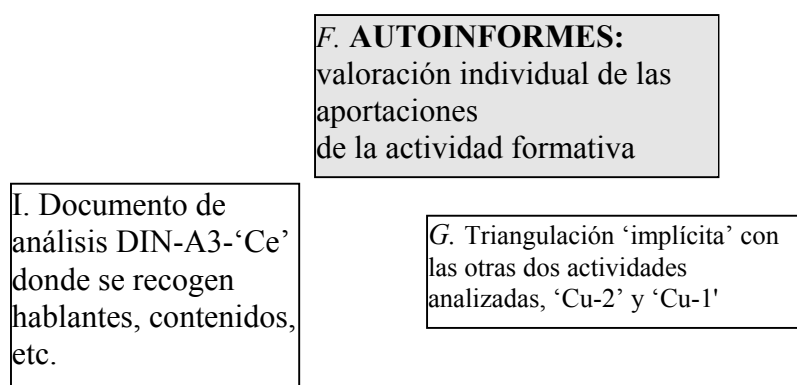
Así, se recogen *en la parte central los incluidos en la triangulación sistemática* diferenciándolos de los que se triangularon también ‘formativamente’ durante el proceso de formación pero se revisaron más tarde en una comprobación informal sobre lo que íbamos encontrando. ***Todos sirvieron -en diferente grado- durante la formación como fuentes de información.***

Se marcan de forma particular los diarios de la formadora y la triangulación ‘asistemática’ con los otros dos contextos analizados ‘Cu-2’ y ‘Cu-1’: en el primer caso porque se trata del documento central del análisis interpretativo desde el cual hemos vuelto a mirar todo lo anteriormente ‘mirado’.

En el caso de la *triangulación ‘asistemática’*, aunque se trata de algo ciertamente inevitable, en los diarios de uno y otros contextos se pone de manifiesto cómo los ‘aprendizajes’ y los interrogantes se contrastan entre sí, por lo que se configuran en mutuos elementos de triangulación.

DOCUMENTOS NUCLEARES DEL ANÁLISIS DEL CONTEXTO ‘Centro’ (‘Ce’)





A. “EVALUACIÓN INICIAL DE CONCEPTOS DIDÁCTICOS: ¿qué es y cómo se enseña a leer y a escribir?” (anexo nº7)

En este contexto, realizamos esta actividad en la segunda sesión del asesoramiento, tal como la teníamos planificada para esa fase inicial de la actividad (que pretendía preparar el inicio de la ‘innovación’ para el curso siguiente).

Como se verá, la actividad reclamó por mi parte, un cambio de espacio más adecuado respecto al primer día, y realizamos la actividad pidiendo que en los documentos que se muestran en el anexo nº 7, todos los profesores del claustro, agrupados por niveles digamos, más relacionados, en cuanto a necesidad de coordinación expusieran, tras discutirlo en grupo, los conceptos que tenían sobre las áreas temáticas objeto de la formación.

Las preguntas que se formulaban eran de tipo genérico: ¿Qué es leer? y ¿Qué es escribir?; tal como estaba planificado, les pedimos que, a continuación de la definición, explicaran cómo lo hacían.

Los grupos que se determinaron en la práctica (puesto que los profesores acabaron de decidirlo) fueron los tres niveles de Educación Infantil, por una parte, los dos del ciclo inicial por otra, y todo el ciclo medio y superior por otra. La C. d’E se agrupó con el ciclo de Educación Infantil y el Dtor. con los del ciclo medio y superior.

Realizamos en primer lugar el trabajo en torno a la lectura y, cuando los tres grupos la tuvieron acabada, la pusimos en común puesto que les había ocupado bastante tiempo, y no quería dejar el debate colectivo para después del verano. Por ello, la actividad sobre la escritura únicamente la realizó en esa sesión el ciclo medio y superior.

En este contexto, **la lectura** se definía de diferente manera a lo largo de las tres etapas en las que se habían distribuido los profesores y, sobre todo, se marcaban notables diferencias en la metodología.

En todos los grupos se definía como la interpretación de diversos códigos y mensajes para poder comprender; en educación infantil se pasaba de la interpretación del gesto corporal, a los mensajes icónicos y audiovisuales, y a los textos; en el ciclo inicial también se mostraban una variedad de ‘textos’ amplia, y en ciclo medio y superior, se planteaba claramente la lectura para informarse, para aprender y para disfrutar y

conocer el mundo. En este último grupo se enfatizaba que no se trataba únicamente de descodificar sino que también debía haber ‘soltura’.

En cuanto a las metodologías, en el grupo de infantil, aunque la definición hubiera sido amplia, la metodología se reducía al trabajo en la ‘ruta’ fonológica y a los procesos de identificación fonológica de sonidos y de sílabas desde los primeros momentos. En el ciclo inicial a partir de unidades más significativas se iniciaba también un trabajo exclusivamente fonológico que, además, exigía tener velocidad lectora en el primer trimestre, contraviniendo las fases y el equilibrio entre la escritura y la lectura que vimos en el apartado de las bases teóricas (Frith, 1985, 1989 en Rueda, 1995). En ese ciclo, ciertamente, se mostraba una secuenciación muy ‘estructurada’ de actividades y de ‘progresión’ de dificultades: percibíamos que podía tener consecuencias en la ‘dureza’ de cara a los alumnos de la propia habilidad, cosa que en esa misma sesión, pondría de manifiesto una profesora, F. respecto a la experiencia de su propio hijo, y la C.d’E. cuando me recomienda -me pide- que ‘altere’ esas secuencias que son estrictamente duras para los alumnos.

El otro grupo, se introducen el terrenos como la utilidad de los libros de texto, el usos de los libros de la biblioteca, las ‘estrategias lectoras’ que pueden hacerse trabajar a los alumnos, etc. Lo más notable es que acusan que una de las funciones de la lectura en esos ciclos es superar dificultades y/o descubrir el mundo escirro.

En todos los casos percibo o bien inexistencia de lectura colectiva (educación infantil), o bien una secuencia que puede ser demasiado rutinaria y que no trabaja del todo el ‘enseñar’ a comprender sino más bien el ‘evaluar’ cómo leen.

En consecuencia, ‘planifico’ que esos contenidos serán los que deberemos ir tratando a lo largo del seminario. Por esa razón, posiblemente, empezamos viendo aspectos más relacionados con la lectura que con la composición escrita de textos, tema que será objeto de trabajo en el segundo año de formación.

La escritura la definió el grupo de ciclo medio y superior como diferentes tipos de comunicación ‘libre’ y espontánea y como resolución de trabajos escolares.

Hablan del ‘texto libre’ como algo que ‘aplicaron’ hace años (en 1º y 2º curso) y respecto lo que dicen que no tienen conciencia de resultados positivos porque el modelo no era completo y por tanto no era útil al alumno. Hablan también de la dificultad organizativa (horarios) para trabajar esta habilidad.

En general, se definían las habilidades de manera ‘amplia’ pero se reducía la metodología a procesos ‘unidireccionales’ (Solé, 1987) y poco significativos que, además, pibotaban sobre las partes ‘automatizables’ de las habilidades y descuidaban los componente intencionales, significativos, etc.; el modelo adulto también se refería a aspectos instrumentales más que a estratégicos.

Como recogemos en los diarios que analizaremos, esta actividad permitió empezar a poner en común aspectos reflexivos sobre los cuales no había demasiado acuerdo entre los profesores, y sirvió para que conociera determinados elementos de sus metodologías y sus trayectorias curriculares. Veremos también en el análisis de los diarios cómo esta actividad ayuda a determinados profesores a manifestar esas posiciones divergentes (C.d’E., F., P-3, J.) y a valorar aspectos institucionales que colaboraron con la dinámica de ‘cambio’ de la actividad formativa.

En todo caso, la “Evaluación inicial de conceptos didácticos”, sirvió de forma continuada para conectar lo que entendíamos que eran sus referencias conceptuales y sus estrategias prácticas, con los respectivos elementos en la propuesta didáctica pretendida.

B. VACIADO DEL “CUESTIONARIO DE CULTURA DEL CONTEXTO DE Ce”.
(Anexo nº 8)

1. Cuántos Proyectos de innovación habéis desarrollado y sobre qué temas:

a) Ciencias 6-12 (ciclo inicial):

- 6 personas lo exponen: C. d'E., I., M., P., y Prof*
- Sólo N. plantea que en la actualidad el programa está completo hasta el curso de 6º.

b) Experimentación de la Reforma (2ª etapa); niveles implicados: claustro y ciclo

- *Hablan de este proceso Dtor. y N.: ésta lo sitúa temporalmente en 1986*
- *N. parece haber participado en ese proceso; habla de experimentar en todas las áreas, y de que se modificaron todos los “niveles de concreción”: en este sentido parece haber alguna confusión con lo que sigue: mezcla niveles de concreción con los tipos de contenidos educativos de la Reforma del 1990.*

c) Informática educativa

- *El Dtor. como coordinador*
- *2 profesores más citan “ordenadores” como proyecto (M. y Prof*)*

d) Intercambio de experiencias a nivel de aprendizaje entre diversas escuelas (niveles de EI y CI): 2 provenientes de la red CEPECP⁵, la escuela pública del barrio donde históricamente también hubo una etapa “innovadora”, y otra pública relativamente cercana que “quizás” formó parte de ese conjunto de posibles “intercambiadores”.

- *Hablan de esto :I. y J.*

e) Colaboración en el documento de trabajo I y II: “Desarrollo de las Orientaciones y Programas de parvulario y Ciclo Inicial de EGB (1981-82)”

- *Hablan de esto: I., J., P.,*

f) Dossier de Salidas de EI, CI, (organizado por el CRP de la zona)

- *Hablan de esto: I., J., P.*

g) Otros:

- *Plástica EI y CI: M, F*
- *Expresión Escrita: M.*
- *Biblioteca: informatización y organización: P*
- *Lecto-escritura: F.*

h) Ninguno en este centro: Nu. (“en este centro ninguno”), P-3 (“ninguno, en este centro”): ambas remarcan que es aquí donde no han participado, pero que sí lo han hecho en otros.

⁵ Colectiu d'Escoles per l'Escola Catalana Pública

CONSIDERACIONES:

- No se pidió “cuándo” se realizaron esos procesos y ciertamente habría sido importante
- En gran parte son proyectos “macroestructurales”: análisis de programas curriculares oficiales, experimentación de la reforma, etc.
- En la mayoría de los otros casos son “programas” estimulados desde el Departament d’Ensenyament: Ciencias 6-12, Plástica, Lecto-escritura (?)
- Otros están coordinados o “estimulados” (lo desconocemos) por el CRP y, por lo que sí sabemos, pueden situarse en etapas “remotas” (de cómo mínimo unos 10 años atrás)
- La informatización del centro (en menor grado la de la biblioteca) puede suponer un aspecto instrumental que no habría modificado “el trabajo común de los profesores”
- Pueden verse elementos denotativos de la antigüedad en el centro: personas como I., N., J., formarían parte de un grupo que ha estado presente en las decisiones “metodológicas”, mientras que hay personas que son muy “noveles” por lo poco compartido (perceptivamente, al menos) (Nu, P-3), y otras que sin ser noveles, no son históricas (F).

En definitiva, lo que podría marcar lo que aporta esta cuestión es que por una parte, lo que les ha unido ha sido lo proveniente de la administración y los aspectos de instrumentalidad y, por otra, se da una diferente historia de cada persona del actual equipo, habiendo en su seno, marcadas diferencias.

2. ¿Qué motivos os llevaron a pensar en un trabajo como éste?

- a) La experiencia “engresadora” de una compañera: C. d’E., Prof* (‘he conocido este proyecto a través de J. y he pensado que podía ser interesante’)
- b) Ganas de que en Parvulario haya una buena coordinación: C.d’E., N., Dtor (‘conseguir más buena’)
- c) ‘Que los niños de P-3 ya se interesan por la expresión escrita’: P-3
- d) ‘Ya hacía algunos años que veíamos que parábamos las ganas lectoras de algunos niños. La teoría constructivista nos abría una nueva puerta.’: F.
- e) Revisión y renovación de las metodologías, recursos,...: I., Nu., J. (‘la necesidad de innovación’), P. (‘...ante las necesidades que nos íbamos encontrando’)
- f) Profundizar en la lecto-escritura: Dtor.; ‘...de siempre el aprendizaje de Lectura/escritura ha sido elemento de debate en el claustro, teniendo en cuenta las dificultades lectoras y ortográficas que el método analítico comporta. Más que dificultades lo que hay es una lentitud en dicho aprendizaje. Es por eso que nos pareció positivo traer este trabajo al centro’: N.
- g) ‘Cualquier proyecto innovador puede ser interesante y se tiene que estudiar’: M.

Consideraciones:

- *Se parte de la experiencia de formación de una compañera que ha supuesto una expectativa positiva hacia la propuesta metodológica en cuestión*
- *Se habla de la posibilidad-necesidad de mejora en la coordinación de Parvulario*
- *Se pone en evidencia el uso de una metodología que:*
 - *no responde a aspectos como la incorporación del P-3 al parvulario, y a las “necesidades” e intereses de estos alumnos*
 - *frena las posibilidades y ganas “lectoras” de los alumnos*
 - *tiene como inherentes una serie de dificultades en lectura y ortografía: que más que dificultades, suponen un ritmo poco adecuado*
- *El debate sobre lectura y escritura parece una constante en el claustro, y se advierten puntos de vista diferentes aunque “aunados”:*
 - *El que plantea que cualquier proyecto puede ser interesante no tiene, quizás, una motivación cercana: M.*
 - *Las personas que ven la necesidad de coordinación (equipo directivo)*
 - *Las personas que ven una constante en el centro en cuanto interés y debate del tema: N., Dtor.*
 - *Las personas que se han interesado por el tema a partir de esa expectativa de la compañera, pero que no parte de situaciones que haya que solucionar: Prof**
 - *Personas que sienten que están implicadas en algo que sí hay que solucionar: P-3, F.*
 - *Personas que plantean una revisión metodológica y de recursos: I., Nú., J., P.*

3. ¿Creéis en trabajos de este tipo?. ¿Por qué?

- a) *‘Si el interés es real, sí. Porque como mínimo hacen reflexionar a la gente sobre un tema importante de nuestro trabajo’: C. d’E.*
- b) *‘Sí, siempre que sean muy prácticos’: Prof**
- c) *SÍ.*
 - *Para conseguir mejor coordinación (Dtor)*
 - *Cualquier tipo de trabajo que ayude a entusiasmar y animar al grupo, equipo (I.)*
 - *Siempre va bien el intercambio de información y conocimientos (Nú.)*
 - *Cuando hay participación de todos los miembros de la escuela siempre es bueno (M.)*
 - *Se incorporan nuevos conocimientos y se revisan los que se están aplicando (P-3)*
 - *La implicación te obliga (J.)*
 - *Porque se crea una coordinación entre cursos y ciclos (P.)*
 - *Por diferentes razones: revisión del actual método, cosa que siempre resulta positiva; conocimiento y puesta en común de todos los otros cursos y maestros para que se sepa que se hace en la escuela; y finalmente porque siempre hay el factor modernidad, de estar al día. (N.)*
 - *Enriquecen y animan a tirar hacia adelante el trabajo de cada día. Hacen que haya una buena coordinación vertical. (F.)*

Consideraciones:

- *Se habla de dos condiciones: que el interés sea real (C. d'E.) y que sea práctico (Prof*)*
- *Por otra parte, unanimidad acerca de la utilidad de estos trabajos para coordinación, tener una idea global de centro, intercambiar información, y revisar el “método” actual*
- *Aparece sutilmente algún elemento más emocional: implicación, enriquecer, animar, entusiasmar individual y grupalmente.*
- *Se valora el intercambio de información y conocimientos*
- *Una persona habla de la “modernidad”, estar al día.*

4. **¿Qué actividades diseñáis juntos? (se les pide poner ejemplos y se proponen diversos criterios orientadores)**

- a) *Prácticamente todas pero nos haría falta coordinar más el paso de un curso al otro (C. d'E.)*
- b) *Muchas de las actividades pasan por el claustro. Procuramos hacer las cosas por consenso. (Dtor.); todas y cada una de las actividades se discuten en el claustro (M.)*
- c) *Antes lo diseñábamos todo (actividades, situaciones, problemas, planteamientos, dudas...Ahora con el tiempo ha cambiado algo porque el equipo se conoce y todos hemos pasado por los diferentes ciclos y niveles): I.*
- d) *Actividades de toda la escuela conjunta (Nú.)...por ejemplo la revista, el carnaval, la Navidad (P-3) ...como monográficos (J.) ...actividades festivas, revistas monográficas, proyecto curricular, informes (P.) ...(además) colonias...en general todas las actividades se discuten en claustro (Prof*, F.)*
- e) *Clasifica (N.):*
 - *participación de todo el claustro: las que “salen” del marco propio de la clase*
 - *participación del ciclo: salidas, colonias, talleres, programaciones (2NC y 3NC)*
 - *espontáneas: por ejemplo entre 5º y P-5 (más lúdicas).*
 - *cualquier innovación es consensuada por todo el claustro y básicamente todo el ciclo*

Consideraciones:

- *Se admite vida común para los eventos de centro que aparecen como actividades “consolidadas”, no esporádicas: 6 de las personas del claustro las enumeran como las actividades “comunes”.*
- *Se admite también la intención de consenso en estos aspectos*
- *Hay personas que diferencian claramente estas actividades “totales” de las de coordinación entre cursos, sobre las que ven necesidad de mejora: C. d'E.*
- *Se habla de una perspectiva histórica diferente a lo largo del tiempo: desde “constituir el centro” discutiéndolo todo al momento actual en el que se “ya se conoce el equipo, y todos hemos pasado por todo”: esta percepción, o no urgencia (más “objetiva”), marcaría dos momentos en la historia del centro.*
- *En definitiva, se percibe el centro como unidad orgánica de decisión pero, más que en aspectos de la reflexión continuada sobre temas curriculares, referidos a la*

acción y la relación del centro con el exterior (ya sean para destinatarios diferentes a los alumnos o sean estos últimos los implicados: fiestas, revistas, o actividades como salidas).

5. **¿Os sentís autónomos -como centro- para cambiar procesos curriculares? Qué cosas os lo pueden dificultar o impedir ?**

- a) Nos lo puede impedir la ley (C. d'E.) (?)
- b) Completamente autónomos. Nuestras “mancances” profesionales son la que más nos dificultan conseguir los procesos curriculares (Dtor.)
- c) Sí. I., Nú., M. (*en la segunda parte de la pregunta sitúa la posible dificultad en el ‘Departament d’Ensenyament’*), P-3, J. (aunque a la hora de la verdad pueden haber problemas?), P., Prof* (...pero teniendo en cuenta la administración y los padres), N. (nos sentimos autónomos, pero una cosa es sentirse y otra serlo), F. (...la inspección querrá saber qué hacemos)

Consideraciones:

- *La percepción es de una autonomía compartida con los demás implicados: padres y administración.*
- *Por otra parte, la pregunta parece haberles obligado a responder ante la perplejidad de no haberse planteado antes la cuestión, y sitúan las dificultades de forma un tanto difusa.*
- *Prof*: tiene claro que harán pero teniendo en cuenta padres y administración*
- *La postura del Dtor. muestra una posición radical respecto las demás, o como mínimo sitúa la autonomía en otro foco más interno; no se sabe si se acerca o no a la hiperresponsabilización, o está hablando de una percepción ‘realista’ del centro desde la que desearía otra plataforma de acción.*

6. **¿A quién y en qué sentido beneficiará esta innovación?. (se proponen focos concretos)**

- a) A toda la escuela (*esperemos que de una forma muy especial a los niños*): C. d'E., Dtror. (*porque los alumnos crecerán y las innovaciones positivas a la larga también se notarán*), I. (*debería repercutir y beneficiar a toda la escuela*), M. (*puede ser...*), P-3, J. (*todos los alumnos y maestros*), P.,
- b) A los maestros como equipo (*y a toda la escuela en general*): F.
- c) A todos pero principalmente a EI y CI: Prof*, N. (*concreta del CI 1º y “creemos que los alumnos de P-5 pasarán a 1º con más bagaje en cuanto a lectura y escritura”*), F. (*“...pero con la implicación de toda la escuela conseguiremos que este beneficio sea para todos”*)

Consideraciones:

- *Se ve una idea global de mejora como centro*

- Parece haber una idea sobre todo de mejora curricular, es decir, reflejada en el aprendizaje (o rendimiento) escolar de los alumnos
- F. plantea explícitamente una mejora como equipo de profesores, mientras que los demás hablan de todos, toda la escuela de forma más indiferenciada
- Quienes concretan el trabajo en los ciclos inicialmente más implicados son dos de las protagonistas, F. y Prof*, y N.
- N. parece plantear la mejora como solución a un problema: el “bagaje de los alumnos de P-5 en el paso a 1º de CI.

7. Como pensáis que reaccionaran ante la posible innovación padres, alumnos, compañeros de otros centros, administración...

- Muy positivamente: C.d'E., Dtor. ('en cualquier centro una innovación para mejorar siempre es bien recibida a todos los niveles'), I. ('si el equipo lo ve bien, todo irá bien'), Nú. ('si el equipo lo tiene claro todos lo tendrán'), P-3 ('compañeros de otros centros y administración quizás expectantes'), J. (administración: 'no sé decir'), P., F. ('los niños muy bien, los padres bien')
- 'Los niños bien, nadie más lo ha de saber': M., Prof*,
- 'Los niños bien porque no representará un cambio total y siempre habrá una motivación. Los padres estarán informados en la reunión que por cursos se hace en el mes de octubre': N.

Consideraciones:

- tres posturas:
 - en general se ve una respuesta positiva por parte de todos los implicados, que no se plantea problemáticas.
 - en línea con lo anterior, se prioriza que para los alumnos la mejora será positiva, y que los demás no deben saber nada: la decisión es propia y no se hace necesario ni para informar ni para plantear colaboración que se inmiscuya nadie más
 - la postura comprensiva de N. que implica tener en cuenta qué representara para los alumnos (las condiciones que plantea), e informar a los padres en los foros habituales para ello.

7. Cómo pensáis que se conseguirá la implicación de los profesores de CI, CM y CS en esta innovación que se prevé muy centrada en EI.

- Tema que interesa a todos porque es el trabajo de cada día: C. d'E., N. ('en nuestro centro los otros ciclos también están implicados en el momento del aprendizaje (P-5) porque es un momento “delicado” que después incide en los otros cursos)
- La asistencia de este profesor servirá para que se impliquen en este proyecto (no sé si habla de la formadora o de que la propia asistencia regular de los profesores les llevará a la implicación) :Dtor.
- Bien: I.
- Depende de cada uno: Nú., J. ('depende de la voluntad, aunque habrá una evolución por sí sola')
- Depende del enfoque que “tu” le des: Prof*
- Por la ortografía: servirá para la revisión de la lengua en general: M.

- g) Hablando de las repercusión en los otros ciclos: P-3
- h) 'En estas primeras sesiones ya se ven ganas por parte de todos de tirar el proyecto hacia delante. Esperemos que continúe así': F.
- i) *No responde*: P.,

Consideraciones:

- Desde la "naturalidad" de la implicación, por ser el trabajo habitual y porque todos los profesores del centro ya están implicados en los ciclos de infantil; desde las consecuencias que tiene en el trabajo del resto del centro, y porque es considerado un trabajo "delicado", hasta la dependencia del enfoque que le dé la formadora: son posturas encarnadas respectivamente por C.d'E. y N., y por Prof*. Pasando por la idea (J., Nú.) de que depende de cada persona que se implique o no.
- Apuntes sobre temas que pueden "cohesionar": ortografía (M.), hablar de las repercusiones en los otros ciclos (P-3)
- Se opina que el proceso parece haber iniciado ya positivamente la implicación de todos y se "espera" que continúe así: F.

9. **Pensar en posibles problemas y en maneras de solucionarlo.**

- a) si surgen ya miraremos cómo solucionarlos: C.d'E., Dtor (como soy positivo no quiero pensar en...cuando lleguen ya las solucionaremos), M., J., Prof* ('a medida que vayan saliendo se irán solucionando')
- b) No: I., Nú. ('esperemos que no'), P.,
- c) 'Que los resultados no sean los esperados, que no nos coordinemos lo suficiente': P-3
- d) N.: *Dificultades no creo que haya*. "Lo que sí puede haber es un poco de desconocimiento del tema y puede ser que no se impliquen lo necesario"; F. (*puede faltar motivación por parte de algunos maestros al no sentirse suficientemente implicados*)

Consideraciones:

- Resulta casi evidente que les parece una pregunta innecesaria, o que ya se habría recogido en la anterior: de alguna manera tanta cautela parece inoportuna. 8 personas del claustro plantean que no habrá problemas o que si salen ya se mirará cómo solucionarlos
- Se concretan cuestiones pertinentes por parte de otros profesores: resultados no "esperados", no coordinación o falta de implicación, desconocimiento del tema: P-3 y N.

En síntesis, el "Cuestionario de Cultura-Ce" nos sirvió para detectar un "estado" colectivo de expectativa o bien "neutra" o bien positiva hacia la innovación; una idea de necesidad de coordinación en Educación Inicial, que no provenía únicamente desde ese ciclo; una forma de hacer que no pasaba por el trabajo "formal" sobre lo curricular sino más bien por la "colaboración" en el desarrollo de actividades concretas del centro: actos, salidas, fiestas, etc.. También, en general, decir que nos pareció que no se habían planteado demasiadas cosas al respecto y que, en la línea de pocas experiencias de innovación "autónomas" delegaban en la figura de la formadora, la "responsabilidad" del enfoque, de la dinámica, etc..

Se dibujaban dos grandes posiciones en el grupo de profesores: los que tenían una visión global del centro respecto a los que la tenían muy parcelada y centrada en aspectos concretos. Sobre el concepto participativo en la formación, se entreveían pocas perspectivas por parte de un grupo situado en lo instrumental.

C) ENTREVISTA AL EQUIPO DIRECTIVO.

Este elemento de triangulación, se recoge abundantemente en el análisis de los diarios, puesto que fue allí donde di cuenta de por qué la realicé, cómo la planifiqué, cuáles fueron las conclusiones al respecto, etc.. Por esta razón remitimos a los apartados del desarrollo que presentan lo interpretado a partir del diario de la formadora. En suma, la experiencia formativa se valora por parte del equipo directivo de forma positiva, si bien el tipo de liderazgo y de pretensiones de la 'Cap d'Estudis y del Director, son distintas.

D) DOCUMENTOS EN LOS QUE LAS PROFESORAS ESCRIBEN SUS DUDAS E INTERROGANTES ENTRE SESIÓN Y SESIÓN. (Anexo nº 9)

Como se ve en el anexo nº 9 se ven esas notas a las que nos referimos. Se les planteó su escritura como recurso para poder recoger entre sesión y sesión, aquellos aspectos de la práctica que les constituyesen dudas y que podríamos tratar en el seno de las reuniones. Cabe decir que se trata de cuestiones muy concretas y que respecto a lo que se trataba de forma no 'registrada', es decir, oralmente en las sesiones, el volumen de anotaciones es ínfimo. Parece que el tipo de actividad de 'escritura' no se ajustaba a las características de la práctica. Como sabemos, y como tendremos también oportunidad de ver en el análisis de los diarios de la formadora, la práctica escolar y la escritura, tanto de aspectos más institucionales y formales como de aspectos más personales, no casa demasiado bien, a no ser que haya una voluntad 'férrea' de narrar y sistematizar: formalidad y/o sistematicidad y acción multipolar y multicontextual, no siempre confluyen.

Como se ve se trata de notas realizadas en los dos primeros meses del curso (1996-97) y, en consonancia con las formas que se desarrollarán a lo largo de la actividad formativa, P-3, se sitúa en lo instrumental y/o instructivo y en las actividades, J. Se sitúa en una problemática que será ampliamente tratada en los diarios, también instrumental y que tiene como base conceptual una confusión entre metodologías, actividades y habilidades psicológicas de los alumnos, y F. que realizará un esfuerzo importante por analizar su posición y los aspectos que le cuestan respecto sus prácticas anteriores. Estas posturas ilustran sus respectivos roles a lo largo del proceso.

E) MUESTRAS DE TRABAJOS DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Se verá en los diarios cómo, la presentación de trabajos realizados en clase por parte de las profesoras sobre todo de Educación Infantil, la demanda por mi parte de que los guarden para el archivo de materiales del ciclo, así como la realización de alguna copia para mí (para la investigación y como ejemplificaciones útiles para trabajar con otros centros) es, sobre todo a partir del momento de haber superado las primeras fases de 'problematicidad' en el tránsito entre metodologías, un aspecto presente en la acción formativa.

F) AUTOINFORMES: valoración individual de las aportaciones de la actividad formativa que se realizó en la sesión 15ª y que, como se verá les fue entregado para su lectura en la 16ª y comentado grupalmente en la 17ª. ***Este documento, será presentado tras el análisis de los diarios porque cronológicamente, ‘cierra’ la acción formativa y porque puede aportar una valoración ‘final’ del proceso por parte de los profesores.*** Debemos avisar, aun así, que a lo largo de los análisis de los diarios, de igual forma que aparece la entrevista al equipo directivo, también se hace mención en algún apartado al Autoinforme. Nos servirá, además de para ese contraste acerca del aprendizaje de los profesores y de la percepción del mismo, para poder contrastar los diferentes roles que, a nuestros ojos han jugado y hemos jugado en el desarrollo de la formación.

G) TRIANGULACIÓN ‘IMPLÍCITA’ CON LAS OTRAS DOS ACTIVIDADES ANALIZADAS ‘Cu-2’ (y ‘Cu-1’)

Un aspecto importante en el estudio de casos múltiples o paralelos que realizamos es que se pone en evidencia la interrelación entre todos los contextos en los que se está trabajando e investigando: con ser esto obvio, no deja de ser importante de resaltarlo porque significa que como personas ‘totales’, actuamos de forma ‘total’ aunque después demos cuenta únicamente de algunos elementos de lo vivido y/o aprendido.

En nuestro caso, además, el haber trabajado inicialmente en tres contextos, ha proporcionado muchas situaciones en los que los tres se veían inmersos. Nos dedicaremos a ello en el análisis de los diarios.

H) GRABACIONES EN AUDIO DE ALGUNAS DE LAS SESIONES

A partir de un momento de la acción formativa, pedimos a los profesores si podíamos grabar las sesiones para tener una información que contrastara con la que elaborábamos en nuestros diarios, y no hubo problema en hacerlo.

Esta información, ha sido muy poco utilizada: únicamente, en algún caso, se contrastaron los temas que aparecerían así como las personas que habían participado para ver si se habían recogido en los diarios los ‘tópicos’ más relevantes de la sesión.

Precisamente cuando grabamos en el contexto curso ‘Cu-2’ por primera vez y nos oímos, entendimos que interveníamos ‘demasiado’ y ‘con dolor’, asumimos que nos habría gustado no aparecer tanto: a partir de ello, procuramos dejar hablar más a los profesores. Este ‘hallazgo’ en ese otro contexto se tradujo en un ‘intento’ generalizado en todos los demás, incluido éste que estamos analizando.

I) DOCUMENTO DE ANÁLISIS DIN-A3-‘CE’ DONDE SE RECOGEN HABLANTES, CONTENIDOS, ETC. (Anexo nº 5)

También tras el análisis de los diarios, tendremos en cuenta, como un aspecto de triangulación, el análisis del documento en el que marcamos, además de contenidos, hablantes: aunque es parte del análisis, consideramos que por sí mismo aporta una información sobre la participación de las personas del centro en la actividad formativa.

3ª PARTE

C) ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS ‘CONSTRUIDOS’ A PARTIR DE LAS DIMENSIONES de “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS” del documento ‘D-Ce’.

1. Aproximación al contexto.

En la obligada aproximación a los contextos de trabajo y de investigación nos hemos planteado que, en nuestro doble papel de formadora e investigadora, en el momento en el que realizamos esta acción de formación, nos aproximamos mucho más desde la función de formadora que desde el papel de incipiente investigadora y, en este sentido, lo que ahora presentaremos como aproximación será, no una exhaustiva historia del centro ni una descripción detallada de cada uno de los profesores, sino lo que sabíamos inicialmente o aquello que recogimos a lo largo del trabajo formativo de manera “natural”, es decir, en el desarrollo mismo de la función de formadora que, además, en aquella ocasión investigaba de forma sistemática.

Lo hemos decidido así porque nos parece mucho más acorde con la crónica del proceso seguido y con las propias características del trabajo de las personas que trabajan en procesos de formación: *se tiene, en los momentos iniciales de aproximación a los centros, ideas vagas, imágenes sociales o, mejor, de “sociedad”, sobre las formas y los contenidos del tipo de “cultura” y de vida de los mismos*; en otras ocasiones, no se tienen más que algunas referencias sobre determinadas personas, o sobre alguna experiencia “pública” del centro. Pretendemos, pues, situándonos en la perspectiva de quien como persona formadora se acerca a un centro sin tener demasiado conocimiento de sus interioridades, aportar aquello que hemos “visto” cuando hemos analizado, a posteriori, nuestro proceso de formación.

En el documento “*Diario del contexto de centro*” (“D-ce”)⁶ aparece “explícitamente” que cuando planifico las dos primeras sesiones, dentro de la situación de ‘presentación’ pienso “decirles” que “la imagen que yo tengo sobre ellos es de gente con mucha experiencia y que, por lo tanto, me planteo algo próximo a un ‘intercambio’ (después,

⁶ A partir de ahora usaremos esa abreviatura

por el curso que tomó la sesión (D-ce:1) no pude hacer este comentario, iniciándose el proceso de “cambios” en lo planificado que constituiría uno de los aprendizajes más potentes del proceso de la formadora).

Sabía que era una escuela que había nacido dentro del “*Col·lectiu d’Escoles per a l’Escola Pública Catalana*” (CEPEPC) (como cooperativa de padres y/o profesores) y que estuvo, inicialmente, dirigida por una profesora que daba clases en la Normal donde estudié magisterio (más tarde dejaría esa dirección). En esos momentos iniciales el centro gozaba de una “aureola” de excelencia e innovación pedagógica notable y comúnmente aceptada.

Al igual que otros centros de Cataluña del CEPEPC, en el momento en que el Departament d’Ensenyament determinó el mecanismo para ello, pasó a la red pública mediante oposiciones internas a través de un proyecto y entrada en el régimen de antigüedad de la administración -y sobre todo del centro- en función de la calificación de esas pruebas; como en otros ámbitos, ese ‘delicado’ procedimiento habría podido “socavar” roles fundacionales. En un principio no conocía ni pregunté nada concreto al respecto dado que, además de no considerarlo necesario en aquél momento, las sesiones estaban muy encaminadas a tratar didácticamente el tema central de la formación. Más tarde se vería que sí era un tema importante y que estaba latente.

Se trata de una escuela urbana de una sola línea desde P-3 hasta 6º de Educación Primaria.

Otra consideración que estaba implícita era el tipo de población escolar que acogía el centro: alumnos de familias bienestantes o “de toda la vida” de la ciudad; aunque no se puede hablar de población de élite, sí podría definirse como económica, social y culturalmente “identificada” (familias de profesiones liberales y orientación ideológica acorde con la historia del centro).

Desde la incorporación a la red de escuelas públicas acoge alumnos en función de los criterios de las comisiones de inscripción del *Departament d’Ensenyament* pero, por las razones que sean, y en parte porque está alejada del casco urbano, no había tenido hasta ese momento población de riesgo social ni había tenido que trabajar ‘demasiado’ en las “adaptaciones curriculares”. En algún momento del proceso de formación sí aparecen en Educación Infantil demandas en este sentido por la incorporación de alumnos no catalanohablantes.

Sobre la composición del centro o, mejor, del seminario (porque inicialmente no formaban parte la persona especialista de matemáticas y el psicólogo del centro), puedo aportar, junto a las iniciales y el género de los profesores, la edad que tenían en el momento del proceso que investigamos.

También se verá que hay personas que aparecen con su inicial y otras con una denominación que tiene que ver con su rol: en el diario, todos aparecen con sus nombres propios; lo presentamos siguiendo el orden de los niveles educativos desde P-3 hasta el último curso, así como los cargos directivos:

P-3: mujer, 30’

F.: mujer, 37’

J.: mujer, 46’

Prof*: mujer, 48' (mientras en los diarios aparecía con su nombre de pila, *en el análisis de los documentos se marcó de esta forma por entender que representaba un rol más o menos explícito de "resistente"*)

Nú. : mujer 39'

I.: mujer, 46'

M.: mujer, 42'

N.: mujer 50'

P. : mujer 38'

Dtor. : hombre, 43'

C. d'E.: mujer 42'

Yo entonces tenía 33'.

No me planteé demasiado el tema de los ciclos de vida y de carrera que ahora sí tendría en cuenta. Es evidente, aunque como se verá, no resultara en este caso determinante, que la franja de edad de una buena parte del grupo sitúa o puede situar el proceso en una linde peculiar en relación con las expectativas personales y profesionales.

Cuando recientemente los hemos agrupado hemos encontrado que:

30-35': P-3

35-40': F., Nú., P.

40-45': M., Dtor., C.d'E.

45-50': J., Prof*, I., N.

Como veremos se encuentran grupos de edad que tienen roles diversos en función de la historia en el centro. Insistimos en que además de la edad, evidentemente, se han de contar otros factores, pero sí cabe remarcar que según el ***modelo de desarrollo docente centrado en la edad*** que Fernández Cruz (1999) realiza a partir del de Sikes (1985), entre los 30 y 40 años se daría el periodo de '*estabilización y compromiso*' y entre los 40 y los 50/55 años, el de '*profesionalidad resistente al cambio*'. Los autores que han estudiado esta cuestión (Fernández Cruz (1995) y De Vicente, (dir.) (2002), entre otros) plantean claramente que estas secuencias se refieren a un gran número de individuos de la población que se estudia pero nunca al conjunto.

Será necesario mirar el proceso investigado a la luz de esta cuestión máxime cuando a la fase, por ejemplo, de *estabilidad y compromiso* que podrían estar viviendo la mitad del centro respecto a la de *resistencia al cambio por profesionalidad 'completa'*, que viviría la otra mitad, debe sumársele la experiencia ya no sólo docente, sino docente y de fundación y definición del propio centro. Un análisis, en definitiva, necesario.

Un aspecto relevante porque explica un vínculo de todo el claustro respecto la Educación Infantil⁷ es que ***los profesores de Primaria "van" a EI a dar soporte a las profesoras***: soporte a la entrada en clase para los alumnos de P-3, ayudan a leer, llevan la biblioteca, ayudan a "componer" palabras escritas, etc.

Esas colaboraciones funcionales se recogen por mi parte en el diario de la 3ª sesión (D-ce:9) de esta forma:

Implicacions del claustre:

⁷ A partir de ahora hablaremos de EI y de EP para referirnos a Educación Infantil y Educación Primaria

- 3r. va a P-3
- 4t. va a P-5
- 5è. va a Arxiu biblioteca
- 6è. va a P-3 a l'hora del berenar

Confirmar-ho

Otro elemento importante en la aproximación al contexto sería aquél referido a la temporización del proceso de formación.

De las 20 sesiones planificadas, las 2 primeras se realizaron en junio del 1996 (a las 15,30h.), es decir, tras la jornada escolar y cuando ya no había clases por la tarde; se pretendía “preparar” lo necesario para iniciar “cambios” ya desde el principio del curso siguiente, en el mes de septiembre; la 3ª y 4ª sesiones de reanudación del trabajo, se realizan dos tardes de septiembre antes de que empiecen las clases (en aquél mismo horario) y a partir de la 5ª, que es a principios de octubre, las sesiones se realizan al mediodía, entre la sesión docente de la mañana y de la tarde, y con una periodicidad -salvo alguna excepción- quincenal.

Las horas de trabajo conjuntas que habíamos pactado con el ICE-URV, eran aproximadamente de 40h. (hablo en plural pero en la determinación del tiempo de formación requerido la propuesta fue, en buena parte, mía desde las primeras negociaciones con la profesora impulsora de la actividad, J.). Así, la temporización global sería propuesta por mí y el hecho de iniciar la formación como preparación del curso siguiente surgió más de la iniciativa de los profesores: sobre todo de las profesoras implicadas en los cursos de Educación Infantil.

Hasta aquí la aproximación al contexto. Evito decir ciudad y otros datos más concretos porque considero que reflejo mejor mi postura de acercamiento al trabajo desde la formación.

Pensamos que, en realidad, los análisis de contextos de investigación que se ocupan pormenorizada e individualmente de cada implicado, reflejarían más la vertiente investigadora que la formadora en el sentido de que la persona formadora se “enfrenta”, como lo hace todo docente respecto el grupo del aula (Jackson, 1968-1996), a una realidad social y grupal en la que debe ir viendo, irrenunciable e inevitablemente, qué dirección y movimiento van tomando las interacciones.

2. Análisis de los significados ‘construidos’ a partir de las dimensiones de “percepción”, “preacción” y “contenidos” de ‘D-Ce’.

Como se ha visto en el esquema general del proceso de análisis del documento diario asociado a este contexto, en un primer nivel de análisis más general, en primer lugar se categorizaron los contenidos, para separar de entre ellos ‘percepciones’ y ‘preacciones’ (en las que, a su vez, se buscó lo ‘específico’ sobre pensamiento de planificación, aspecto que ya hemos expuesto anteriormente); en esa fase de análisis se vio la presencia de las diferentes dimensiones y, en cierta manera, se empezó a informar sobre la especificidad de la dimensión de planificación.

En la fase de análisis posterior fueron las percepciones las primeras unidades que analizamos e informamos para, a partir de ese análisis global, pasar a analizar los

contenidos y más tarde las preacciones ahora desde un punto de vista temático, es decir, analizando de qué categoría temática era el pensamiento de planificación en cada caso.

Lo que presentamos ahora es una *síntesis organizada por categorías temáticas en la que informaremos de los significados que hemos “reconstruido” al respecto*; en la presentación seguiremos el orden seguido en la segunda fase del análisis, es decir, *informaremos sobre lo elaborado desde las dimensiones “percepciones”, “preacciones” y, finalmente, desde “contenidos”*: pretendemos sintetizar el conjunto de lo encontrado sin tener que pasar por análisis reiterativos si se da coincidencia en lo hallado en los análisis categoriales de esas tres dimensiones utilizando la información que fue significativa para guiar la crónica.

El orden que elegimos para la presentación de cada temática, estará en función del orden de importancia de las categorías en la dimensión contenidos y dentro de cada temática, insistimos, partimos de la dimensión perceptiva, pasamos por la de planificación y acabamos con la de contenidos; lo determinamos para seguir una crónica temática que puede aproximarnos a lo que serán las conclusiones orientadas, a su vez, por los propósitos del estudio (qué pasa en las sesiones de formación, cómo se aprende y qué tipos de aprendizaje se dan) y para que esa crónica también nos aproxime, a través de las dimensiones que se ocupan de diversa forma a esas temáticas.

Informaremos ante cada bloque temático de la disparidad de presencia por lo que respecta a las tres dimensiones dado que entendemos que *sirve para hacerse una idea acerca de sobre qué aspectos se estuvo más o menos pendiente (de forma consciente y evocada) y de qué forma se resolvieron los diferentes y sucesivos núcleos de atención en los ámbitos de contenido, de percepción de la formadora y de pensamiento de planificación: nos parece obligado anunciarlo so pena de perder de vista su diferente peso.*

En definitiva, dada la coincidencia que se da entre “atención” de todas las dimensiones por las categorías “Teoría-práctica” y “Reflexión metodológica”, el anuncio será necesario en “Recursos de formación” y “Dinámica” que aun siendo importantes en todo el proceso y en todas las dimensiones, difieren según se miren percepciones o contenidos.

Antes de entrar, pues, a ver qué aporta cada una de las categorías temáticas, nos parece importante *presentar algunas ideas de la primera síntesis holística que se hacía tras todo el análisis de las ‘percepciones’*, porque para nosotros han constituido una guía interpretativa y un instrumento de contraste que se ha visto progresivamente refrendado por las informaciones que íbamos reconstruyendo.

Un aspecto que en el informe sobre ‘percepciones’ no evitamos (no quisimos evitar) es que *algunos segmentos seleccionados ‘aparecieran’ en nuestra interpretación describiendo o formando parte de más de un bloque o conjunto de temas.*

Sabemos que, según Marcelo (coord., 1995a), cuando se codifican los documentos las categorías deben ser excluyentes en cuanto a lo que albergan: nosotros tuvimos en cuenta este aspecto pero, *cuando tras tener categorizados los segmentos los reagrupamos, en algún grupo volvimos a incluir segmentos que también aparecían en otros grupos de temas.* Pretendíamos no perder interrelaciones entre diferentes elementos y, por tanto, duplicamos, en algunos casos, su presencia para llegar a elaborar una idea global de las múltiples relaciones y significaciones que han tenido tanto los hechos como los significados recogidos.

Por otra parte, se marcaron con un asterisco estas duplicaciones de forma que se hicieran explícitas, indicando también en qué otros bloques se habían reagrupado.

Esta cuestión es vista de forma más acorde con nuestras necesidades metodológicas por procedimientos recogidos por Domingo y Fernández Cruz (1999) en el apartado dedicado a los instrumentos que posibilitan la información o explicación de la práctica, y dentro de éste en el procedimiento con el programa AQUAD que tuvimos la oportunidad de manejar pero que no hemos aplicado en nuestro estudio. En él se habla de relaciones de proximidad entre segmentos:

- **códigos anidados**: códigos que se encuentran completamente dentro de otra codificación más amplia.
- **códigos múltiples** en los que para una misma proposición se ha usado más de un código.
- **estructuras redundantes**: códigos que se encuentran a continuación de los anteriores con una distancia menor de unas líneas determinadas.

Nuestro anterior dilema - segmentos que significan más de una cosa- se relaciona con lo que aquí se resuelve con los códigos múltiples. Está claro que no podemos adoptar ni mezclar los recursos de análisis del programa con nuestros análisis, ni nos sirven todos sus elementos, pero quizás su concepción de multirelación nos es más cercana que aquella que únicamente cuenta con fragmentar para categorizar y aislar significados, perdiendo relaciones inclusivas, polisemánticas, etc..

Tras una primera síntesis, “vimos” que podíamos usar como ‘organizador’ de nuestras interpretaciones lo siguiente:

- A lo largo del proceso remarcábamos *la necesidad, para llegar al análisis sintético, de conectar lo extraído de los bloques de ‘contenidos’, ‘percepciones’, y ‘preacciones’* (en este último caso pudiendo mirar la descripción y conexión de temas entre sesiones, los contenidos temáticos que se tratan desde la planificación, y los contenidos específicos de planificación, también recogidos, cerrando el proceso de análisis con una vuelta a lo holístico tras el análisis categorial).
- Parecían poder extraerse 2 grandes puntos de vista: ***la historia del centro y las formas de desarrollo profesional en el sí del grupo.***

Dentro de la ***Historia del centro***, encontramos:

- ***Roles diversificados***: roles de cambio vs. roles conservadores (de maneras de hacer que, si se asume el cambio, deberían transformarse; respecto la imagen del centro; los mismos papeles individuales, etc.)
- ***Imágenes más o menos compartidas y asumidas entre ellos*** (casi se da lucha por mantener según qué estatus): aparecen reflejados en los diferentes bloques temáticos de reflexión, relación teoría-práctica, dinámica; es decir, las imágenes y roles impregnan no sólo lo relacional, sino también lo didáctico y lo metodológico.
- ***La metodología anterior en relación con la “nueva”***: *hace falta recoger el tránsito, el contraste*. Este factor también parece relevante tras el análisis de los diferentes bloques de contenidos: en total interacción, se encuentra un tránsito de conceptos (diversidad, aprendizaje de los alumnos “independiente” de la metodología,

“metodología” distinta de ‘programación’, ‘Zona de Desarrollo Próximo’, triángulo interactivo: profesor-alumno-materia...) y de formas de hacer en el aula.

Por lo que respecta a la **formas de Desarrollo Profesional en el sí del grupo**, parece que podría hablarse también de *roles*, y esto se vería en diferentes aspectos:

- conceptos
 - más o menos abiertos
 - más o menos humanistas (por ejemplo en el tema de la diversidad)
- más o menos gusto por:
 - debatir
 - descubrir y comprender juntos
 - tratar temas con ópticas actuales y relevantes
- mayor o menor postura técnica vs. educativo-profesional
- más o menos práctico vs. teórico-reflexivo
- más o menos tendiente a buscar resultados inmediatos vs. más a largo plazo

Estos dos puntos de vista y, en general, todas las categorías, pueden leerse desde el punto de vista “anterior←→pretendido”

Se ve un proceso de formación que definiríamos como ético (Marina, 1995) en el sentido de la lucha ejercida por el cambio frente a la inercia: en este proceso, se puede recoger también mi rol. La definición de cómo se ha desarrollado el rol de formadora, es parte esencial de este estudio.

En todos los documentos de análisis, **marcamos de azul** este aspecto de tránsito entre lo “anterior y lo pretendido”: en la mayor parte referido a temas didácticos, pero también referido a temas de dinámica y de modelos de DP. **En este sentido, estas marcas señalarían mis “centros de atención y de tensión” para, desde mi percepción de su “estado”, impulsar los cambios.**

Un tercer aspecto que hasta aquél momento había trabajado poco era el siguiente: el análisis de la historia del proceso y el tipo de control que como formadora había estado realizando sobre el mismo. En “Notes-2000”:7 leíamos (traducimos): *“de qué forma se han movido los temas a lo largo de las sesiones. Pienso que puede ser un análisis interesante para poner en evidencia que hay que trabajar en círculos, que se dan por resueltas cuestiones que no lo están (lo que académicamente asumimos como contenidos “ya dados”).*

Sólo una nota más en referencia a esa síntesis inicial: la *estrecha relación (en el sentido de que recogen significados coincidentes) entre las ‘preacciones’ y ‘percepciones’ de la categoría temática de ‘conceptos didácticos’* nos hace pensar que **los conceptos que se tratan a lo largo de la formación surgen de los interrogantes que se van suscitando en los profesores, percibidos a través de mis percepciones: en algunos casos mi papel se traduce en “poner nombre” a sus pensamientos, en otros trato de matizar algún componente de sus conceptos que ya ha estado ‘superado’ profesional y/o científicamente y que puede aportar una visión más actualizada.**

En todo caso, se trataría de haber “jugado” un estilo inductivo en el trabajo de reflexión conceptual, sobre todo a partir de las primeras sesiones en las que era la formadora quien más lideraba la parte conceptual.

Todas estas consideraciones se recogían en el primer informe de percepciones⁸. Hacemos ahora otras de tipo específico sobre el propio proceso de análisis comunes a todos los bloques de “contenidos” como recordatorio de aspectos ya tratados anteriormente:

1. Se vuelve a sintetizarlos (25,31/1/2002), después de haberlos analizado juntamente con todo el material de D-ce y D-cu-2 el verano del 2001 (31/7/2001-10,11/8/2001, según Notes-2001: 6,7);
2. Cuando se miran inicialmente ya se había realizado el informe inicial de *Percep-D-ce* (7/8/2001), y también se habían analizado buscando aquello específico de la planificación las *Preactions-D-Ce*, con lo que hemos de considerar que los comentarios y las marcas de color (sobre todo azul) que realizábamos en los márgenes, ya ‘recogían’ de alguna forma los significados e interpretaciones sintetizadas en los documentos precedentes (notes-2001:4,5)

Pasamos, ahora sí, al análisis pormenorizado de los significados ‘encontrados’ en cada categoría temática.

Ante cada una de ellas se encontrará *un esquema a modo de preorganizador* de lo que hemos interpretado al respecto.

En algunos casos, *para mostrar gráficamente determinadas conexiones en el tiempo hemos utilizado una forma gráfica en forma de ‘onda’*: podría haber sido una espiral si las posibilidades gráficas nos hubieran permitido representar, además de la línea, el texto que la acompaña. *Entiéndase esa forma como una manera de expresar que no estamos ante realidades lineales sino tendientes a lo cíclico, lo continuado subterfugiamente, lo conectado temporalmente, en una palabra.*

⁸ Los informes y sus fechas: 1°. “Percep D-ce”: 22-9-2001 / Informe General D-ce: 25-9-2001 / Informe D-cu-2-general numérico: 27-9-2001 /// 2°. Desarrollo D-cu-2: 15-2-2002 / Desarrollo Ce: 7-3-2002 /// 3° Desarrollo Ce-Definitivo: 16-3-2002 / Desarrollo Cu-2: 3-4-2002 /// **Informe final**: mayo-junio-2002

A) RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.

Esta categoría temática aparece 1ª en las dimensiones de ‘contenidos’ y de ‘preacciones’ y 3ª en percepciones (después de ‘Recursos de formación’ y ‘Dinámica’)

Nos parece que lo recogido en percepciones es poco significativo respecto a lo recogido en preacciones y sobre todo respecto a lo recogido en contenidos que sí nos parece de cierta relevancia.

Percepciones.

Como ya se ha dicho, esta categoría y la de “Reflexión metodológica” aparecen muy interconectadas⁹.

Como síntesis o valoración de este apartado se remarca la *posibilidad de estar tocando la imagen de mayor o menor “excelencia” que cada profesor tiene en el grupo. Parece que se disponen a aprender lo nuevo y, al mismo tiempo, luchan entre imágenes: en esa lucha usan la teoría, los argumentos, etc., con los que trabajamos, además de pretender usar sus experiencias concretas en clase, el rendimiento de los alumnos, etc.*

A continuación presentamos elementos que nos llevarían a ésta y a otras valoraciones sobre la ‘Relación teoría-práctica’.

A) SOBRE RELACIONES EXTERNAS

En este apartado recogemos la relación entre las decisiones y valoraciones prácticas de los profesores del centro con aquello que parecen percibir desde el exterior como expectativa y/o demanda. En este sentido, se dan algunos incidentes significativos.

Cuando en la 5ª sesión (3-10-96) “preparamos” conjuntamente las reuniones de padres de Educación Infantil y dado que pretenden informar -en alguna medida- sobre el tipo de trabajo “nuevo” que realizan en el área de la Lecto-escritura, *detecto entre el conjunto de los profesores conceptos “opuestos” y poco consensuados* que, en

⁹ En “Notes-2001”: 3,5,6,(7,8,9) aparece alguna duda sobre la delimitación de los contenidos seleccionados en relación a que ‘Teo-Pract’ y ‘Reflex. Metod.’ se entremezclan mucho: en concreto se escribe (traducimos) “no veo claros los contenidos seleccionados”. (Informe Gneral de D-ce,: 6, 21 antiguas)

definitiva, pueden ser símbolos de una dudosa colaboración real con las familias; de entre aquellos destacamos:

- *confianza vs. desconfianza* acerca de los roles educativos que realizan los padres,
- *rol del docente como control* de las acciones de los padres *vs. ayuda del docente en forma de sugerencia para la mejora de su intervención materna/paterna.*
- reunión de padres como situación agradable para el docente *vs.* situación desagradable:

El fet de parlar de la reunió ha obert molt la temàtica, i han sortit temes com:

-coses que poden fer els pares amb els fills a casa de lect/escript.

-responsabilitats dels pares vers els fills/cada vegada pares amb menys temps/donar exemples de coses que poden fer “com si estessis segur que ho fan, per a que s’adonin que no ho fan...: és la Prof (i penso que és una manera indirecta de “culpabilitzar-los”. (Perc-ce-4:1, sesión 5ª, 3-10-96)*

Esta sesión de preparación de las reuniones era la primera actividad conjunta de “explicitación de sus modelos educativos”; entendemos que en su transcurso pasan cosas importantes en el sentido de ***que la formadora empieza a ver qué tipo de vida hay en el centro, y también porque empieza a haber de cambiar lo planificado en función de ‘eso’ que percibe.*** Veremos esta cuestión desde diversos puntos de vista.

B) VALORACIONES SOBRE NIVELES DE ALUMNOS

Partimos del hecho de que el foco de trabajo de los profesores en gran medida son los procesos de enseñanza-aprendizaje y las consecuencias que las estrategias curriculares y organizativas tienen en el aprendizaje y/o rendimiento de los alumnos.

A éste respecto, encontramos que ese factor, sin duda, nuclear en el Desarrollo Profesional de los docentes no es ajeno a la complejidad.

Se da una situación significativa protagonizada por J. cuando ***valora negativamente el nivel de sus alumnos a partir de haber administrado incorrectamente la prueba de escritura.*** El error consiste en que la aplica de forma colectiva -como si se tratara de un dictado- en lugar de hacerlo individualmente como se planteó. Tras hacerlo, la profesora me llama alertada,

El dilluns 25, la J. em truca al SEDEC, i em diu que el dijous ella i la F. no hi podran ser, perquè estan tot el dia fora, i que ha passat la prova, i n’hi ha molts nens, que “no han fet res”, i també em comenta que per l’abril de l’any passat, la F. l’havia passada i “n’escrivien molt més”.

A partir d’aquí, miro quan hi puc anar i quedem el dimecres 28. Dinem al cole, i després mirem les proves: n’hi ha bastants nens en la fase sil.làbico-alfabètica, i dels que no han escrit “res”, arribem a les següents reflexions: a tots els ha fet un DICTAT, és a dir, una situació col.lectiva, quan la prova és individual i ha de ser molt autènticament una relació comunicativa d’escriptura, absolutament contrària a “escriure el que sapigueu,... i si algú no ho sap, que ho escrigui com sàpiga”: aquesta consigna, és per a analitzar, perquè realment li està dient al nen que o sap, o no sap, i per tant el nostre concepte d’aprenentatge és de tot o res, i els procediments, no ho són així!!!!.

M'hi quedo fins a les 5, passo individualment la prova, i detectem que excepte dos nens, la resta està ja en fases entre sil·làbiques i alfabètiques... (Perc-ce-4:2, sesión 7, 14-11-96)

Cuando voy al centro y contrasto el diagnóstico, me planteo que había supuesto dominio sobre la administración de la prueba a esta profesora, pero dado que no es así, pido y recomiendo trabajo conjunto en Educación Infantil junto a la profesora de 1º de Educación Primaria, Prof*, porque ella acoge alumnos que también pueden estar en situación de cambio respecto a fases de escritura.

→ Jo havia suposat, perquè té informació de l'any passat, i perquè se suposa que ho tenia ja integrat, que tenia clara la finalitat i la idiosincràsia de l'instrument: doncs, no. L'altre dia em preguntava si ho devien tenir clar, i a partir d'això els he recomanat que analitzin els resultats de la F., que ho posin en graella però que ho facin totes les de parvulari juntes. CAL IMPLICAR LA DE PRIMER, PERÒ AIXÒ D'ENTRADA ÉS DIFÍCIL. COM HO PUC COMENTAR DEMA?.(i.)

La no integración de la teoría sobre las fases de escritura en el tratamiento didáctico por parte de J., nos lleva, salvando mi reacción que, en parte, es de extrañeza y de 'enfado' porque J. *debería saberlo* ya del año pasado, a ir más lentamente y volver a establecer la relación entre esa teoría y la práctica implicada.

En síntesis, extraemos dos ideas claras; por una parte, la de *roles marcados que conviven (sin mayor relación entre ellos*: lo que aquí ocurre ante un diagnóstico, aun no siendo excepcional, describe una forma de hacer, es decir, antes que acudir a la asesora podían, teniendo al lado a dos compañeras de trabajo, haber compartido y “explicado” el fenómeno; por otra parte, *el hecho de aplicar de esta forma tan “sui generis” una prueba individual en forma de dictado colectivo puede tener que ver, entre otras cosas, con las prácticas habituales del modelo didáctico anterior -no “analizado” y, en consecuencia, aceptado acríticamente-, en el que lo que más se asemeja al diagnóstico, es una evaluación como “control” distante y sin ayuda al alumno, tipo dictado colectivo.*

Cuando se habla de que las innovaciones o los cambios pasan por el filtro de las interpretaciones de los profesores estamos hablando de un principio que aquí se vería claramente reflejado. Cuando se habla de las culturas de colaboración como instrumentos necesarios para la fortaleza profesional, se apela a una circunstancia en absoluto “natural” y de naturaleza compleja que también aquí se reflejaría.

D.) IMÁGENES “CRUZADAS” SOBRE COMPAÑEROS

Un aspecto que para nosotros ha resultado resaltante es el hecho de que en este bloque supuesta y propiamente didáctico dedicado a la ‘relación teoría-práctica’ haya emergido con tanta fuerza todo lo relacionado con lo social. Así, una suerte de desmantelamiento ‘técnico’ daría paso a vislumbrar cómo lo relacional, y lo instalado en las imágenes profesionales de los profesores se inmiscuye en la comprensión y en la práctica didácticas. Nos planteamos que en el caso analizado, el centro tiene unas características que lo inscriben particularmente en una cierta densidad relacional y que, por lo tanto,

podemos pensar que en otros casos, tal densidad sería menor. Aunque no nos preocupa la cuestión de transferencia, sí admitimos entender que o encontrado aquí, aun siendo ineludiblemente particular, no dista mucho de lo que ocurre en un número importante de centros, a partir de lo cual, nos interesamos grandemente por ello.

- a) **F. sobre J.:** el claustro no puede seguirle en su “ansiedad insoportable”; cuando tras la situación de la problemática asociada al diagnóstico de las fases de escritura, hablo con F., pone de manifiesto esta imagen sobre J.:

Passo per la classe de la F. i li comento ‘lo’ de que (la prova de escriptura) és individual, i ella em diu que no la va passar com a prova, sinó una mica com a dictat per a veure què, i que si fessin cas de la J., no hi podrien viure perquè seria un no poder parar contínuament i un neguit insuportable: a l’escola, l’escoltem i volem ajudar, però no li fem cas, perquè ja la coneixem. (Perc-ce-4:2, sesión 7, 14-11-96)

- b) **J. sobre F.:** a su vez, se da la imagen contrapuesta, que siguiendo una cierta lógica de los caracteres complementarios, se sitúa en el perfil ‘contrario’ para encontrarse en el mismo centro, es decir, siendo contrario, comparten elementos esenciales:

Més tard, fora de la sessió la J. deia que la F. ho necessitava tot molt pautat, molt quadriculat, i que s’amoïnava per res, que sempre es feia uns muntatges, F.↔J. (aporto un esquema d’una nota a banda que aportava algun matís a aquest comentari) i que s’havia amoïnat perquè la P-3 no li havia donat un dels fulls aquells d’activitats perquè ho fessin, eh?...la qüestió és que amb tot el gran grup hem quedat de tirar una miqueta enrera, reprendre les coses més de lectoescriptura, (bufo, llargament), i doncs, a veure anar més a poc a poc en aquest sentit... (i.:7, sesión 10ª, 16-1-97)

- c) **F. en el reflejo de sus compañeras de Educación Infantil;** cuando F. “perdida” reclama una sesión específica para el ciclo de Educación Infantil, porque “la de P-3 le dice que va demasiado lanzada, la de P-5, (J.) *lo sabe hacer todo*, y que *ella no sabe hacer nada...*” casi llorando...entendemos, sobre todo en la distancia, que **tiene clarísimamente relación con la historia del centro porque, como se verá, estas “imágenes” pueden venir dadas por posiciones históricas:**

Jo en aquest punt, el que penso és que molt orientat als crios de P., ja que la F. al final m’ho ha demanat, com una mena d’avaluació, que ella es troba perduda, la de P-3 li diu que va massa avançada, la de P-5 sempre ho sap fer tot i ella no sap fer res, i que es troba amoïnada, vull dir, estava així com a punt de plorar, doncs el proper dia agafar lo de la prova d’escriptura, repassar molt bé aquelles fases, repassar molt bé. (Perc-ce-4:4, sesión 10, 16-1-97)

F. en éste mismo sentido considera que *trabajar con todo el grupo de profesores del centro, es decir con el claustro en su totalidad, frente a haber trabajado solo Educación Infantil*, lleva a “que haya cosas que no se traten”; como más tarde se verá, la decisión

acerca de si trabajar sólo el ciclo directamente implicado o todo el claustro se constituye en un dilema:

La P-3 doncs també (estava contenta), i que tenia algun interrogant per després, i la F. m'ha dit que, ha dit que ella necessitava alguna sessió per parvulari perquè ella se sentia perduda, que de vegades feia coses, i llavors la P-3 li deia que anava massa avançada, que allò era massa difícil, i que per altra banda sentia que no feia tot el que havia de fer, es a dir, que anava perduda; i que moltes de les coses que no es tractaven, que el fet de tractar amb tot el grup, doncs que feia que coses més de parvulari, doncs que no es tractessin i que una de les coses més importants que era la seqüenciació d'activitats que podien fer per cada fase, doncs que es va fer en un dia en que ella i la J. eren fora: diu, el més fonamental que havien de fer doncs aquell dia no estàvem; a veure estava amoïnada, i després el que comentava la P-3 es que "... 'bueno' però per allò no t'has d'amoïnar, vull dir no t'ho vaig dir en aquest sentit, a més els nens després ho havien fet bé, per tant cap problema o el que sigui... (í.)

Ante todo este corpus emocional de inseguridades o de reclamo de certidumbres y respeto profesional, topamos, en una ocasión informal con que F. está realizando con sus alumnos un trabajo fonológico. El trabajo tanto podría estar integrado en la propuesta innovadora, como ser un indicador de trabajar de forma paralela la innovadora y la anterior para asegurar, al menos, aquello que ya se conoce y que se ubicaría en la “programación” que corresponde al curso o nivel determinado. ***Así, metodología segura ante la incertidumbre, podría ser la forma como nominar esta situación, o bien, tránsito entre una metodología y otra.*** En todo caso, por lo que a mi como formadora respecta, me informó sobre un aspecto a valorar: seguir en el caso concreto de esta persona de qué forma se estaba ensamblando una metodología en la otra y poder, también y a partir de ello, aportarlo al grupo para que sirviera grupalmente:

Quan arribo, vaig a la classe de la F. i m'explica -perquè estaven fent una activitat sobre això, asseguts en rotllana -que als nens els costa discriminar la i perquè de vegades està amb la a o la e, i sona poc, i que s'hauria de començar per la a

→es pot considerar treball sistemàtic de sons, discriminació... o

→es pot considerar seguir amb la programació establerta anteriorment al treball d'assessorament?. (Perc-ce-4:6, sesión 12, 13-2-97)

Otro momento en el que F. explicitaría una posición poco cómoda y autónoma respecto el conjunto del centro sería alrededor del ***tema de la letra que hay que usar en parvulario***. En la sesión en la que todo el grupo comentábamos el autoinforme, y dentro de un apartado de diversas cosas, aparecía una problemática centrada en la letra:

...i sembla que els del cicle inicial, mitjà i superior, estarien més que d'acord...el Dtor. seguint paraules meves que lliguen aquella lletra a un època, parla que abans el mestre i el nen es diferenciava per la bona lletra i “els que no la teníem bona, un fart de patir fins que van sortir les màquines i els ordinadors...”: se'n parla, la J. diu que ho parlaran, perquè potser és ella qui més ho defensa -o qui menys s'ha plantejat fer-ho d'altra manera- (també

pregunto a la (estudaint de magisteri)Fi. que ens explica que no la feia a l'escola; la F. tampoc, ho he hagut d'aprendre aquí...ho diu com una imposició (Perc-ce-4:8, sesión 17, 8-5-97)

Parecería poco creíble que hubiera tanta “tensión” acumulada entre las personas del claustro por un tema como éste; parecería increíble, decimos, si no fuera porque sabemos que el tema del tipo de letra, aun siendo como es un aspecto ‘superficial’, resulta ser un elemento de carácter ‘evidente’ que se constituye en una ‘bandera’ en las decisiones sobre metodología de la lectura y la escritura en la mayoría de centros: como si tras él se pudieran amagar muchas de las consideraciones que se harían pero que, por política “correcta”, no pueden hacerse.

d) **Sobre Prof***. A continuación se presentan diversas situaciones que tendrían que ver con apreciaciones realizadas por la persona que hemos llamado Prof* y que, como anunciábamos, jugaba un rol resistente o, a menudo, contrapuesto y/o enfrentado al de sus compañeros.

En primer lugar señalamos una situación en la que Prof* valoraría que el ‘nivel’ que se consigue en la etapa de educación infantil resulta insuficiente respecto a sus exigencias o los requisitos del primer curso de primaria; el carácter subjetivo u objetivo en lo pretendido en ningún caso quedaba claro en las intervenciones y por parte del centro, tampoco se arbitraba ninguna exigencia de establecer criterios comunes.

Tras esa valoración plantea que, dado el déficit, ella no puede exigir a los alumnos lo que debería. Argumenta también que esto puede estar relacionado con algunos “hechos” de permisividad: las profesoras de Educación infantil no los aceptan como ciertos y muestran unánimemente su desacuerdo:

La Prof també cap al final ha tret l'exemple, (...) d'una nena que té, que hores d'ara doncs, encara no reconeix cap lletra: ella ho posa com a motiu de que com que s'han vist totes al Parvulari, no d'una manera sistemàtica doncs que ara aquesta nena es fa un embolic, jo llavors he preguntat sí, però durant el primer trimestre, què ha estat fent, perquè el cas més o menys devia anar per aquí mateix, i ella deia sí, però què es fa amb aquests nens que es passen el Parvulari o bé al passadís, o sota les taules, amb aquests nens, clar, què hauríem de fer...això ha creat la situació de que les de P. deien que aquesta situació no es donava (enèrgicament)...que potser hi havia nens més difícils, però que no es donava el fet de que passés tot el P. en una situació tan radical, que jo, quan he explicat al grup -perquè algú parlava- el que deia la Prof*, ho he dit així...-què passa amb aquests nens que es passen sota la taula, però dic, això és algun cas que és real?...ella ho deia en el sentit que si no se'ls exigia..."clar aquesta nena quan jo la poso a fer dictats, o quan jo la poso a fer tal, de vegades no vol, es posa a plorar...dic a veure, pensem amb allò que dèiem d'aquest nen que encara no està en una fase com perquè ni pugui fragmentar la paraula en síl.labes si nosaltres li estem demanant un treball on hagi de discriminar un fonema si encara no ha passat per la síl.laba, és el mateix, amb la qual cosa, les etapes que són interessants per P. i tot el treball de les fases, i tal, és molt important al primer, i aquí crec que he fet sortir el fet que si no, tota aquesta innovació al P., al CI, doncs pot quedar una mica truncada perquè el tractament que fem no sigui diferent.* (Perc-ce-4:5, sesión 10ª, 16-1-97)

Como se ve, yo pregunto si cuando se hacen estas valoraciones se tiene en cuenta las diferentes fases, porque en caso contrario no será ‘posible’ entender la innovación. Claramente, el hecho de mezclar en un mismo argumento valoraciones más o menos certeras dificulta la resolución en este tipo de “confrontaciones” que no eran excepcionales. Porque aun en el caso de que Prof* estuviera mostrando “déficits” que consideraba históricos en los niveles de EI y, de alguna manera, por ello, cargando contra su “antecesora” en Educación Infantil, J., el hecho de que no quedara ‘claro’, reducía la situación a poco fructífera. También podía estar poniendo en duda aspectos o componentes prácticos de la propuesta nueva (no presentar ‘todas’ las letras de forma “sistemática”): el estilo crispado y acusador, junto a su imagen -que nosotros desconocíamos en profundidad- en el centro, hacía que las cosas discurriesen de esta forma.

En otra situación Prof* “arremete” contra la misma persona que le precede y que ha sido tutora de los alumnos que ahora tiene y le “espeta” que sus percepciones quizás no están bien fundamentadas, aunque tampoco en este caso se va más allá en la argumentación:

Jo: regulant el procés, perquè continuament parlaven del cas tal i qual i no és que es perdés el fil, però sí ens descentràvem.

Prof: p. e. que els de 1r. no volien anar a la biblioteca← la J. diu que sí (suposo que parlant de quan tenia els mateixos alumnes a P-5) al que la Prof* li respon que “...una cosa és el que et sembla i l’altre el que és” (és un comentari adreçat a la J. específicament). (Perc-ce-4:7, sesión 15, 3-4-97)*

Por una parte, desacuerdo. Por otra, y esto sería lo importante en lo que nos ocupa, *se eluden cuestiones “metodológicas” (qué se hace, para qué se hace, cómo se hace, etc.) para centrarse en las personas. De forma que si los aspectos más claramente pedagógicos nunca se llegan a tratar, se acaba por reducir el posible debate en una cuestión de implícitos y de juicios absolutos, es decir, determinados aspectos se plantean como “no considerables” por el grupo o sin “resolución” histórica: son así porque las personas son así.*

Sin llegar a decir por nuestra parte que todo tenga solución en un grupo, cosa que tampoco creemos, sí nos parece importante llegar a mecanismos que permitan dialogar con un grado de mayor calidad que el simple “tirar la piedra” de una forma, pongamos por caso, adolescente.

Cuando en este sentido nos hemos interesado, por ejemplo, por líneas de trabajo sobre conflictividad que plantean que uno de los principios básicos que hay que salvaguardar es *llegar a poder separar la persona del rol*, pensamos cuánto tiene de necesario y cuánto de difícil, vistas las realidades de las instituciones con las que trabajamos. Porque esto que reflejamos aquí en absoluto sería excepcional.

En otra ocasión, Prof* *nos “devolverá” una imagen positiva de su rol docente: revisábamos colectivamente las respuestas que habían dado los alumnos a una actividad de evaluación “abierta” de “funcionalidad” de la Lectura y la Escritura y, según ella, no eran respuestas de exigencia de la maestra, sino que eran de ‘querer aprender’, con lo que estaría pretendiendo albergar una imagen humanista y no “autoritaria o castradora” como se desprendería de otras situaciones y/o acusaciones:*

Com que no érem tots he dit de començar per les avaluacions del per què llegim i escrivim, però deien que hàviem dit de tractar lo de la comprensió i que ja no ho hàviem portat o fet; sí la Prof que ho explica, les diu→demanar-se-les, i valora que **no eren de l'exigència de la mestra sinó molt d'aprendre**, i quan les llegeix, finalment les troba, surten coses també de textos; (...)*

Sobre aplicació A-D-D:

(...)(Prof) ...ha llegit els textos i tothom a valorat positivament el que deien, es preguntaven el nom dels nens, la lletra, millor que la dels grans, i el treball per ser de primer!... Nú. comentava que al final estaven cansats i jo he comentat que les sessions es poden partir, que són feines que normalment agraden que no cansen perquè estan implicats, però que les hem de fer com veiem que és millor. (Perc-ce-4:7-8, sesión 16, 17-4-97)*

d) **Sobre Nú.** Nú. que aparece en la última parte de la cita anterior, comparte una posición histórica en el centro de “nueva” respecto a otras personas “fundadoras” y, en consecuencia, o bien su autonomía, o bien su tipo de trabajo en el ciclo, hacen que se mantenga muy al margen (trabaja con Prof*). En esa ocasión, al margen de que durante el curso ha tenido, además, cuestiones personales que le han hecho estar de forma irregular sobre el proceso, prácticamente **es la primera vez que habla**.

D) ROLES

Recogemos aquí algunos aspectos que no hemos referenciado anteriormente en el apartado de ‘imágenes cruzadas’. En algunos casos son aspectos anecdóticos que únicamente informan del carácter ‘apacible’ y/o colaborativo de algunos profesores y que, no han sido eliminados como ‘significado’ porque coopera con la imagen global de cada profesor que será sintetizada en torno a diferentes categorías a lo largo del trabajo. Entre paréntesis se hace referencia la página del documento en la que se encuentra.

- P. y N.:
 - Aportan ejemplos de aplicación y hacen valoraciones educativas (3)
 - P.: “Quintos” que a ti te gustan (3)
 - Aplican A/D/D (8) (propuesta de lectura colectiva ‘participativa’)
- C.d'E.:
 - Aplica A/D/D (8)
- P-3:
 - Se muestra contenta y comenta que me preguntará después: no en público (me pregunto: ¿lo hace por no cooperar con una dinámica desordenada en las intervenciones y representada por Prof*?, ¿por no sentirse cómoda en su rol de novel?, ¿por timidez personal?...) (4)
 - Le dice en la situación en la que F. entra en crisis de ‘inseguridad’: “...que no, F., que no hay ningún problema, lo probaste, y te fue bien...”(5)
- J.:

- No integra las fases de escritura en la práctica (6)
- “Em cargolo” (me retuerzo) cuando los profesores se quejan del mucho trabajo...(6)
- Muy contenta (está junto a F.) me enseña trabajos: les planteo, a partir de esas muestras, que ya se puede dar más marcha a trabajos que incluyan tener en cuenta las diferentes fases y el agrupamiento de parejas,...a ambas les parece bien,...sí, OK (6). 13ª sesión (13-3-97)

- F.:

- Muy contenta (está junto a J.) me enseña trabajos: ídem que en el caso anterior.
- Angustia ante el diverso seguimiento por parte de los alumnos de una actividad (de aquí sacamos el concepto de “diversidad”)(7)
- *“Tal cual la teoría, tal cual la teoría” (8): esta expresión responde a la aplicación que hizo en la clase de unas estrategias que les propuse para crear ‘conflictos cognitivos’ de escritura en los alumnos en función de las diferentes fases. Mostraba así, su sorpresa por la correspondencia entre la teoría y la práctica y quizás, sobre todo, por la utilidad de aquella. ¿Racionalidad teórica o lógica que para los profesores se muestra insuficiente para la práctica?*

- Prof*:

Aunque hemos marcado de forma reiterada un rol “difícil” cabe también decir que en la 8ª sesión se da una situación “amigable”; siguiendo de alguna forma la disciplina de no “interrumpir” el trabajo común me explica, cuando se acaba la sesión, la dificultad de una alumna, ante lo que yo le recomiendo algunas acciones o propuestas de tratamiento: ella se muestra agradecida...(no sé luego).

Quan acabem la sessió la Prof (no ho fa dins de la sessió col·lectiva!) m’explica el cas d’una nena que li costa molt, no té tensió, i la percepció també sembla deficient→li recomano que treballi a partir de totes les activitats de la proposta d’iniciació a la L. Escrita a partir dels noms propis de la classe per a que pugui fer un repertori reduït, treure l’abecedari, i començar a establir relacions. M’agraeix l’ajuda, es disculpa perquè és molt tard -són les 14,30 h- i quedem que m’explicarà com li ha anat. *En aquest paràgraf, també havia escrit al costat i en vermell quan havia fet la lectura posterior, “RELLEVANT”. A més, havia remarcat: “Vam acabar passades les 2h.”*
(Perc-ce-4:3, sesión 8, 28-11-96)

También, cabalmente, *trata su responsabilidad “relativa” y compartida sobre ortografía* y plantea que en Educación Infantil ‘aprieten’ más porque si no ella no puede “exigir” lo debido.

Decimos cabalmente porque lo que ella plantea y que parece ser un mal “endémico”, histórico entraría dentro de un adecuado criterio pedagógico y técnico del tratamiento ortográfico; aunque, claro está, no sea una cuestión de *apretar* sino de entender cómo ofrecer a los alumnos informaciones coherentes y no parciales.

Muchas veces, con términos genéricos como “*apretar*”, “*exigir*”, etc. solemos referirnos a un estilo sistemático, riguroso, exigente y ordenado del docente, infalible en sí mismo, mientras que en la base del rendimiento de los alumnos pueden encontrarse también otros criterios pedagógicos científicos nada despreciables. Para algo avanza la didáctica específica, en este caso, de la lengua:

En aquest punt, encara que el meu discurs va adreçat a situar la responsabilitat al CI, la Prof diu que molt d'acord amb el que dic, ella pensa que sigui quan sigui que es faci aquesta representació so-grafia que s'ha d'ensenyar tal com és perquè si no els seus nens arriben a primer molt segurs que cada so té una grafia- perquè així ho han après a P-5- i que ella pensa que el moment en què el nen ho aprèn té molt de valor, i que ha de ser total -és a dir amb totes les irregularitats-, no a mitges,...quan se'ls ensenya aquesta correspondència , sigui a P-3, P-4 o P-5, ja se'ls hi queda. Si no, a mi em costa molt de refer-ho”.*

Suposo que això es tindrà en compte perquè és molt evident que el missatge donat fins ara era molt parcial i obviava la problemàtica ortogràfica... Això lligava amb el fet que algú, o jo mateixa, no ho recordo, comentava que el bo era que s'anés creant l'hàbit del dubte, de preguntar amb quina és...jo sí que vaig dir que amb compte de no mostrar una llengua caracteritzada per la inseguretat,... (Perc-ce-4:3-4, sesión 9ª, 12-12-96)

Estamos en la **9ª sesión** y parece que personas con roles contrapuestos pueden hablar en términos “objetivos” sobre dos etapas educativas que se suceden respecto a las cuales deberían tomar decisiones. Por nuestra parte, intentamos organizar los cambios didácticos y, de hecho, la persona implicada en iniciarlos, pidió orientaciones al respecto de forma rápida.

También con J., Prof* comenta que estaría bien *estudiar longitudinalmente* las dificultades de niños: ambas establecen una relación entre dificultades en lecto-escritura y problemas irresolubles de ortografía a lo largo de toda la Educación Primaria; ante esta cuestión y puesto que visto de esta forma lo que plantean está entendido de una forma tan amplia como poco útil, yo les hago saber que más que “determinismo”, veo una cuestión de tratamiento de modelos... (í.: 4)

Hacia el final de la actividad de formación, se resalta en los diarios que se la ve más relajada que al principio que no admitía que los alumnos cuando cambiaban al primero de Primaria tenían una “crisis”. Esta situación se da en la sesión en la que comentamos el autoinforme.

Sobre l'angoixa de primer deia que encara que la Prof no ho admetia molt...(actitud relajada, més relaxada, i cooperant?)(Perc-ce-4:8, 17ª sesión, 8-5-97)*

- M.:
 - expectativa sobre el material ortogràfic (3)
 - cuando le pregunto si irá bien y ella hace cara de duda, es porque...¿es insuficiente el material?, ¿tiene dudas de la capacidad del centro?, ¿otros...?)(4)

Curiosamente, M. tiene una presencia muy mediatizada por su interés ‘ortográfico’: en el cuestionario inicial sobre cultura plantea que lo que les unirá será la mejora de la ortografía, y en numerosas ocasiones, su interés o motivación aparece ligada a este aspecto: queremos decir que en otros temas su presencia es muy marginal. Únicamente aparecerá una situación vinculada a la reflexión-en-la-acción (en la que, por cierto, no parece estar muy de acuerdo con el esfuerzo que requeriría).

E) SOBRE APLICACIÓN, MATERIALES y RECURSOS, ORGANIZACIÓN, ETC.

Una percepción continuada fue que *parecía no haber “excesiva” preocupación por los recursos concretos; en este sentido, se mostraban más autónomos que en otros centros, o al menos con menos ‘resistencias materiales’*.

En concreto, cuando tratamos después del verano¹⁰ toda la propuesta didáctica relacionada con el ‘trabajo del nombre propio de los alumnos’ de la que se desprenden actividades concretas de lectura, escritura y análisis de sonidos y de grafías, las profesoras implicadas ya lo tenían bastante preparado; de hecho, como decíamos anteriormente, y creemos recordar que por iniciativa de ellas, habíamos comenzado el trabajo en junio para poder iniciarlo también con los alumnos en septiembre...*aunque luego resultara que, precisamente, en esas fases iniciales, hiciéramos más trabajo de reflexión que de análisis pormenorizado de actividades concretas.*

Sobre el nom, que han hagut de començar avui dia 16-set., em van preguntar coses puntuals. Ja ho tenien tot bastant muntat. (...) crec que no els preocupa molt el tema dels recursos, potser perquè se senten autònomes i “sobreres” a aquest nivell, i en general la qüestió creativa fa anys que l’escola la treballa.
(Perc-ce-4:1)

Por otra parte, un evento *importante* relativo al material aparece cuando se está trabajando sobre la ortografía con el grupo de Ciclo Medio y Superior: en este caso, una persona que muestra actitudes, digamos, “neutras” hacia lo que se hace, parece interesada:

Després passem al tema de l’ortografia, la M. amb expectatives “...has portat això?” suposo que es referia a recursos per tocar les qüestions ortogràfiques que vaig recollir en la sessió anterior. Jo com a síntesi, els faig un comentari del que vam trobar amb el grup de CM i CS la sessió anterior i que bàsicament era que:(...) (Perc-ce-4:3, sesión 9, 12-12-96)

En este caso concreto, en relación a la opción de aportar por mi parte más o menos material, o de inscribirlo junto a otras cuestiones didácticas como la organización del tiempo para usarlo, o el conocimiento de estrategias favorecedoras de la implicación de los alumnos, etc., me pregunto si esperaban más material ortográfico para “aplicar” y yo, en su lugar, les hago propuestas pero pidiendo que el “cambio” no sea superficial, sino organizativo: esta segunda opción, lo sabemos, cuesta infinitamente más y requiere esfuerzo no sólo de elaboración puntual de materiales, sino de reorganización de las actividades y, seguro, también de coordinación entre ellos.

No sé si s’esperaven -CREC QUE SÍ- un desplegament de jocs que no coneguessin i que haguessin de fabricar, etc. ...en lloc d’aquesta solució que els aportó que només consisteix en organitzar el TEMPS a les classes per a que juguin els nens que els costa més això, per a que ells mateixos es fabriquin els jocs a partir de models, i per implicar els alumnes en unes habilitats que si són

¹⁰ Sesión 3ª y 4ª, días 12 y 19-9-96

considerades tasques del “corregidor”/professor, no tenen perquè solucionar-se...Quan a la M. li vaig preguntar si els anirien bé aquestes orientacions, va fer un gest amb la cara que no sé si era d’insuficiència o de preguntar-se si aquestes qüestions que s’havien d’entomar des de Parvulari i CI. serien tingudes en compte.(...?...) (Perc-ce-4:4, sesión 9, 12-12-96)

Se reflejaría, a partir de estos ejemplos, el peso de los materiales en los cambios curriculares. Podríamos aventurarnos a considerar que esta situación es muy habitual; se da una tendencia a incorporar aisladamente cualquier material sin incardinarlo en un tratamiento sistémico: éste se usa un tiempo durante el cual le pide una eficacia “milagrosa” para ser después, en muchos casos, abandonado, a causa de que otro suplanta al anterior; se establece con todo ello líneas de continuidad metodológica difíciles de analizar y sobre todo de mejorar y consolidar: como resulta imposible organizar sistémicamente lo que requeriría un tratamiento adecuado, lo novedoso o tiene un alto valor en sí mismo, o se dará una tendencia continuada y poco rigurosa hacia cambios superficiales.

Así pues, por una parte, una relación tranquila o de falta de dependencia del material y, por otra, una percepción de que sí se espera de él aquello que no darían otros elementos didácticos como la organización.

Otras referencias a materiales aparecen de forma no específica en los apartados de temática Didáctica y de recursos de formación (categorías de ‘Reflexión metodológica’, ‘Conceptos didácticos’, y ‘Recursos de formación’).

Preacciones.

Presentamos ahora aspectos relativos a esta categoría temática pero desde el punto de vista del seguimiento y/o del esfuerzo por enlazar todo lo tratado: las conexiones entre sus prácticas anteriores y las propuestas, los guiones de la formadora a lo largo de las sesiones y los documentos que recogerían progresivamente todo el trabajo, son su contenido.

1. Uno de los aspectos más notorios de esta dimensión es que se ponen de nuevo de manifiesto ciertas ***conexiones entre las prácticas anteriores y las que se pretenden*** o derivan de las modificaciones introducidas en aspectos concretos: ***significaría reconstruir, por parte de los profesores, su modelo de enseñanza de la lectura y la escritura desde la actualidad y desde las nuevas referencias.***

- Así, en la ***sesión 9ª*** se acordaría, como ya recogíamos anteriormente, modificar aspectos de la presentación de las grafías en Educación Infantil para evitar aprendizajes “erróneos” que, además, resultan difíciles de corregir en el curso siguiente intentando, de esta forma, tratar mejor la coordinación de lo ortográfico entre Educación Infantil y Educación Primaria.
- En la ***10ª sesión*** N. vuelve a preguntar lo que ya preguntaba en la 1ª sesión sobre confeccionar palabras y sigue -al principio las desconocía- sin tener en cuenta las fases, con lo que considero que debo volver a insistir.

- En la **12ª** me dispongo a revisar las tareas realizadas en grupo por las profesoras de Educación Infantil y a “expandirlas” y enriquecerlas, si cabe, en el sentido de no limitarlas, es decir, pretendo que no queden limitadas por su modelo anterior (en cuanto a función y/o forma).
- En la **13ª** me planteo que, una vez iniciado el proceso de escritura en Educación Infantil, necesitan ir hacia la composición de textos y no dejarse llevar únicamente por la copia y el dictado, que son las actividades de “escritura” por excelencia en el modelo didáctico precedente.

2. En general, ***una de las posibilidades en el análisis de las ‘preacciones’ temáticas sería recogerlas longitudinalmente dibujando el trabajo a lo largo de las sesiones.*** De alguna forma, en aquello que hemos considerado más relevante así lo hemos hecho y de ello han ido resultando las conexiones temáticas que hemos tratado hasta ahora y que continuaremos tratando en las diversas categorías. Para ello, además del análisis categorial, realizamos otro longitudinal que presentamos en el anexo nº 4.

3. ***Otro tipo de análisis, más global, destacaría lo siguiente:***

a) *Sobre los guiones y/o dinámicas de trabajo.*

Hasta la **sesión 7ª** inclusive, entre una sesión y la siguiente, se realizaban **guiones** dentro de la escritura del diario: eran guiones amplios y exhaustivos que giraban en torno a diversos contenidos ‘temáticos’ a tratar: aspectos conceptuales, materiales y documentos didácticos, prácticas para el trabajo conjunto con los profesores, etc..

Así, para la primera sesión el guión era como sigue y en él se marcaron durante el análisis de esta categoría de planificación los contenidos más importantes sobre la relación Teoría-Práctica:

Sessions ‘centre’ / 1a. - 2a. // 25, 26 de juny 1996: 2 hores +2 hores			
OBJECTIUS	CONTINGUTS	ESTRATÈGIES ASSESSOR- PROFESSORS	MATERIALS
0. PRESENTACIONS	Imatge que en tinc jo: gent amb molta experiència: intercanvi No	*Eren notes afegides al que constava al document com a punt 1	
1. “Avaluar” la CULTURA professional de centre VERS UNA INNOVACIÓ CURRICULAR	- <u>Aspectes</u> full qüestionari - $\leftrightarrow$ <u>T. Investigació</u>	Breu presentació “PROGRAMA” per què ‘conceptes’, ‘procediments’ i ‘actituds’? (ho he dit jo $\leftrightarrow$ Innov. Curricular) - *?.No neguit de materials: NOMS NENS //TIPUS LLETRA	- Fotocòpies programa - Qüestionari (1)

		Projecte d'assessorament: treball col.laboratiu per DP (per mitjà de D. curricular)	
2. 2.1. AVALUAR els CONEIXEMENTS PREVIS: Què és llegir? //Què és escriure? (no)	- Concepte dels professors de <u>Llegir</u> /Escriure (no) - “Marca” de les diferències de concepció al llarg dels diferents nivells	FULLS COLORS QUATRE GRUPS: P-3/P-4, P-5/1r., 2n./3r., 4t./5è./6è./8è(?)/Dtor. Queden canviats: EI /1-2/resta (música?) P-3, P-4 net /P-5, 1r. brut QUÈ ÉS LLEGIR (ÍDEM ESCRIURE: 2-3 net/4-5-6 brut) - Definició - Descripció breu de la metodologia	Fulls colors “en blanc”
2.2. Contrastar amb models actuals (Models teòrics)(no) *Procediments descriure molt breument el mètode *Al setembre: procediments + detallats	Procés lector (model interactiu) Procés d’escriptura	Llegir: - Descodificar - Comprendre - Reelaborar informació: objectiva /aportació subjectiva - Afegeixen descobrir món Escriure: - Codificar (natural, ortogràficament) - Composar textos - Comunicar	Còpies d’esquemes teòrics
3. Els nens que saben sobre: • per a què llegim? • per a què escrivim?	FUNCIONALITAT DELS PROCEDIMENTS I DELS APRENENTATGES	Pregunta oberta: - Ho saben els professors? - Com ho podem recollir? - document - seguiment de les percepcions i pensaments dels nens	quadre possible: Nom: “.....” Nom: “.....”
4. Marcar decisions que han de fer de cara al setembre	-Noms de nens P-3,4,5 - Tipus de lletra	Ensenyar produccions de nens de 3 anys - proves - allò de les lleties - còpies tipologies, etc. - Com ho han fet per arribar-hi: →cal repertori de lletres: d’on surt: NOMS + poc a poc	

		altres textos (logotips) - Pq. Lletres majúscules: +fàcil escriure - Pq. Escriure: fa adonar-se de les característiques de l'escrit *Ho encerclo i ho relaciono amb "continguts"	
5. Desenvolupar el TREBALL DEL NOM			

En el gràfic se ven anotacions de lo que se realitzà en esas dos primeres sessions.

Tambien el guió de la 4^a sessió il·lustra la "magnitud" de lo que se quería tractar:

"La reunió de pares la fan cap al 4 d'octubre i quedem que la prepararem en pròximes sessions.

→ 4a. sessió: GUIÓ

- Situar el tema dels noms: - Model Dual

- Logogràfica

- → Alfabètica

- → Ortogràfica-Analògica

- Analitzar el dossier (SEDEC)

- Ortografia: -fonogràfic

-morfosintàctic

-semàntic

- "logogràfic" (?)

Visual

Auditiu

Gràfic

- Quintos..... *llibres Anna Camps (Carme, rosa M.)

→ Autoinforme

→ Quadre activitats noms

→ Ortografia Quadre recull d'errades

(síntesi-Preacc-ce-4:2, sessió 3^a, 12-9-96)

En la 5^a sessió:

Portava al cap:

a) reunió de pares: els haurà anat bé el gràfic? (annex)

b) treball del nom: desenvolupar-ho i seqüenciar-ho.

c) ortografia pel CM/CS: "hauran trobat allò difícil"?: porto altres exemples.

d) textos

e) altres (i.:3, 3-10-96)

Desde la sesión 8^a esos guiones dejan de aparecer en los diarios, y la planificación se sigue -en interacción con el centro, naturalmente- a partir de lo recogido y/o marcado en el diario o la relectura (o "emergencia" de una sesión a otra), pero **no como lista de cosas que imperan para la acción: como máximo se centra en uno o dos temas.**

Se pasa, por ejemplo a ***“volver” al grupo documentos que se han recogido a partir de lo hablado allí*** que pretenden organizar la acción y la coordinación de aspectos didácticos. Sí hay, por otra parte, guiones no incluidos en el diario que conectan las sesiones 17ª, 18ª, y 19ª (se habla de él en la sesión 17ª)

También se inician otras dinámicas de trabajo.

En síntesis, esto podría significar un cambio en la forma de valorar la relación entre lo que pasaba en las sesiones de formación, las necesidades que detectaba en el grupo y la consecuente planificación para su tratamiento: ***de una planificación muy centrada en el proceso “virtual” que podía desarrollarse y que yo, como más “consciente” del posible desarrollo “dirigía” (en una función de ‘experta’ en formación), a otra ya centrada en la vida propia que la acción formativa había tomado y en la que mi función de experta en formación, se caracterizaría -en parte- precisamente, por acomodarme a lo que allí sucede.***

Se trata de un cambio en la forma de planificar las ***tareas desde una planificación más estricta y/o estrecha a otra más amplia y contextualizada*** (Angulo, 1999a).

b) Sobre documentos elaborados

Diversos son los *documentos que a lo largo de las sesiones recogen las conversaciones que se han tenido con los profesores y/o las intervenciones que se les requieren*; hablamos, no de todos los documentos, gráficos, propuestas didácticas que se trataron en la totalidad de la actividad formativa, sino de aquellos que, de forma más contextualizada, recogen aspectos propios y particulares del contexto (los presentamos en anexo nº 5):

- Programa: 1ª y 2ª sesión
- Síntesis 1ª y 2ª sesión para la 3ª sesión en la que se reanuda el seminario tras el verano
- Práctica para preparar en grupo la Reunión de padres: 4ª sesión
- Síntesis de sus comentarios sobre Comprensión Lectora: 9ª sesión
- Síntesis de sus comentarios sobre Ortografía: 12ª sesión
- Síntesis de las temáticas que quieren tratar el próximo curso: 18ª sesión

c) Sobre contactos directos

La asistencia a las aulas, así como otros contactos en sesiones extraordinarias con el grupo de Educación Infantil, los encuentros con la C. d'E y las conversaciones telefónicas, también se hacen presentes longitudinalmente en el proceso:

- ***Entre la 6ª y 7ª sesión***, conversación telefónica con la C. d'E. para reunirme con Educación Infantil de forma “extraordinaria” y organizar el trabajo (tanto para ese ciclo como para conectar con el Ciclo Inicial) porque a causa de las colonias no se podrá hacer la sesión como estaba prevista; además habíamos hablado de que llevaría materiales sobre “proyectos de trabajo” a la profesora de P-5.
- ***En la sesión 8ª*** realizo “pruebas” de escritura a un alumno de 1º de Ciclo Inicial (alumnos de Prof*) y en la sesión 11ª a otro de P-4 (alumno de F.).

- **En la sesión 12ª** visito de forma informal el nivel de P-3 y “juego” con los alumnos en torno a sus nombres propios; a partir de la visita planteo a la profesora que hagan un texto colectivo para enviármelo (como un recurso para experimentar la ‘funcionalidad’ de la escritura).
- En el caso de J. he ido entrando al aula a lo largo del curso y he hablado en diferentes ocasiones con los alumnos pero, especialmente, desde el momento en que en P-5 se manifiestan dificultades para la escritura, también voy a esa clase (**7ª sesión**)

d) Problemática de J. sobre la escritura

La cuestión es que la profesora ha realizado un cambio en la escritura que lleva asociada una dificultad y *ese cambio se ha considerado independientemente de los niveles de escritura de los alumnos*; tal dificultad radica en que se ha cambiado la letra al margen de considerar si era el momento oportuno para hacerlo: el criterio, dado que analizábamos las fases de escritura de los alumnos, debiera haberse basado en éstas, pero la profesora, que no estaba ‘madura’ para ello, siente presión interna, sobre todo desde el curso siguiente y, en suma, decide al margen del trabajo del seminario.

Ya hacia el final de la **3ª sesión** alguien -no recogemos en concreto quien lo formula pero quizás fuera J.- pregunta “¿cuando pasarán a la otra letra: el hecho de que les sea más cómoda no hará que se “queden?””: les planteo que lo trataremos el día siguiente, una vez ya iniciado el curso con los alumnos;

Jo vaig remarcar el fet que li donessin sentit a l'ús del nom.

→ “*Quan passaran a l'altra lletra: el fet que els sigui més còmoda no farà que s'hi quedin?*”

→ “*Quedem pel proper dia per tractar-lo perquè “no tindran prou dies per a poder-hi treballar”*”(1.:4, sesión 3ª, 12-9-96)

Resulta que en la **sesión 4ª** tratamos básicamente el tema de la preparación de la reunión de padres en la que querían explicar de alguna forma el cambio metodológico que estaban iniciando; sin haberlo tratado de forma conjunta se realizó ese cambio de letra en P-5 de modo que en la **5ª sesión**, es decir, dos sesiones más tarde de la primera demanda, se inicia todo el proceso colectivo en el que la profesora en cuestión plantea la problemática tras haber optado por cambiar el tipo de letra. En el seminario se intenta, pues, buscar una “solución” al problema de que sus alumnos “no quieran escribir”. Ese tratamiento se tuvo que hacer sobre un hecho consumado.

Este proceso, por otra parte, ilustra muy bien situaciones similares que se han dado en otros centros. *Aun asegurando que no habrá problema con el cambio de la letra y optando, obviamente, porque la escritura no sea sólo una cuestión caligráfica sino principalmente de composición textual, la “crisis” ante la incertidumbre hace que se “aseguren” rendimientos de los alumnos aunque también se considere la precipitación para ello.*

Veamos el proceso a lo largo de diferentes sesiones desde que, habiendo tomado por su parte la decisión de cambiar la letra, tratamos todos juntos el tema¹¹:

¹¹ En el gráfico introductorio veíamos la secuencia del caso en forma de espiral

- 5ª: J. manifiesta que sus alumnos no quieren escribir: lo tratamos, pero en esta sesión el tema central es la preparación de la reunión de padres
- 6ª: se miran algunas formas de descargar la actividad de los alumnos intentando mantener la composición escrita pero de forma que sea la profesora como “secretaria” quién lleve la parte más ‘motriz’ de la escritura
- 6ª-7ª: en el encuentro extraordinario con el ciclo de Educación Infantil proponemos - entre las profesoras de Educación Infantil y yo misma- maneras de hacer
- 7ª, cambiamos el “plan” y nos dedicamos a analizar el caso de J., miramos cómo indagar en los niveles de escritura; pasada la prueba, J. me llama asustada
- 7ª-8ª: voy a su clase, comemos en el centro, y por la tarde paso yo las pruebas: detectamos un error en la interpretación de la aplicación y vemos que los alumnos tienen unos niveles del todo “adecuados”
- 8ª por realizar otras actividades fuera del centro, ni J. ni F. están en esta sesión que, ciertamente, trata aspectos cruciales para las ayudas pedagógicas asociadas a las fases de escritura
- 9ª: los alumnos ya escriben y “no se quejan” de la letra.
- 10ª: desde esa sesión, el estado de J. es de entusiasmo.

e) Sobre conexión entre tareas y revisiones

Se muestran también conexiones a lo largo de las diversas sesiones:

- **1ª-2ª**: Trabajo con nombres propios que se revisa en la sesión 3ª-4ª, en la 2ª trabajo por GRUPOS
- **4ª**: práctica (documento para su reflexión) de la Preparación de la reunión de padres que se revisa en el trabajo común de la 5ª sesión; también se revisan otras tareas anteriores
- **6ª**: tratamiento problemática J. “no quieren escribir...con letra minúscula”.
- **Entre 6ª-7ª**: seguimiento, y tareas particulares para EI, reunión con este ciclo únicamente
- **7ª**: continuación trabajo proceso J.
- **8ª**: prueba alumno de 1º, orientaciones de ortografía
- **9ª**: “volver” sus comentarios sobre ortografía; trabajo sobre comprensión lectora para practicar en clase
- **10ª**: revisar aplicación ortografía; N. vuelve a preguntar cosas que ya planteaba en la sesión 1ª, volver a tratar: F. muestra necesidad de tratar más específicamente aspectos para infantil
- **11ª**: paso prueba a alumno de F.
- **12ª**: GRUPOS: Revisamos y ampliamos actividades de EI; en CM-CS propongo materiales y tratamiento; entro clase P-3
- **14ª**: Evaluación funcionalidad escribir y leer (prácticas “vivir en la propia piel” como en cursos: qué tarde aparecen); aplicación colectiva de las estrategias de ADD; para el 3º trimestre, dar marcha a textos en EI; P. cambio de secuencia en CL+ADD: revisarlo; propuesta de conectar ADD con los diferentes textos; ADD: guión
- **15ª**: revisar “evaluación de funcionalidad”
- **16ª**: me pregunto si necesitarían “Lectura Eficaz”, aunque también tendrían que tener en cuenta ADD; sobre “Evaluación”, aplicar ADD a poema (ellos); planificación ADD; J. me enseña trabajo sobre “B. i R.” (esfuerzo por mi parte de ‘más a más’)

- **17ª.** revisión conjunta de autoinforme; revisión aplicación lecturas ADD en EI; tratar “Lectura eficaz”, más ADD (tengo guión de la 17ª, 18ª, 19ª guión que “arrastra”)
- **18ª.** revisar tareas iniciadas (después de SS)
- **19ª.** a EI me piden cómo actualizar los informes para los padres; en CM-CS se plantea qué priorizar para el seminario del curso que viene.

Se considera, en síntesis, que las diferentes conexiones podrían hacer pensar en un **estilo de tratamiento contextualizado** porque resaltamos:

- *el hecho de la conexión sistemática entre los guiones o planes entre las sesiones,*
- *el que se hayan recogido sus conversaciones en documentos que les son “devueltos”,*
- *el hecho de que mi planificación se haya situado en un plano de respuesta a lo que sucede en el seminario, es decir, que se haya tornado más ecológica,*
- *la aproximación a las aulas y a los alumnos que, aunque ajustada a las posibilidades, no tiene por que ser, por ello, menos significativa.*

Contenidos

En el bloque específico de Teoría-Práctica, aparecen marcadamente los siguientes aspectos:

a) *Contraste entre las prácticas anteriores y la propuesta metodológica*¹².

Se debería tener muy presente que estamos trabajando entre relaciones complejas que pueden estar conectando, como mínimo, la historia ‘orgánica’ del centro, la historia de las innovaciones sucedidas, su evidencia en aquello más visible que es la ortografía, y la idea de que parece haber responsabilidades por parte de según qué profesores/as o por parte de la metodología usada hasta ahora en Educación Infantil; la pugna parece estar entre Educación Infantil y Ciclo Inicial, aunque no se llegue a saber si a causa de las características intrínsecas de la persona del ciclo inicial -Prof- y de la de Educación Infantil -J-, o porque en el Ciclo inicial se ha tenido que cubrir “desperfectos” técnicos creados en P-5.*

b) *“Amago” de la pugna “histórica” entre criterios, motivos y valoraciones para adoptar, rechazar, enjuiciar otras innovaciones anteriormente “acaecidas”.*

En estrecha relación con lo anterior, debemos tener en cuenta que los profesores no tratan su historia abiertamente; por mi parte hablaría de desconocimiento y de pérdida, quizás, de la oportunidad de hablarlo (aunque dudamos de que hubiera podido salir desde el principio por tratarse de un área ‘secreta’ que impide acusarse entre ellos ante una persona ajena): el caso es que en mi rol de formadora no lo requiero de forma detenida o como “contenido” de las sesiones en las que aparece el tema.

¹² Como se sabe, nosotros **marcamos de azul** en los documentos de análisis aquello relacionado con ese tránsito entre su práctica anterior y la pretendida.

Lo importante habría sido saber si respecto a las anteriores innovaciones hubo personas que jugaron roles determinados y el tipo de balances que se acabó haciendo tanto de la ‘innovación’ como de la persona que la defendió. Visto el tipo de análisis “no extremadamente riguroso” que realizan los profesores, podemos pensar en unos juicios ciertamente ‘tremendos’.

Así, en la 1ª sesión ya apuntan todas esas dudas de contraste entre innovaciones anteriores y lo que se propone; visto ahora *era un auténtico cuestionario* sobre con cuáles de esos “cambios” anteriores se relacionaba lo que yo les iba a proponer:

A. N. (4t.): *Escriure “ben escrit” / “mal escrit”: fins a quin punt corregir, fins a quin punt donar per bo.*

Tenen l'experiència del “Text Lliure” durant molts anys (en feien 1 diari); al mateix temps era tot analític, i no els va funcionar:→no ho hem explicitat molt, però jo els he dit que això no és el text lliure→model interactiu diferent.

B. A 5è. *parlen dels nivells alts dels nens quant a comprensió lectora i composició de textos, i moltes faltes d'ortografia --/--Sobte quan nens vinguts d'altres escoles no en feien ni una (però en els processos de raonament, més fluïdos).*

També dificultats en la velocitat lectora /correcció lectora.

Jo: - relaciono ortografia amb la ruta dual –visual—auditiva// *Jo dic que això passa amb nens que els ha anat el cap per davant de l'expressió escrita, i quan han escrit, els ha vingut tot de cop / o / no hi donen importància.*

**paraules globals + símbols, noms, marques. Diuen alguna cosa com a que marques no, i dic “bé, “marques” excusa.*

C. 1r., Prof*: *“s’ha de fer molt ben fet, si no és molt perillós, perquè pots marcar nens que tenen més o menys dificultats.*

D. P-5, J. *Com fer que amb 25 nens quan escriuen, tu puguis controlar si ho fan igual al model o no. Jo: →Diferenciar les situacions d'escriptura i de lectura: formals/ col·lectives /// espontànies*

E. N. 4t.: *“Estàs d’acord en confegir paraules (lletres de colors)...?→Jo: sí, caldrà veure en quina situació a un nen l’ajuda o no confegir amb lletres:*

- ELEFANT

- elefant

- elefant (amb lletres de colors)(Síntesi-D-ce-4:2)¹³

c) *Desde las 2 primeras sesiones se trabaja sobre una propuesta práctica concreta que denominamos genéricamente ‘sobre los nombres propios’ y que se corresponde con un material que trabajamos en los cursos y seminarios del SEDEC (traducimos): “La funcionalidad de la lengua escrita a partir de los nombres propios”. Lo señalamos porque se verá que optamos por iniciar el trabajo a partir de experiencias claras y aparentemente “fáciles” en las que podrán comenzar a “ver” cosas que hasta ahora no habían visto.*

A continuación desarrollamos esta cuestión desde un punto de vista teórico.

¹³ en las citas siguientes nos referiremos a este mismo documento y, por tanto, sólo reseñaremos en cada caso la página de la que proviene.

Como vimos en el apartado de la bases teóricas conceptuales, el **Modelo de cambio del profesor de Guskey** (1986) en Villar Angulo (1993), Marcelo (1994) y De Vicente (2002), plantea que *las creencias y actitudes de los profesores se modifican en la medida en que estos perciben resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos*.

Recordamos que desde que informamos sobre la fase de **Preinvestigación**, valoramos la importancia de este factor porque -recordemos- habríamos encontrado que muchos de los informes de los profesores asistentes a la formación en esa fase daban muestras de que eso fuera así. En consecuencia, en las acciones formativas posteriores, también habría tenido cuidado de ocuparme de este aspecto.

En el caso del contexto ‘Ce’ hemos encontrado lo siguiente en referencia al modelo de Guskey (1986)¹⁴:

- **En la 3ª sesión** es el grupo el que traslada lo que hablamos teóricamente a una experiencia vivida, no en los alumnos, sino en ellos mismos, a modo de la verificación de una evidencia que corroboraría la teoría, es decir, que ‘dispondría’ al cambio de ‘creencia’:

També mirem el quadre del “Model dual” de Coltheart (1981)(Cuetos, Valle, 1988:7) on es presenten diferents vies de reconeixement de paraules (model aquest que justifica àmpliament la proposta innovadora tal com està plantejada) → en aquest moment sorgeixen qüestions per part d’ells com “això és el que fem quan aprenem un idioma nou”, “sí que reconeixem noms de marques sencers...” (í.:4, 3ª sesión, 12-9-96)

En la misma sesión les propongo mirar recursos que facilitarán “ver” otras cosas; hablamos sobre aspectos ortográficos y de lectura y escritura y planteo “representar” la escritura desde los primeros momentos a lo que Prof* manifiesta entenderlo de forma totalmente contraria. Sirvió como indicador de las bases metodológicas de las que se partía.

→ *Que no tenen perquè veure coses mal escrites*

→ *La de 1r. o 2n.: diu aproximadament “...jo no els deixo escriure fins que ho saben posar” ← jo dic: “escriptura per parelles”, caps de paraules....(els recursos que presenta l’Anna Camps (Camps, et. al., 1989).(í.)*

En la 4ª sesión, P. aporta un ejemplo experimentado en torno a su propia hija a partir del cual habría ‘visto’ lo tratado teóricamente, tras lo cual, la misma P. adopta el lenguaje teórico específico:

Aporto també la relació directa entre la entrada visual de paraules i els coneixements ortogràfics, és a dir entre el recurs logogràfic i l’ortografia (esquema Rueda, 1995:47). No sé si és en aquest punt, que la P. de 6è. comenta que la seva filla que ara ha començat 1r., ha llegit el rètol de la porta “CLUB DE JUDO”, i que “ha llegit logogràficament”, bé jo he afegit que a més la

¹⁴ En las hojas de vaciado de los contenidos, marcamos en lila aquellos que estarían relacionados con esta cuestión.

seva filla tenia més informació alfabètica perquè domina moltes de les relacions so-grafia, però ho he considerat una inclusió dels coneixements que la P. hagi pogut fer sobre temes tractats anteriorment. (i.:6)

En la 5ª sesión la sorpresa de las profesoras es manifiesta,

Entro a l'escola, i vaig cap a les classes, entro a la de P-4. Hi són la tutora F., i la I. de 3r. que baixa ¾ d'hora cada dia, i fa el treball oral que li indica la F.. Aquesta comenta que li van saber llegir l'altre dia (el seu nom) cercant per a cada lletra el valor sonor: I, A, i la referència de la inicial de Fernando i N..." Per ser a P-4, i 'lo' poc que ho vam fer l'any passat (el treball del nom, etc.), sí que és veritat que estic al.lucinata...; diu la I.: "...va venir a la classe corrents" (i.:7)

Y también:

Això contrasta amb el que diuen persones com la J. de P-5, que ha provat coses a partir del mòdul de l'ICE que va fer amb mi, i que valora molt positivament la funcionalitat i amplitud que se li pot donar a l'escrit, i per tant la gran motivació dels alumnes vers aquesta manera de treballar..." Esta le comenta a su sucesora -...però Prof, no em diguis que no has trobat canvis en els nens que tens ara i que van fer P-5 amb mi...(i.:8)*

En la sesión 6ª, son las profesoras C.d'E. y P-3 quienes han 'probado'

Comenten la tutora de P-3 i la C. d'E que està ¾ d'hora cada dia, que han fet una observació de quants nens reconeixen el seu nom, i ho fan tots menys 7, i que alguns reconeixen alguns altres.

La C. d'E també comenta que va preguntar què feia la P-3 a la pissarra - mentre escrivia alguna cosa- i que un nen va dir : "dibuixa". Comento aquí que potser és la resposta d'un nen que encara no té clara la diferència entre dibuix-escritura. (...) La P-3 comenta que un nen ha relacionat la T del seu nom amb que també la té la JUDIT → dada-evidència que podem anar fent un abecedari perquè ells descobreixen les unitats lletres. (i.:10)

En la 8ª, P. ha experimentado con sus alumnos de 6º

En aquest punt la P. de 6è, posa exemples que argumenten en favor d'això (han fet una carta a l'ONU)...La N. també posa exemples...també diu que si és així els aprenentatges són més grans...però també "costa més, és més lent...però més efectiu..." AQUESTES APORTACIONS, SEMBLEN PROU RELLEVANTS, PERQUÈ SIGNIFICA QUE HAN APLICAT ALGUNA ORIENTACIÓ - ÀMPLIA PER ALTRA PART- I HAN VALORAT RESULTATS "EDUCATIUS" PER DAMUNT DELS ACADÈMICS. A MÉS, LA P. PORTAVA ELS EXEMPLES PER TESTIFICAR-HO, I VA EXEMPLIFICAR COM ELS NENS HAVIEN FET TEXTOS MOLT ESFORÇATS I MOLT CONTEXTUALITZATS.

*Jo: "...Bé, guardem aquestes consideracions perquè estan per sobre de tot, i ens han de guiar els processos". *En aquest paràgraf, havia escrit al costat i en vermell quan havia fet la lectura posterior, "RELLEVANT".(i.:14)*

En *la sesión 11ª*, F. admite que una vez que ha visto reacciones positivas en los alumnos, *ha cambiado, de momento, de estado de ánimo*:

La F. em diu que està més tranquil·la, que era ella que no s'atrevia, però veient que els nens responen està més animada...(i.:19)

Como se ve, las sesiones 3,4, 5, 6, 8 y 11 recogen específicamente momentos que podríamos relacionar con el modelo de desarrollo profesional de Guskey (1986).

Estas consideraciones *pueden servir para concluir tanto los momentos en los que se ha trabajado sobre estos aspectos, como los componentes de la innovación que significan más o menos riesgo y más o menos “rotura de esquemas” previos y, por lo tanto, necesitan apoyarse en mayor grado en esas modificaciones en los alumnos que “animen” el proceso de cambio de los profesores y precisan, en suma, mayor ayuda formativa.*

d) *Requerir a menudo por parte de los profesores si “era correcto...” o si “se tenía que...”*.

Este aspecto se habría considerado significativo porque entendemos que puede responder:

- al contexto de incertidumbre que venimos recogiendo
- al tipo de racionalidad “técnica” asociada al modelo práctico anterior;
- al carácter de inmediatez y aplicabilidad con el que se trabaja en las aulas;
- a que se asocia la figura de la persona formadora con una especie de juez de paz y de sabio obligadamente “infalible”.

En su lugar, desde las primeras sesiones les devuelvo las preguntas con “condicionales” (es decir, respondo que será una cosa u otra dependiendo de las fases de escritura, de los objetivos, de alternar los diferentes componentes,...siempre que antes..., etc.), de forma que pasamos -o lo pretendemos- de un planteamiento de sí/no y de “instrucción limitada” a otro consistente en elegir opciones de forma que se estime un abanico de posibilidades y sobre todo que se establezca antes un criterio para la acción.

No es cuestión ni de racionalizar técnicamente ni de dejar de utilizar los recursos científicos que “funcionan” en la práctica (por ejemplo, informarse a partir del diagnóstico de las fases evolutivas de escritura, etc.).

Bloques temáticos en los que este tratamiento “condicional” se habría dado son:

- sobre ortografía (en las sesiones 1ª, 3ª, 15ª, 18ª): en la 1ª sesión “¿hasta qué punto corregir?... ¿estás de acuerdo con componer palabras..., y con las letras de colores?”
- sobre lectura colectiva (9ª sesión) (“¿modelo del profesor antes de la lectura de los alumnos?”)
- sobre “texto libre” (4ª sesión) (traducimos):

“Como cuando se habla de componer textos surge el aspecto de trabajar en clase la estructura textual como eje fundamental, preguntan: “¿entonces los

textos libres...?” Yo: “...me parece una tarea necesaria, pero creo que previa o paralelamente hemos de trabajar diferentes modelos textuales, para que los textos libres desarrollen de forma ordenada su función comunicativa”(i.:6)

e) el elemento de la **emocionalidad** se ve reflejado en diversas ocasiones y hemos recogido la evolución a lo largo de las sesiones¹⁵.

- **miedo a que no quieran cambiar de letra** (caso protagonizado por J. desde la 3ª sesión como ya vimos)

- **miedo: no atreverse a hacer escribir a los alumnos**: estamos en la 7ª sesión y ahora es F. y P-3 quienes manifiestan su no atrevimiento; no hace falta incidir en el hecho de que esto representa un elemento de cambio importante consistente en *pasar de “escribir cuando sepan” a “escribir para descubrir en qué fase de la construcción de la estructura interna están.”*

...A P-3, i P-4, diuen que estan molt satisfetes de la marxa, però la de P-4 diu que “jo no m’atreveixo a fer-los escriure”. (...) A P-4: Tant lectura com Anàlisi de lletres resulta satisfactori, i l’escriptura no l’ha treballat perquè “no sé, penso que no sabran, no sé com posar-m’hi”. Jo pregunto al grup: com ho pot fer?...Com ho has fet a P-3? No, quan els nens reconeixien algunes lletres del seu nom, els demanava si la volien escriure,...n’hi ha que copien el seu nom...amb grafismes no convencionals...”.Jo: bé, poc a poc, a partir de la lectura dels noms i de l’anàlisi, aniran cap a les convencionals...

→Dono la idea de calcar el nom...però que l’important és saber per a què serveix aquest text que serà el seu nom?...Cal buscar destinataris que ho hagin de llegir. Ells diuen : nosaltres mateixos, els pares, l’altre classe....Jo: “ahir a un P-5 d’Altafulla vaig entrar en una classe, vaig llegir una llista dels noms dels nens que no coneixien, i els va sorprendre molt que pogués saber els seus noms...(i.:12, 7ª sesión)

En la 11ª sesión, P-3

...que no veu que els nens vulguin escriure molt / perquè ho fa molt lletra a lletra P, A, L, ...li dic que siguin paraules de coses importants, senceres,...
(i.:20)

- **alegría / angustia**

Se dio la situación ya narrada de que mientras **F. se mostraba “contenta”** (aunque también manifestara sus “problemas” de falta de atrevimiento para realizar según qué

¹⁵ (marcado en rojo)

actividades), J. desde la 5ª y hasta la 9ª estuvo situada en un estado de angustia. Desde la 9ª, 10ª y siguientes, su estado emocional fue positivo y entusiasta¹⁶.

- *estar tranquila / atreverse, animarse.*

Este estado anímico lo vimos ilustrando (i.:19) el “efecto” Guskey en el sentido de que una vez que F. comprueba que los alumnos ‘responden’, se tranquiliza, es decir, su estado emocional ha cambiado cuando ve que sus alumnos reaccionan positivamente ante lo que ella “debía” hacer para alinearse con la “innovación”. Desde la 7ª a la 11ª sesión, se recorre el periplo de F. (la 8ª no estuvieron ni ella ni J.). Ella misma **en la sesión 12ª**,

*També m'explica que **ha col·locat molt més endavant els nens** (respecto a la prueba de escritura): **la major part són sil·làbics...i diu “...ho he deixat una mica lo de les parelles...com he vist que estaven tan avançats ja m'he tranquil·litzat...”**(i.:20)*

y en la 13ª,

*La F., em va comentar que ella havia fet la prova de lectura a uns quants, i que la majoria estaven a les hipòtesis qualitatives, **que segons ella estaven molt avançats...**→ estaria bé poder confrontar-ho i parlar-ne, la propera sessió.
Ho subratllo a la lectura posterior.

*No sé si també va comentar, ara al començament o més tard, el **fet que estava molt contenta, molt engrescada, perquè li escrivien moltes paraules, ells li dictaven les lletres que hi anaven: macedònia, macarrons...del menú de cada dia...**→diferents nivells i feines, no només dictats d'ells o còpia *Nota al marge, en la lectura posterior.(i.:21)*

f) **Roles que se marcan podrían ser:**

- J.: no escribir porque se ha cambiado a la letra cursiva / estar muy convencida de que el cambio vale la pena
- F.: sorprendida con muestras de lectura de los alumnos; no atreverse a escribir; manifestar déficits de tratamiento para EI. dentro del seminario/ sí atreverse en cuanto ve muestras positivas en los alumnos
- P-3 no cómoda con el papel “no valorado” en el centro de P-3, y no atreverse a escribir o tomar una postura de asegurarse según que actividades, quizás acabando por repetir actividades; o pensar -idealmente- que a P-3 se lanzarían por encima de cualquier otra cosa /
- P. cosas concretas, buscar soluciones desde la primera sesión [bibliografía 1ª sesión; prácticas 13ª, 18ª, 7ª (con N., consulta cosas una vez acabada la sesión sobre un alumno que no se esfuerza con la letra en 5º curso), 8ª muestra cómo los alumnos han reaccionado bien a su propuesta de actividad...] /
- Prof*: diversos, pero prácticamente todos (-).

¹⁶ Hemos recogido desde diferentes puntos de vista el tratamiento de la 5ª, 6ª, 7ª; en la sesión 8ª no estaba en el seminario por estar con una actividad fuera del centro y como se recordará antes de la 8ª contrastamos la prueba y el diagnóstico.

g) ***Líneas temáticas que recorren las diferentes sesiones:***

Hemos de hacer notar que ***todas significan un trabajo centrado en el tránsito entre lo anterior y lo presente en tanto que pretendido; las hemos dividido en 2 bloques según estén más o menos relacionadas con cuestiones concretas y específicas o con aspectos educativos amplios:***

1. Curriculares /académicas:

- *Ortografía* (1ª, 3ª, 4ª, 8ª, 9ª, 10ª, 15ª, 18ª, 19ª)
- *Comprensión lectora* (3ª, 4ª, 7ª, 9ª, 10ª, 13ª, 14ª, 16ª, 17ª, 18ª)
- *Biblioteca y la “habilidad” que se desarrolla en ella* (15ª y 17ª J. pregunta “¿ahora podemos decir que leemos?”)
- *“Texto libre” o guiado; textos como unidad de escritura tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria:* en la 4ª sesión se pregunta; en la 13ª F. habla del texto “menú”; en la 14ª F. y J. hacen textos; en la 15ª (no concepto e.); en la 16ª, P. habla positivamente del proceso que ha llevado a cabo en clase sobre composición escrita.
- *Sobre la letra de escritura* (proceso de la 4ª a la 9ª de J. y que en la 17ª vuelve a sacar: “ahora como los alumnos tienen poca práctica de escribir en cursiva, la escriben peor; F. cambio de letra en los nombres propios, valorada de forma positiva. Sesión?
- *P-3 y no “interés” de los alumnos por la escritura en general y por los textos en particular* (asociado a un énfasis excesivo en la forma correcta de las letras): sesión 11ª (todavía no atreverse a escritura de textos), 17ª (no interés por los nombres), hasta que en la sesión 12ª, tanto los alumnos como los padres se muestran “entusiasmados”, y en la 19ª, C. d’E. y P-3 lo ven de forma positiva.

2. Educativas

- *“Lenguaje como área o como instrumento”* (13ª)
- *Confusión entre aprendizaje y enseñanza* (6ª, 7ª (diversidad F.)
- *Ayudas pedagógicas para cada fase de escritura* (6ª) y otras, pero esa específica
- *Agrupamientos adecuados a este tipo de trabajo: parejas de alumnos* (15ª J. y C.d’E.; F. 12ª)
- *Reunión de padres y “opacidad” sobre el cambio* (5ª)
- *Padres sorprendidos favorablemente* (12ª, 13ª)

h) ***Aspectos de procedimiento en la manera de trabajar***

Como hemos avanzado, se da una gran relación entre la dimensión de contenidos y la de percepciones pero, aun así, la dimensión de contenidos de la categoría “Relación teoría-práctica” ha resultado ser la más abundante; hay elementos que no hemos recogido anteriormente y que debemos contemplar. Este es el caso de ciertos aspectos procedimentales (asociado a las ‘tareas’ de las que hablábamos en referencia a Zabalza (1987, 1991)) que hemos desarrollado en el tratamiento de los contenidos de esta categoría que ya han sido puestos de manifiesto dentro de los segmentos ilustrativos de otras temáticas y por ello los presentamos ahora en una lista:

1. PROCEDIMIENTOS GRUPALES:

- Analizar todos juntos el caso didáctico de alguna profesora, buscar razones, proponer tratamiento
- Analizar juntos una cuestión planteada por alguien
- Proponer juntos “cómo” resolver una problemática de alguien
- Preparar juntos una actividad de centro (Reunión de padres): buscar indicadores de las actuaciones de los alumnos asociados a la innovación
- Aplicar juntos esquemas teóricos a materiales didácticos
- Recoger grupalmente recursos ortográficos en función de sus necesidades
- Trabajar por grupos EI/CI CM/CS
- Ver entre todos sus trabajos de clase

1. PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS-ESTRATÉGICOS:

- Sintetizar
- Secuenciar actividades
- Preguntarles sobre sus prácticas anteriores en relación con la propuesta nueva
- Presentar ejemplos de otros centros, y de mis experiencias (sesión 10ª)
- Recursos para mostrar...
- Revisar “tarea”
- *Mostrar dominio-intuición en el aula con los alumnos* (“cómo has sabido...”, se exclaman ante una especie de pensamiento “brujo”). A este respecto, otras experiencias, en otros centros y con otros/as profesores reforzarían que se da importancia a este factor de “experto”. (Angulo, 1999a)

2. PROCEDIMIENTOS INFORMALES

- comentar cosas y dudas ya fuera de la sesión

i) *Cajón de sastre:*

- *Niveles bajos: acusación de Prof* a Educación Infantil, pedir refuerzo para los alumnos, y proponer que repitan* (esto último en la 19ª sesión)
- *Después de esta formación, como centro, harán otra formación: sobre plástica* (me lo explica J. En la 11ª sesión)
- *Imágenes / Roles quizás cambiando los polos históricos: F. más ‘significativa’ en cuanto a crear situaciones de enseñanza y aprendizaje ‘funcionales’ para los alumnos: más en la línea que J. (15ª) / También imagen positiva de Prof* y de Nú. (16ª).*
- *No acuerdo en autoinforme sobre si han aplicado o no lo han hecho* (17ª sesión).

B) REFLEXIÓN METODOLÓGICA.

Esta categoría aparece 2ª en contenidos y en preacciones y 4ª en percepciones (después de Teoría-práctica y dejando en primeras posiciones a Recursos de formación y Dinámica)

Aun siendo 4ª en la dimensión de percepciones, lo recogido de “Reflexiones metodológicas” parece significativo respecto a lo recogido en las dimensiones ‘preacciones’ y ‘contenidos’ de forma que, contrariamente a lo que pasaba en “Relación teoría-práctica” (categoría en la que se estuvo pendiente de contenidos y de preacciones), en este caso la atención se centró intensamente en las percepciones. Debemos también considerar que para el informe se intenta no duplicar en exceso los contenidos con lo que no estamos hablando de ‘cómputos’ matemáticos sino de aproximaciones interpretativas a los significados relevantes.

Aquello recogido en el análisis anterior (categoría 4), lo referenciaremos pero no lo trataremos extensamente: será en el momento de hacer una síntesis sobre los aspectos didácticos cuando, además de poner en evidencia la conexión entre estas dos categorías, volveremos a verlas de forma conjunta.

Percepciones.

Hasta la **sesión 4ª** no se recogen directamente aspectos perceptivos de reflexión metodológica: puede deberse a que todavía se está construyendo esta reflexión y, sobre todo, puede estar relacionado con el hecho de que, dado que *todas las categorías específicamente “Didácticas” tienen tanta relación entre sí*, los contenidos con los que se relacionaría, estén recogidos bajo otra de la misma familia.

Estamos convencidos, de acuerdo con la línea anterior, que para hacernos una idea ajustada y global del proceso de formación en lo relativo a los aspectos didácticos y curriculares deberemos tener en cuenta las tres dimensiones que venimos recogiendo y tratar de forma conjunta las categorías temáticas de “Teoría-práctica”, “Reflexión metodológica” y “Conceptos didácticos”.

La primera consideración extraída de este bloque es que debemos resaltar la vigencia de ideas y autores como Gimeno (1981) y Santos Guerra (1990) que, respectivamente, como se sabe, *planteaban la doble necesidad de diferenciar los subsistemas psicológico y didáctico y de asumir que uno de los dogmas didácticos menos cuestionados era que la enseñanza provocaba aprendizaje*: desde los primeros segmentos categorizados bajo el título de reflexión metodológica, se advierte cómo el hecho de diferenciar esos dos procesos se constituye en una de las prioridades en cuanto a tratamiento didáctico y metodológico.

Entendemos que el hecho de que pareciendo obvio no lo resulte tanto en la práctica, responde a que, *en muchas ocasiones y debido en gran manera al modelo didáctico imperante hasta ahora, el proceso de enseñanza venía dado, en una buena parte, por la decisión -programación- de lo que debía ser el proceso de aprendizaje: es decir, se tenía una concepción delimitadora del curriculum como plan de forma que era el plan el que marcaba el curriculum real (real como posible, es decir, no abierto) de las clases. En Educación Infantil, por lo que respecta a la lectura y la escritura, este aspecto se concretaba en “programar” qué letras se trabajaba en cada nivel educativo y en preparar qué “fichas” servían para ese trabajo*. Así, el proceso de enseñanza se circunscribía a unas directrices, ya no metodológicas, sino más bien de criterios de programación y de secuenciación de contenidos por niveles, ambos con marcado carácter normativo y restrictivo.

Aunque es indudable la función de la enseñanza respecto a “marcar” de alguna manera lo que puede aprenderse, sabemos que puede haber concepciones de enseñanza que entiendan la relación de forma menos limitada y que procuren “indagar” en lo que los alumnos saben, quieren, descubren, pueden hacer, etc.

Tener en cuenta este aspecto significa, epistemológicamente, clarificar y delimitar parcelas de actuación y de reflexión que eviten confundir las estrategias docentes con

las respuestas posibles de los alumnos. En la práctica, significa asumir una actitud de observación, indagación y, deseablemente, de esfuerzo hacia el trabajo compartido entre los profesores, que el modelo anterior no requería de igual forma.

Uno de los elementos que se resaltan en este apartado es el de **la asunción de la diversidad**. Como se verá, tener en cuenta las diferencias individuales en los muchos aspectos en los que la enseñanza puede hacerlo, obliga a replantearse la relación entre enseñanza y aprendizaje, cosa que vemos, a todas luces, de gran complejidad.

Bajo el epígrafe de esta categoría hemos agrupado los contenidos en los siguientes apartados:

A) SOBRE ‘REFLEXIONES OFICIALES’

Se haría mención a aquellos elementos que relacionan las reflexiones de los profesores del centro con elementos ‘colectivos’ y/o de sistema: de alguna manera el contexto legal, profesional y administrativo, crea continuamente imágenes con las que los centros deben identificarse o desidentificarse (en el grado en que ambas cosas sean posible).

Veamos qué aspectos se recogieron:

a) Se daría, como en la mayoría de centros, una **coincidencia entre sus objetivos y los Objetivos Referenciales del Departament d’Ensenyament**. En ocasiones esa coincidencia se percibe como ‘culpa’ por haber copiado algo que debían haber realizado ellos, con lo que *se acusan de no autonomía y alineación* con el proceso de planificación exigido a los centros en la realización del PCC, el PEC, etc.

Els proposo ajornar el tema de l’ortografia (per la seva amplitud), per prioritzar altres temes, però que vagin fent “tasques”:

***El fet de tocar el seu disseny curricular, fa que es parli de “criteris comuns” i en aquest sentit el director parla de “vinculants”:** “...se suposa que si decidim alguna cosa, serà per seguir-la tots, no?” sembla que existeix algun dubte al respecte. **Sobre els objectius referencial, comenten que són molt iguals als del model del Departament.** (Perc-ce-2:1; sesión 4ª)¹⁷*

El Dtor., además de poner en duda la vinculación de acuerdos tomados en este contexto de Reforma comenta que ésta cambia los nombres de la evaluación, pero parece criticar que ese hecho, a parte de imponer un lenguaje diferente, no resuelve nada (no sabemos a ciencia cierta si también -antes de la reforma- la vinculación era deficiente o diferente):

-Prof: la qüestió de les notes/repetir a Parvulari per a que aprenguin hàbits...posar que està per sota de la mitja per a que els pares ho sàpiguen...El Drtor: “sí, ens van fer canviar allò de “és.../no és...” ara ha de ser “sembla, es mostra...” tothom ho avala potser marcant una mica un canvi*

¹⁷ Como para el tratamiento de todos los contenidos de la dimensión ‘percepciones’ usaremos el mismo documento de síntesis, en las siguientes citas nos referiremos únicamente a la página donde se encuentra el fragmento de que se trate.

imposat per l'Administració o la "Reforma" que en definitiva no els resol res...?. (i.)

b) *Percepción de Prof* de un "cambio oficial".*

Una situación importante que pudiera estar relacionada con este aspecto, ya no tanto de imposición de la Reforma, sino de **"imposición" de cambio con la que quizás me interpretó Prof***, se da alrededor de la preparación de la Reunión de padres. Pretendía relacionar la propuesta metodológica con los Objetivos Generales de la Etapa porque entendía que eran de tipo educativo, amplios, y que podían ubicar el cambio en las intencionalidades asumidas, de forma más adecuada que si lo ubicábamos en microhabilidades y aspectos instruccionales concretos.

Resulta que esta situación puede ilustrar cómo la 'formación' es una forma de 'oficialidad' que no tiene por qué ser vista de forma diferente a 'otra imposición'. Aunque es importante resaltar que fue únicamente esta profesora la que pudo entender de forma impositiva la práctica que narramos, nos ha interesado resaltar el hecho porque nos parece relevante. Desde otros puntos de vista, volveremos también sobre esta situación.

**Respecte a aquesta pràctica, després m'he adonat que per exemple Prof*, li atorgava la funció de marcar allò que ens aportarà la innovació, i es negava a afirmar coses que ella considerava que treballant de la manera que ho feien FINS ARA també assolien. Si es mira l'esquema de la pràctica, l'objectiu és justificar el perquè de segons quins canvis, relacionant-los amb els objectius de tot tipus que l'escola primària es planteja com a fita educativa per als alumnes; és fàcil però, en el context de parlar de la reunió de pares, dels canvis, de la innovació, que ella ressaltés l'altra versió. No cal dir que aquest fet pot tenir -entre d'altres- també una lectura de resistència, etc. que no va ser marcada per cap altre membre dels que va participar (pràcticament tothom). Cal girar el discurs, però, cap a que això que fem ens ha d'aportar millores, i millores que hem d'anar buscant conscientment, i per això cal explicitar-les.(i.:1, sesión 5ª, 3-10-96)*

c) *Curriculum prescriptivo no adoptado en el curriculum real*

Valoro, a partir de los primeros intercambios y sobre todo a partir de la práctica sobre **"Evaluación inicial de sus conceptos didácticos" que el centro, en conjunto, tiene un modelo de enseñanza-aprendizaje de lengua más propio del 'trabajo sistemático' que de 'uso y comunicación'**. Como sabemos, el curriculum de lengua establece, dentro de los contenidos procedimentales, estos dos ámbitos diferenciados -aunque inevitablemente relacionados- tanto para la lengua hablada como para la lengua escrita.

Como pretende la Reforma y como, según mi opinión, requieren los momentos actuales, un modelo de didáctica de la lengua definido por la formalidad y la normativa en lugar de por la funcionalidad, comunicación e intercambio colectivo de significados, no es ni adecuado ni soportado por los alumnos (ni por algunos profesores); no lo es porque no dota a los alumnos de los requerimientos multifuncionales que les exige (y ofrece) la vida actual; en último extremo, un modelo formal de la lengua no es bien soportado por los alumnos porque viven con parámetros morales bien diferentes de los que vivieron en los años 50' algunos de estos profesores. El hecho de que el curriculum contemple de

forma complementaria estos dos ámbitos de la lengua sí me parece adecuado porque está claro que el uso y la comunicación también están basados en el dominio progresivo de aspectos de “ordenación” de las estructuras lingüísticas.

Lo importante aquí es que *aunque oficialmente se haya optado por ese modelo didáctico, el cambio en los centros raramente se ha producido a no ser que hayan gozado de “liderazgos” didácticos que lo hayan promovido.*

*Respecte a la sessió conjunta em plantejo pràcticament el mateix disseny de la sessió però faré èmfasi en la **INTENCIONALITAT DE LES NOSTRES ACCIONS I EN LA INTENCIÓ QUE ELS ALUMNES HAN DE TROBAR EN TOTS ELS APRENTATGES: processem de baix a dalt, però regulem de dalt a baix** (Artur Noguerol, 1995): *crec que estan molt basats en la “mecànica” perquè el model general d’aprenentatge, no és de ÚS I COMUNICACIÓ, sinó de TREBALL SISTEMÀTIC: faré la introducció per a aquí.* (1.:3, 7ª sesión, 14-11-96)*

d) *Escribir acuerdos curriculares vs. vivenciar cambios curriculares*

Un aspecto asociado a la formalidad curricular en la que, de alguna manera, la reforma nos ha inmerso, se recoge alrededor de preguntar a la *C. d’E. sobre si ve necesario y posible escribir los acuerdos* que se van realizando a partir del trabajo en el seminario:

En algun moment li comento com podriem si ho considera convenient, lligar el que fem a un document intern de manera que s’hagués de fixar i “escriure”, és a dir, el 2NC o el 3NC...al que comenta que per això aniria bé que com en el cas de la P-3 tothom hagués viscut en la seva pell...(potser té la recança que si cada cicle de professorat no té una vivència concreta i aplicada a la seva pràctica d’aula, no pot fer una feina “satisfactòria” de passar a escrit (...?...). (1.:3, 9ª sesión, 12-12-96)

Por un lado se muestra una desconfianza respecto de la percepción de “utilidad-posibilidad” o ésta se prevé no unánime; y por otra, podría estar indicando, tal como ha puesto en evidencia desde diferentes puntos de vista, que la historia del centro no está hecha de “acuerdos” formales, escritos, debatidos, etc.. Indudablemente indica una posición diferente de una escritura que parta de la vivencia, respecto a otra que no provenga de ésta.

El hecho del déficit de escritura asociada a situaciones decisionales colectivas, por otra parte, no es excepcional: en general, en los centros y al margen de formalidades externas que tampoco significan mayores acuerdos ni, mucho menos, modificaciones importantes en la cultura negociadora o mínimamente formal, sería deseable un aumento de la “vida en común” o de debate y conversación profesional en numerosos aspectos. No sabemos si esto, además de deseable, es posible dadas las coordenadas actuales.

e) *Práctico vs. Reflexivo*

Un aspecto que para nosotros también está relacionado con la reflexión metodológica y los modelos de formación: *la determinación del peso que puede (y debe) tener lo “práctico” y aplicable respecto a lo reflexivo.* Las situaciones a las que nos referimos

ahora las protagoniza siempre P. y, genéricamente, la cuestión es: “¿...pedir recetas es muy malo?”. En diversas ocasiones se interroga en ese sentido y no sabemos de dónde saca las afirmaciones que pone en cuestión, es decir, quizás refleja alguna discusión o un no acuerdo sobre los que tratarían los profesores en sus conversaciones: ella sigue insistiendo...

Clar, la C. d'E., tal com havia fet a l'entrevista comentava que a veure, que sí que era una cosa que a nivell professional podia servir per tothom, no?...això també la P. ho deia, que era MOLT INTERESSANT (ho dic exclamativament) parlar de moltes coses que clar, feia tants anys que treballava que ni se les plantejava, no?, i que en aquest sentit doncs, servia molt per debatre i per plantejar-se coses que eren interessants, però que a nivell pràctic doncs que ells estaven més a l'expectativa. Tinc una nota que potser no pertany a aquesta sessió però sé que és un comentari que la P. ha fet en alguna ocasió: “que vull recepta,...què passa que és molt dolent lo de les receptes?...”.Potser lliga amb quan demana acabaments o començaments i estructures de textos... (í.:4, sesión 10ª, 16-1-97)

En otra sesión, plantea el mismo tema desde una perspectiva similar, pero también sin especificar más allá de lo que parece ser una búsqueda de “afirmación”:

Pilar, però el mestre vol el llibre -pràctic- jo: sí, sí, amb material, suports, exercicis,... (í.:7, sesión 18ª 22-5-97)

La persona en cuestión parece interrogarse sobre esto, pero lo hace a partir de consideraciones que no provienen de mi (al menos directa y conscientemente): reflejaría pues la necesidad de un cuestionamiento o, mejor, una delimitación de hasta dónde puede llegar un modelo de formación “reflexivo”. No puede ser dicotómico porque aun dejando al margen las “recetas” estrictas, el carácter práctico de la enseñanza obliga a “aterrizar” en niveles concretos, aplicables y referidos a materiales, agrupamientos, criterios de evaluación, etc.

También podría estar reclamando más práctica para sus niveles del ciclo superior pero sabe que, en esta situación y caso concretos, el trabajo debe centrarse sobre todo en Educación Infantil; por otra parte pide materiales, consejos, etc., a los que yo intento responder en cada una de las sesiones, con lo cual entendemos que también participa de la propuesta desde su posición.

f) Como contrapunto o complemento, puesto que no se daría oposición, N. declara la ‘**nulidad**’ **formativa de las acciones sobre la Reforma**, de manera que éstas habrían “abierto” la “obligatoriedad” de “cambiar” sin haber pretendido seriamente llegar al aprendizaje de los profesores. La persona muestra cómo ahora, en el asesoramiento, se ha puesto en contacto con conceptos que en esa formación se habrían dado casi por supuestos. El contrapunto con la aportación anterior, insisto en que no como contraria, sería que N. valora como importante, al igual que P., reflexionar sobre estos aspectos “comprensivos”:

**En una nota: ha sortit també aprenentatge significatiu, i crec que la N. comentava “...ara entenc el que deien a la Reforma (volia dir a la formació*

sobre la reforma), que tenen una cara, ens ho deixen anar tot allà, i sense entendre res, apa, cap al centre,...” (i.:6, sesión 16ª, 17-4-97)

g) Admitir la necesidad interna de cambiar al tiempo que la incapacidad de autogestión

Trataría sobre los límites internos del consenso o del acuerdo en cosas necesarias y “aparentemente” previas a la acción. La situación representa que se está planificando el trabajo para el seminario del año siguiente y se hacen consideraciones al respecto:

■ *La N. que jo estableixi quins nivells a assolir, perquè si no, no en sortirem...jo que sí de V.L., correcció L., però que per comprensió hauríem de passar per veure què treballem...els quadres→el proper dia.*

■ *Composició escrita: ¾ del mateix, que la N. diu que són creatius, però no són matemàtics, lògics (estructurats) que això és el que falta→descripció, i després narració.*

■ *Prof*: penso que parlant de la dinàmica del centre “...fem moltes coses però no aprofundim”.*

■ *No ho fem:→sí fem 3-4 descripcions, 1-2- contes, 2-3- poesies. →jo: déu n’hi do (“l’estructura pot ser la mateixa”).(...)*

■ *“Si no els deixem, ...va vinga, posa això,...sincerament no ho fem...” diu Prof*.(i.:7, sesión 18ª 22-5-97)*

Por una parte, parecen estar pidiendo que les “digan”, desde fuera, el objetivo en cuanto a rendimiento de los alumnos que deben adoptar: se pide o bien “neutralidad” o bien que el trabajo de decidir, puesto que el ejecutivo ya lo hacen ellos, se haga fuera; esto no parece estar sólo relacionado con una cuestión de valía o con una cuestión interna de autonomía sino, mas bien, con un tipo de cansancio ante la dificultad de acuerdo o ante la intensificación que supone ejecutar y dinamizar la vida de un centro -que no es únicamente docencia en el aula- y, además, ponerse de acuerdo en los objetivos didácticos a alcanzar, cuando en el seno del grupo no hay un ‘pensamiento único’.

“Porque nosotros...somos creativos pero no matemáticos o estructurados”, es decir, parecen estar asumiendo que la forma que tienen de funcionar como centro les permite un grado de calidad en la acción, pero no otro: no el referido a lo “estructurado” y “formal”.

Además, la intensificación de la acción vendría secundada por la asunción de que *“hacemos muchas cosas pero no profundizamos”.*

Por último, y quizás como una consecuencia, esa forma de hacer se correspondería en la práctica con didácticas que tampoco a los alumnos les permitiría “emerger”: *“...no les dejamos,...sinceramente no lo hacemos”.*

Remarcamos que esas dos últimas consideraciones están realizadas por la persona que hemos señalado con un determinado rol “duro”, es decir, Prof*, y que se dan en la sesión 18ª planificando ya la continuidad del seminario del curso siguiente.

En síntesis, todo este conjunto de aspectos estaría relacionado con la *falta de un liderazgo metodológico interno que se adecue a las exigencias que, por otra parte, sí admiten provenientes del exterior*; también tiene relación con *la imagen del centro en*

cuanto a su forma de proceder, su cultura y su estilo de desarrollo profesional; en el caso de Prof*, también parece admitir alguna de las características de su particular, y al tiempo común -puesto que habla en plural-, ‘*estilo educativo*’ (en sentido amplio), con lo que se matizaría -ahora- el rol que venimos recogiendo desde el apartado de relación teoría-práctica y que también veremos en dinámica.

Ver la necesidad del cambio al tiempo que las dificultades para abordarlo, ponerse de acuerdo en todos los elementos implicados, y ver las deficiencias de formación asociadas a la reforma, serían aspectos también resaltados aparecidos en este apartado. Insistimos en lo ‘abierto’ del sistema educativo y en las presiones que -inevitablemente- se conforman dentro, respecto a lo que se sabe de fuera.

B) LA RELACIÓN CON EL MODELO DIDÁCTICO ANTERIOR.

En este apartado hemos recogido aspectos que se relacionarían, o bien con un tránsito ‘teórico’ (de reflexión), o bien con un tránsito mas amplio, que hemos llamado ‘profesional’.

Se trataría de focos de atención considerados importantes por la formadora para poder guiar la comprensión y/o la acción desde la práctica habitual de los profesores hacia otra forma más coherente con lo que se pretende.

En la categoría de “reflexión metodológica”, inicialmente, pensábamos encontrar aspectos más “estrictamente” didácticos pero, como se ve, también en muchos de los aspectos seleccionados en este bloque temático concreto, no sólo se ve implicado el tránsito de comprensión didáctica sino también uno más ampliamente profesional. Así, sólo ponemos en evidencia lo que ya se asume ‘científicamente’: los docentes somos personas totales que, si cambiamos, cambiamos integralmente, es decir nuestras concepciones se interrelacionan, no actúan como mecanismos parciales.

<i>1. Hemos considerado como una toma de atención por parte de la formadora hacia aspectos conceptuales, es decir, de ayuda al tránsito teórico lo siguiente:</i>

a) Hago de forma consciente y más o menos continuada **referencias a las implicaciones de tener en cuenta los momentos de csg** (correspondencia sonidos-grafías en la lectura y la escritura) **porque entiendo que éste es su modelo y busco que lo relacionen con el nuevo:**

*Crec que també en aquest moment, la M. (...)comenta que és molta feina tot això, i jo li contesto “...no, perquè ho fas dins del que estiguis treballant de les altres àrees, ells s’ho passen molt bé, aprenen i en definitiva anem a que facin la correspondència so-grafia, però situant les feines que fan d’una altra manera...”****comento lo de la Cs-g, perquè penso que ells venen d’aquest model molt centrat en aquesta habilitat i en aquesta metodologia.** (i.:2, sesión 6ª, 10-10-96)

b) En contraste con su modelo “formal” no “comunicativo”, y teniendo en cuenta lo que ya habíamos planteado acerca de que **procesamos de abajo a arriba pero regulamos de arriba a abajo**, es decir, desde la *intención -educativa o técnica-* (Noguerol, 1995) uso,

para explicarme, situaciones trabajadas con ellos, por ejemplo, la preparación de la reunión de padres:

També surt el tema -JO TREC EL TEMA- de que processem informació de baix a dalt, però regulem l'aprenentatge per la intenció i en un context social de dalt a baix: "tots els treballs per projectes, les experiències de fer entre tots una cosa amb un motiu pactat, i col·laborant-hi...la nostra finalitat educativa de formadors de persones, si les metodologies no toquen aquest punt, no podem abastar aquells objectius educatius que van sortir en la pràctica per preparar la reunió de pares: autonomia personal, cognitius, d'inserció social, de relació, psicomotrius....(í:3, sesión 8ª, 28-11-96)

c) Un aspecto, ya suficientemente referenciado, es el mucho tiempo dedicado a ortografía, o dicho de otro modo, al 'trabajo sistemático' dentro del área de lengua: como se vio en el análisis de la categoría anterior, la ortografía recorre todo el trabajo formativo. Se recogen ahora dos alusiones: una al largo espacio temporal hablando sobre ello y otra a una cuestión que para ellos es obscura "conceptualmente" (aunque la segunda pertenece al bloque de contenidos, la tratamos ahora porque está temáticamente relacionada).

Sobre lo de l'ortografia, ens hem estat MOLTA ESTONA (ho poso en majúscules perquè al cassette ho dic exclamativament), i llavors, per exemple, alguna de les qüestions que els he plantejat, era si havien pensat en alguna moment que tot lo de l'ortografia, els nens s'ho agafaven com un joc, amb unes determinades normes, i com un joc del gat i el ratolí: (...)

Una altra cosa era que el que no sabien ells solucionar, i això ja havia sortit en altres sessions, era com uns alumnes que en tot lo altre anaven bé, com podia ser que en ortografia anessin malament, ... (í:4, sesión 10ª, 16-1-97)

d) Hablábamos, al iniciar el informe sobre esta categoría, **del dogma didáctico de asimilar enseñanza a aprendizaje:**

**La I. ha evidenciat una confusió general entre el mètode i el procés natural d'adquisició de la consciència fonològica. → això s'ha de reprendre. (í:2, sesión 6ª, 10-10-96)*

Asociado a este dogma está que **se contrapone programación a sistematización**. En Educación Infantil mientras se está trabajando en la "experimentación", la sensación de sistematización, de orden curricular, vacila.

Cartronet dibuix ← ells paraula. Tema d'interès: tigre, serp...o només de la lletra p, l, m de la sistematització (?). La J.: "...és que lo de la sistematització ho tenim ara molt..." (í:12, sesión 15ª, 3-4-97)

e) También en otra situación, se denota una **confusión entre L. y E.**

Esto, como hemos podido constatar posteriormente, es bastante habitual: se dan situaciones de trabajo curricular con profesores/as, algunos con muchísimos años de "experiencia" en las que se confunden estas dos habilidades, es decir, estando centrados en la actividad genérica llamada *lecto-escritura*, no se ponen en el lugar de la habilidad

que le están exigiendo al alumno, con lo que esto significa de poca variabilidad, creatividad, e idea débilmente ajustada y equilibrada de la práctica; además, en general, cuando se requiere hablar didácticamente sobre ello, esas ideas tan difusas les procuran mucha inseguridad, con lo que se pueden crear “resistencias” hacia el aprendizaje en el sentido de verlo demasiado intelectualizado, si no se dan, por ejemplo, componentes afectivos potentes que compensen la dificultad conceptual con la que se tienen que enfrentar.

Lo que recojo en el fragmento siguiente era mi duda acerca de que realmente estuviéramos hablando de lo mismo porque yo tomaba la referencia de la escritura y la profesora me hablaba continuamente de prácticas de lectura:

La Prof de 1r. (...)ha contestat a una pregunta meva (arrel d'un comentari sobre els nivells que tenen els seus nens), de si sabia en quines fases eren els seus, i va dir que havia passat la prova, que tenia 7-8 nens que escrivien molt bé (alfabèticament), molts sil·làbics, i algun nen que era presil·làbic. **Ha comentat sobre un nen que havia arribat d'una escola que treballaven “global” i que quan ella els havia fet llegir LLIBRETA, havia dit CIRERA. Li he comentat que havia fet hipòtesis a partir de les vocals.** (í:2, sesión, 6ª, 10-10-96)*

Asocio a este hecho, en parte, reticencias o inercias a no haber tratado todavía procesos de Lectura y Escritura específicamente para el Ciclo Inicial, es decir, disculpo de la confusión:

*Com tractem la diversitat més que adequant-nos als diferents “estats” dels nens?. **També entenc que al cicle inicial, encara no hem pogut tractar els processos de lectura i d'escriptura: cal fer-ho.*** (í:3, sesión 7ª, 14-11-96)

f) En otro orden de cosas, dentro del ‘guiaje’ hacia el nuevo modelo se procura que el grupo ‘vea’ de otra forma; en una ocasión ese ver de otra manera se intenta en torno a las fases propias de la lectura. Recojo sorpresa general positiva tras oír los dominios de lectura de alumnos de 4 años:

*2. **Sentir la gravació de nens de quatre anys i veure que utilitzen estratègies - “SEMPRE QUE ELS HO DEMANEU”-*** (...)l'escolta de la cinta, *ha provocat que riguessin en algun cas, quan el nen llegia pel context, amb la tranquil·litat de basar-se en aquest, i també sorpresa perquè els nens utilitzessin altres estratègies...(quina edat tenen aquests nens ...ha preguntat Prof*.): no sé si els ha quedat clar que al marge de la lectura real, intervenen altres mecanismes→seguir-ho, **HAIG DE FER LES PRÀCTIQUES DE LECTURA...*** (í:5, sesión 14ª, 13-3-97)

g) Se detectan en ocasiones unas *zonas de silencio, zonas oculta, e incluso desconocidas por el grupo*. Nos referimos a la ‘Ventana de Yohari’¹⁸, según la cuál, en la conformación interna de un grupo, los espacios individuales y grupales, conocidos u

¹⁸ Lufth (1978) en Ferrández, A. y Puente, J. M. (1991). Educación de personas adultas. Macrodidáctica y microdidáctica. Vs. 1 y 2. Madrid: Diagrama

ocultos, se van modificando a lo largo del tiempo configurándose zonas que definirían la evolución de lo colectivo y de la cooperación.

Cuando en una situación pregunto sobre una determinada secuencia de Comprensión Lectora en las sesiones de lectura colectiva:

Sobre seqüència de lectura habitual(...)

Lectura en veu alta (jo he comentat i ells mostraven acord movent afirmativament el cap→ÉS EXPRESSIÓ ORAL, RECITACIÓ, (...)

Jo: no sé si és el que feu vosaltres...la J. deia, a C.I. sí, no?...ningú ho ha explicitat... (jo en aquell moment estic per recollir a la pissarra el que va sortint i no ho controlo)...i N...no ho defineix→ZONA OCULTA =>AVALUACIONS INICIALS... (i.:5, sesión 14,^a 13-3-97)

Por otra parte, sobre todo en estos temas directamente relacionados con lo que hacemos en clase, parece que *cuando -como formadora- preguntas, estarías -de alguna forma- avanzando si su respuesta está dentro de lo “correcto” o no...* y en este sentido intimidas; en nuestro caso, estamos ya en un momento avanzado (14^a sesión) y si, para el Ciclo Inicial, todavía estamos en zona oculta o desconocida por el grupo, significa que hay mucha necesidad de mantener la zona oculta como defensa, resistencia, inseguridad, etc. ...

2. Hemos entendido como una toma de atención por parte de la formadora hacia aspectos intermedios entre teóricos y de Desarrollo Profesional, los siguientes momentos:

a) Considero que puede ser difícil cambiar y, por tanto, que hay tendencia a mantener la misma didáctica porque, entre otras cosas, *no se quiera trabajar en y para la “diversidad”*.

Penso molt sovint en Ce: si pogués estar tot un dia, i poguéssim parlar -obertament- què diria:

**Existeixen resistències de diferents tipus i en diferents graus (fins i tot mínimes o inexistents):*

(...)

D. Prof a 1r. continua la didàctica crec que igual, i manté la inconveniència de la diversitat, i de deixar emergir diferents nivells, i que els altres veuen “que n’hi ha uns que ja saben, i d’altres que encara no.” (i.:2, sesión 7, 14-11-96)*

b) *Defender mensajes de forma firme pero al mismo tiempo parcialmente porque se trabaja con ‘absolutos’ o ideas poco claras y difíciles de “negociar”, o con constructos de “todo/nada”;* también se darían casos en los que antes de profundizar en la comprensión de la situación *se hace culpable a la víctima* (Fullan y Hargreaves, 1997), con lo que se vuelve a trabajar con absolutos sin poder llegar a analizar más a fondo aquello que del modelo o situación didácticos de los que se está hablando podría tener una mayor relación con la problemática de que se trate:

Prof, amb això, el que volia dir (...)és que clar, el fet de que a baix s’escrigués, si no es feia bé, doncs, després aquestes coses quedaven i tot això,*

aquestes idees ja han sortit altres cops, eh?, el fet de posar allà la paraula MODEL, ho he utilitzat per veure que aquest model ens venia tant d'establir i aplicar unes regles de csg correctes, com de fer una lectura de paraules usals de manera que el nen les guardés en el seu lexicó i les pogués utilitzar per llegir i per tenir l'escriptura correcta i les trobés a nivell global, i aquí tornàvem a treure la idea de la importància de la logografia en l'ortografia. (í.:4, sesión 10ª, 16-1-97)

Prof: són els nens no lectors...els que ho fan. Jo pensava sí, però perquè els nens són no lectors→llibres de la biblioteca? *subratllat en vermell en la relectura, + "Per què no lectors?" í.:6, sesión 14ª, 13-3-97)*

3. Por último, hemos considerado como *toma de atención por parte de la formadora de aspectos de tránsito hacia una nueva forma de Desarrollo Profesional* lo que sigue:

a) Las consideraciones que ya hemos citado sobre *lo interesante que puede ser hablar de cosas sobre las que, como hace tantos años que se trabaja, ni se plantean*; mientras se está a la expectativa de cómo evoluciona la innovación desde abajo; lo práctico sería que hay indicios de que esa expectativa se cumplirá (estamos en la sesión 10ª y protagonizan esta aportación C. d'E. y P..

b) *La práctica "denunciada" por la C. d'E. de que se hacen evaluaciones genuinas* aparece en la situación de seminario y también en la entrevista: mostraba su desacuerdo con lo que consideraba criterios evaluativos poco correctos. Esta cuestión se engarza con un tema bien importante que es el de si se precisan modelos didácticos que guíen o, por contra, se funciona de otra forma.

c) *Modelos didácticos vs. "ensayo-error"*

Pensamos que independientemente de que no podamos pedir a ningún modelo didáctico la infalibilidad ni para guiar ni para explicar todas las situaciones, el hecho de pretender tener un marco más o menos general o más o menos particular, puede permitir y al mismo tiempo definir modelos de desarrollo profesional diferentes. Desde el momento en que no se considera, por ejemplo, la estabilidad de la metodología y se entiende, por contra, que se trata de ir probando, se hace menos necesario llegar de forma colectiva a proponer maneras de entender y desarrollar aspectos o secuencias metodológicas; en el caso contrario se entendería que es necesario llegar a ver de una forma mínimamente conjunta aquello que se pretende indagar en las aulas, o que el propio proceso de 'ver' cómo vemos, ya acerca posiciones y enriquece, por lo que, el debatir y preparar, se vería como una fase más del aprender:

...amb això la C. d'E. corroborava que hi havia moltes de les afirmacions que llavors es feien que eren molt relatives i molt genuïnes,...) que la P. deia "...sempre ens fixen en els quatre nens que no tiren, i a mi, a banda d'això, m'interessa saber, com ho he de fer per tot el grup", jo dic, clar, a tu t'interessa definir cada vegada més i millorar o polir o tocar o esmenar o aprofundir, la teva didàctica(...)

Llavors, allà pel voltant de la Prof i la N., les consideracions anaven més a que tu anaves provant estratègies, però una miqueta...vull dir de manera més indefinida, menys sistemàtica i a veure, no entrant una mica a voler entendre, penso jo. (í.:5, sesión 10ª, 16-1-97)*

Lo que de momento se pone en evidencia es que éste era una tema no resuelto -que por otra parte no se puede resolver tajantemente nunca, porque siempre hay un margen en el probar-, quizás por no haber sido planteado anteriormente y que, además, no tiene por qué ser visto de igual forma por todos los miembros del claustro. Cabe remarcar que las personas que en esta situación concreta hacen estas consideraciones, no son propiamente de Educación Infantil, con lo que estarían planteando a nivel de centro un estilo no estrictamente asociado a la propuesta de lectura y escritura en los cursos iniciales.

d) Sobre momentos de cambio e incertidumbre recogemos, en la línea que marcaba **Guskey** (1986), el hecho de que se puede estar en el proceso, sin saber cómo derivará. Todas las situaciones problemáticas que se estaban viendo (por ejemplo, sobre el proceso de cambio de letra precipitada y no informada) influían también en la valoración:

Potser també en aquest moment la N. parlant dels de P-5: "hem començat, estem, però no sé com s'acabarà..." (í.:2, sesión 6ª, 10-10-96)

La persona que las realiza, como ya hemos informado, ayuda a la tutora del curso en tareas de composición de palabras.

e) Por último, el hecho de que se hubieran planteado **objetivos generales como centro** también estaría relacionado con la posibilidad de *Desarrollo Profesional sobre todo porque las historia del centro alberga mucha definición sobre propósitos educativos*. En esta ocasión (tratando colectivamente el autoinforme) yo exhortaba *al Ciclo Inicial sobre la necesidad de buscar cambios educativos y no únicamente resultados inmediatos* (í.:6).

De alguna forma, y aunque parezca paradójico, sí pudiera darse un tipo de valores, expectativas o rutinas similares que están admitidas por todos, mientras en aspectos propiamente "curriculares" y/o profesionales, se dieran divergencias o polaridades significativas.

C) LA DIVERSIDAD COMO PROBLEMA

a) En principio y de forma general, veo, a partir de las consideraciones que allí se van haciendo y que se recogen, que la conciben y la sienten como un problema:

També apunto el següent fet: "demanen molt la referència de 'no tots els nens'...com si la diversitat es constituís en un problema. Jo els ensenyo la prova d'escriptura que l'any passat van passar a P-3 a Vandellòs, i on es pot veure una nena que escriu correctament 'despertador', al costat d'uns altres que encara utilitzen el gargot com a imitació de l'escriure. Ressalto el rol "callat" de la C. d'E.: -no ho seran mai d'iguals els nens..."sempre demana i aporta visions més humanistes...

**tornem a necessitar la pràctica dels curs de separar procés d'aprenentatge de situacions didàctiques de llegir i escriure.*

(i:1, sesión 5ª, 3-10-96)

En torno a esta cuestión nos preguntamos si es la *imagen e historia del centro y su autonomía para mostrar*, principalmente a los padres, aspectos que no pueden ocultarse en la actualidad, lo que tiene un peso importante en la asunción de la diversidad; por otra parte, y sin ningún lugar a dudas, es un “*gran problema educativo actual*” dado que habiéndose creado el discurso oficial de la diversidad, su práctica supone una problemática de envergadura tal que supera la asunción de criterios metodológicos e incluso institucionales para constituirse en un tema de intervención política e ideológica. Esto puede acentuarse cuando, además, supone para determinados profesores ‘otra’ incomodidad respecto a la cual, asumen, no tienen la obligación de admitir.

Hablamos, pues, de dificultades de desarrollo práctico y de resistencia ideológica al mismo tiempo.

b) La cuestión es que *ante la diversidad aparecen, también, roles diferentes*: aquellos que, como decíamos, parecen no querer admitirla y otros que entenderían que aun admitiendo la dificultad que entraña, la enseñanza no puede desarrollarse de otra forma.

La persona que en el diálogo anterior se mostraba más de acuerdo con que no se puede evitar admitir la diversidad, la C. d'E, además de realizar funciones de ‘Jefa de Estudios’ y de ser la profesora de música, está vinculada a actividades expresivas como el teatro y, por tanto, su “cosmovisión” atiende más a la necesidad hacia lo individual (Fullat, 1992) aunque lo entienda, pienso, en marcos de colaboración. *En este sentido, podemos entrever* -como han marcado, entre otros, autores como Gimeno (1996), Fullan y Hargreaves (1997)- *que la reflexión metodológica se tiñe clara e inevitablemente del nivel “cultural” y moral más o menos elaborado y más o menos complejo al que se ha llegado personalmente.*

El rol contrapuesto representado por Prof*, al que yo adjudico el no querer admitir la diversidad que puede encontrarse en una clase, *nos llevaría a plantearnos hasta qué punto, las metodologías implantadas en los centros* (hablo ahora desde un punto de vista más amplio) *responden a modelos que han superado o no la individualización de la enseñanza.*

c) En nuestro contexto, el *modelo de enseñanza tradicional*, aunque aparentemente hubiera sido superado por el de la *escuela “activa”*, a partir de haber incorporado los “centros de interés”, los “rincones de trabajo o experimentación”, los “textos libres”, etc., ha podido seguir imperando a través de parámetros como las actividades “cerradas” en las que hay que llegar a un producto único e igual para todos los alumnos. Ante la diversidad, este modelo desarrollaba, en el mejor de los casos, estrategias por parte del alumno como repetir la actividad hasta llegar al resultado establecido, copiar de otros alumnos avanzados, quedarse a la hora del patio a acabar lo que lentamente se ha estado haciendo, etc.; el profesor, también en el mejor de los casos, intentaba mantener la “motivación” para que la distancia entre ejecución posible y deseada no acabara agotando las expectativas de los alumnos.

En cambio, **la metodología “innovadora”** plantea como estrategia docente el diseño de actividades abiertas, es decir, de diversa resolución; el estar pendiente del progreso individual, y el agrupar alumnos con posibilidad, entre ellos, de informatividad, etc. *Esta transformación práctica, pero sobre todo epistemológica, filosófica y profesional, es el objeto de trabajo de la formación que estamos estudiando y, al respecto, no cabe duda de que requiere de un tiempo nada despreciable para ir transformando esquemas mentales estratégicos y actitudinales en el conjunto de los docentes.*

En la breve descripción de la propuesta Didáctica objeto de trabajo (*análisis del programa del asesoramiento, y de los programas de los cursos de especialización, etc.*), que hemos realizado en el apartado de las bases teóricas, se ven los **componentes de la innovación ‘de partida’**: deberemos tenerlos en cuenta para concluir si, efectivamente, han resultado conformadores de nuestro trabajo y qué papeles han jugado en el proceso.

e) Un aspecto concreto que se suma al tema genérico de la diversidad sería, en este centro, la experiencia relativamente nueva, al menos por entonces, de **acoger alumnos no catalanohablantes**. Se da entre las profesoras de Educación Infantil cuando revisábamos actividades relacionadas con la lectura y la escritura:

Sobre nens i 2a. llengua, i sistematització:

*(...)*aquest tema l'hem tocat, jo l'he tret com a necessari el fet que tinguessin estratègies pròpies d'immersió "...ah, sí ara cada vegada tenim més nens -no sé si van dir castellans, o d'aquests"-(...)*

**Quedem que també els portaré la pauta d'avaluació per a poder tenir un recurs d'anàlisi sobre això.*

ARREL DE TOCAR EL TEMA DELS SONS DEMANEN ALGUNA COSA QUE ELS SISTEMATITZI EL TREBALL.(í:5, sesión 12ª, 13-2-97)

Es evidente que, dentro del tema de la diversidad, encontraríamos niveles más o menos complejos; al margen de la complejidad de la diversidad cultural entendida en profundidad, la cuestión lingüística es una de las primeras que requieren tratamiento. Otra cosa es que la Didáctica de una composición multilingüística en una clase esté resuelta a favor de las competencias de los alumnos. Por lo que sabemos, “*hacer descubrir una nueva lengua*” (Artigal e. a., 1984), preparando para saber usarla en situaciones comunicativas diversas, requiere estrategias específicas que no siempre se llevan a cabo.

En síntesis, y puesto que otras consideraciones que se relacionarían con el aspecto de la diversidad, o bien ya han sido recogidas en apartados anteriores o bien volverán a ser tratados en otros apartados desde otros puntos de vista, entendemos que el complejo entramado de la diversidad pone de manifiesto que en el terreno del aprendizaje ésta es inevitable y que es el terreno de la enseñanza donde debemos establecer el ‘acomodo’ a esa diversidad: los docentes estamos en ese ‘juego’ y, mientras mezclamos ambas cosas, estaremos desdibujando nuestro papel y, por ende, no sabremos ni podremos jugar, enfrascados como estamos en negar la naturaleza de nuestro oficio; por otra parte, tener todas estas cuestiones superadas en la práctica, es un mito: nada nos evitará trabajar con la incertidumbre pero, precisamente por eso, se hace necesario “racionalizar” nuestra acción.

D) SOBRE ROLES

Como se verá, citamos algunos aspectos que ya se han apuntado anteriormente pero ahora aparecen asociados en conjunto a la persona que los ha impulsado y, por tanto, referidos a su rol de “reflexión metodológica”. **También marcamos los diferentes ámbitos Teórico (T°), de Desarrollo Profesional (DP) u otros.** El hecho de que se recojan estos aspectos en la dimensión de percepción, significa el esfuerzo de atención puesta en los ‘movimientos’ de cambio de los diversos profesores del grupo.

En torno a ese conjunto de ‘caracterizadores’ asociados a cada profesor, entendemos que hay personas sobre las que dibujamos un rol muy marcado, mientras sobre otras no lo haríamos tanto.

Además, el hecho de sintetizar en torno a una persona un rol, a través de llegar a adjetivar su postura, no deja de situarnos en una posición de ‘creación de personajes’ que debe entenderse dentro de las líneas marcadas por la propia metodología narrativa: dentro de una trama que se está escribiendo o rescribiendo, definimos las características de los personajes. Debemos entenderlo claramente como un ejercicio de interpretación y de escritura comprensiva.

Insistimos en que la mayoría de aspectos ya han sido mostrados con anterioridad y ahora nos interesa presentarlos junto a las personas asociadas, a modo de síntesis.

Prof*

OPACA, CONTRARIA, ACUSADORA

- (DP) Hay que informar a los padres de las notas para que sepan el nivel y niños de parvulario deberían repetir para aprender hábitos...(1)
- (DP) En la práctica de reunión de Padres (en relación con los Objetivos Generales de Etapa), interpreta que “ninguneo” el trabajo hecho hasta entonces, a pesar de mi justificación: sólo ella lo interpreta así (1)
- (DP) Considero que mantiene la misma didáctica, porque no ‘quiere’ diversidad.(2)
- (DP) Cuando P. y C. d’E. piden definir didácticas y no hacer evaluaciones “genuinas”, ella y N. decían que era más una cuestión de probar estrategias...(5)
- (DP) Cuando planifican el seminario del año siguiente: “...hacemos muchas cosas pero no profundizamos...no les dejamos,...sinceramente no lo hacemos”(7)
- (T°) Caso niña: confusión entre L. y E. / dice haber pasado la prueba, dice fases, pero...? (2)
- (T°) Si abajo se escribe “mal”, después problemas...a lo que yo planteo que se trabaja en torno a los modelos convencionales también desde los niveles iniciales (4).
- (T°) “...son los no lectores...”: hablaba de los que ‘avanzan’, yo me planteaba por qué son no lectores, y por qué no se podía hablar de algo más que de los productos finales al margen de factores y/o posibles causas. (6) (*‘la culpa de la víctima’* de Fullan y Hargreaves (1997)).
- (T°) Cuando escuchamos el cassette del CEIP S. para “ver” de otra manera: saber que existen otras estrategias de Lectura: pregunta ‘¿qué edad?’(5)

I.

FLEXIBLE, TRANSPARENTE, DESPREOCUPADA CON SU ROL

- (T°) Pone en evidencia *confusión entre enseñanza y aprendizaje* (2)

- (Tº) Si nos lo hicieran escribir a nosotros (asumiendo aspectos que comentamos sobre la complejidad de la Composición Escrita) (7)

Dror. ADMINISTRATIVO

- (DP) La reforma cambia nombres de evaluación, pero no resuelve nada (1)

N. REFLEXIÓN, TRANSPARENTE RESPECTO A SUS PERCEPCIONES

- (DP) “...hemos empezado, estamos, pero no sé como se acabará” (sesión 6)(2)
- (DP) “ahora entiendo conceptos de la reforma...que tienen una cara...(en una conversación sobre aprendizaje significativo)(6)
- (DP) “marca tú niveles y objetivos, porque nosotros...somos creativos pero no matemáticos o estructurados...”(7)

C. d'E. GUSTO POR REFLEXIONAR

- (DP) Diversidad...: en general muestra visiones más humanistas (2)
- (DP) ‘...tal como lo planteas es muy interesante profesionalmente...’ (4)

P. PRÁCTICA, APLICA LAS PROPUESTAS, BUSCA SOLUCIONES, TRANSPARENTE

- (DP) Aporta experiencias en la línea de haber asumido y aplicado conceptos como INTENCIONALIDAD / CONTEXTO SOCIAL; yo le planteo la diferencia entre regulación y procesamiento (Noguerol, 1995) (3)
- (DP) Interesante /a nivel práctico expectativas /Recetas: ¿es muy malo? (4)
- (DP) Pero el maestro quiere el libro, quiere práctico (7)

M. UF!

- (DP) ‘Mucho trabajo pensar todo eso’...a lo que yo respondo ‘...no, globalizas...’(sesión 6)(2)

J. EN OTROS ÁMBITOS DE ANÁLISIS, DIFERENTE: AQUÍ, PEREZA DE REFLEXIÓN

- (Tº/DP) ¿Qué hemos de hacer?...era ordenar fases, y ella “supuestamente” ya lo había hecho en la formación del ICE el año anterior (sesión 6)(2); en general, muestra una cierta pereza en las situaciones de reflexión, pensamos que quizás por

considerarlo demasiado teórico, o por falta de comprensión por haber dado por supuesto mayor comprensión de la que se daba en su caso.

F.

En esta categoría, no hemos recogido nada específico aunque aspectos recogidos en otras categorías de tipo didáctico y de dinámica, sí podrían representarla.

E) SOBRE PRÁCTICAS DE TRATAMIENTO

Como ya han sido puestas de manifiesto al mismo tiempo que lo significativo, ahora se verían en todo caso, como un listado de estrategias concretas que se usaron:

- *Reunión de Padres* en relación a los Objetivos Generales de Etapa: justificación por mi parte de para qué puede servir el tenerlos presentes (1)
- *Intencionalidad educativa*: poner como ejemplo una práctica anterior como la de la preparación de la reunión de padres (3)
- Necesito práctica de cursos para separar enseñanza y aprendizaje // *aprendizaje significa diversidad / enseñanza significa “acomodo posible a diversidad”* (1)
- Ordenar fases de escritura y establecer cómo ayudar a avanzar por las fases (2) J. Lo había ‘tratado’ el curso anterior en la actividad formativa que indujo a la actual pero no acaba de ‘entender’ de que se trata: ante las dudas, la hacemos todos juntos.
- Oír la cinta del CEIP S.: prueba de Lectura en EI (5) para que vean realidades que no ‘imaginan’
- Actividad de simulación colectiva sobre cómo activaríamos los conocimientos previos en el trabajo de una lectura: yo me digo que a partir de la actividad “hem vist” cómo se puede aplicar la teoría (5)
- Secuencia de Comprensión Lectora: les pregunto si es lo que hacen ellos...ante esta pregunta detecto una *zona oculta y un tratamiento por mi parte demasiado directo!* (5)

Preacciones

Como también apuntábamos en la categoría anterior, descartamos un análisis longitudinal porque de alguna manera la información está ya muy recogida a lo largo del análisis anterior. *Aunque hablamos, pues, de dimensiones diferentes, en “percepciones” y “planificación” los centros de atención están muy fusionados y, en parte, nos remiten de nuevo a consideraciones anteriores sobre la estrecha relación entre percibir y actuar o percibir y planificar actuaciones.*

Un tipo de análisis más global permite destacar lo siguiente:

a) Los documentos que hemos denominado “contextualizados” porque recogieron las conversaciones con los profesores y se devolvieron al grupo en forma de documento de trabajo, describen de forma inherente esta categoría. Por ello, todos los que recogíamos en el análisis de la categoría anterior y que pueden verse en el anexo nº 5, sirven ahora aquí.

b) Se ve también cómo los guiones cambian de presencia en las sesiones, si bien siguen existiendo. Por ejemplo en la 17ª, vuelve a haber un guió amplio, pero *de referencias a comentarios de ellos o comentarios con los que pretendo conectar temas que han salido en la sesión*; esto marcaría una diferencia respecto a los guiones iniciales que se parecen más a referencias a *bloques de contenidos* que deberían tratarse.

En el propio diario se establece *la conexió entre planes de esa sessió, la sessió anterior y la següent*:

“(…)(També guardo un guió d’aspectes a tractar que vaig revisant al llarg dels dies 8-5, 22-5, i 29-5)

Aquesta sessió, tenia com a part central el comentari de l’autoinforme que els havia donat la sessió anterior i que feia unes tres setmanes que havia passat.

A més, portava força material per treballar al parvulari i a primària: a més dels seus comentaris sobre com els havia anat l’aplicació de la lectura tal com planteja la proposta més interactiva que estem tractant.

(…)

Afegit a la relectura

1. *Diferents tipus de sessions de lectura*
2. *1r. experimentar, després “seqüenciar”→còpies dels llibres “Escribir y leer”(cercar números)*
3. *(?) Efecte Pigmalion: bones expectatives→bon resultat*
**llibre constructivisme,*
**Tipus d’Escoles: Hopkins (?) Aquest signe d’interrogació lliga aquest punt amb el següent*
**Lectures (que no hem revisat)→qui i com s’encarrega?*
4. *Com reorganitzar-ho // ells aportar coses*
- Actes
- →passar-ho a escrit”

Se resalta el ejemplo de la sesión 13ª como muestra de la facilidad con la que se presentan elementos “vivos” que demandan introducir cambios, es decir, ***cómo la energía de la formadora, ocupada de la percepción y la conexió entre lo que pretende y lo que “debe” realizar según su diagnóstico, debe estar siempre “disponible”; no se trataría, pues, de un quehacer fácilmente “automatizable”.***

El oportunismo el que hablaba Jackson (1964, 1996) debe estar activado: en este caso se remarcan al final cosas que se quieren volver al grupo.

“PRIMERA PART PRÈVIA AL SEMINARI (NOTES C. d’E.) (…)

Jo pensava repassar pel damunt les activitats que havíem fet amb les de parvulari, sobretot el tema del tractament dels sons per a que tothom en fos sabedor, i pensava passar després a tocar el tema de la prova de lectura, sentir les gravacions del CEIP (S.), valorar els resultats de les proves que haguessin fet elles, per a poder, més tard, centrar-nos en l’aspecte dels TEXTOS, els avantatges de tractar la varietat, tant per la potència i funcionalitat que li donen els alumnes, com per l’aportació que ens fan quant que treballen diferents habilitats mentals, i ens exigeixen diferents estratègies cognitives, intencionals, i de competència lingüística.

El grup d’ortografia, havia de continuar la “concreció” d’aquells aspectes que havien treballat al seu grup l’altre dia (és evident que del grup d’ortografia en

un primer moment només eren la N. i la I., i per tant aquesta continuació no tenia gaire sentit).

Realment, i després del que s'havia viscut durant l'hora del cafè, jo no vaig evitar dir alguna cosa semblant a: “...(sobre dia complicat, adscripcions, conflictivitat entre companys per les places i la seva situació pel curs vinent, i tot el moviment intern i continu d'activitats, etc....) (...)N.: no t'amoïnis, durarà tot l'any...

→entrem en matèria “no planificada”: la de P-3, la C.d'E., la F. de P-4 també ensenyen mostres de treballs que tots mirem i comentem...i la J. planteja allò de que estan molt contentes, però es plantegem que tot el dia “fan” llenguatge, i jo col.lectivament treballo al voltant d'això.

(...)→acord sobre la importància del llenguatge: però es parlava d'un llenguatge genèric, no àrea curricular, un llenguatge que havia trencat els límits de les àrees curriculars per anar amb el pensament →***això els ho haig de recordar la propera sessió, ha estat molt bé!!! *Ho subratllo a la lectura posterior”

c) Un aspecto ya recogido en el bloque de los pensamientos de ‘preacciones’ de la categoría 4 ‘Relación Teoría-Práctica’, sería toda la **reflexión alrededor del autoinforme de los profesores**.

d) El tema de **adscripciones profesionales con consecuencias laborales** durará desde la sesión 13ª (27-2-97) a la 19ª (29-5-97) en la que parece que ya se han decidido los “puestos” para el siguiente curso. Lo desarrollaremos en el apartado de la categoría dedicada a ‘Dinámica’.

Contenidos

El documento que sintetiza el bloque de contenidos de ‘Reflexiones metodológicas’, tiene muchos aspectos en común con el de ‘Relación Teoría-práctica’ y con lo recogido en las percepciones de esa categoría. *Haremos la síntesis teniendo esto en cuenta.* En el bloque específico de contenidos de ‘Reflexiones metodológicas’, aparecen marcadamente los siguientes aspectos:

Se vuelve a encontrar el *peso que tiene la ortografía*¹⁹ en la intención de trabajo de los profesores, intención a la que me adeco sobre todo en el trabajo de los ciclos inicial, medio y superior, pidiendo a la otra etapa, Educación Infantil, que en ese sentido tomen las medidas “necesarias” para que se dé coherencia a lo largo de toda la escolaridad. En la historia del centro, ya lo hemos comentado, parece existir “endémicamente” esta cuestión como algo que problematiza comprensiva y prácticamente “el buen nivel” de rendimiento en otros ámbitos. Esto habría provocado, además, pugnas -evidentes- entre las personas más responsables de los procesos básicos de ortografía, es decir, entre la profesora de P-5 de EI y 1º de Primaria.

Estamos tras la historia orgánica del centro, la historia de las innovaciones, sus evidencias visibles -como por ejemplo la ortografía- y las responsabilidades personales

¹⁹ “Ep! Pes de l’ortografia (doc.: “Síntesi-D-ce-2: 16) ho tenen com un mal endèmic. Historia del centre // Imatge. Recau sobre la relació entre Prof* (CI) ←→ J. (EI, P-5)”

*implicadas en ello. Cuando recientemente leemos la revitalizada importancia de la “tradición” en la comprensión de los desarrollos tanto personales como institucionales en el contexto de la enseñanza (De Vicente, (dir.)(2002), apreciamos hasta qué punto en nuestro estudio esto ha tenido peso: desde el momento en el que tuvimos sintetizada toda la información sobre cada contexto se vio el peso que esta tradición podía tener en la adopción de cambios significativos y esto ha sido así desde todas las categorías significadas y analizadas*²⁰.

Además, su análisis “requiere”, como en otras ocasiones, usar diferentes marcas de colores. Estas marcas son:

- a) en **azul** el *contraste entre las prácticas anteriores y la propuesta metodológica*
- b) en **rojo** aspectos emocionales, algunos de ellos históricos, sobre las consecuencias de las acciones de los profesores o de mí misma sobre los alumnos o sobre la dinámica.
- c) en **lila** lo relacionado con el Modelo de cambio del profesor de Guskey (1986)

De nuevo aparece el *proceso de “amago” de la pugna histórica entre criterios, motivos, etc. para adoptar, rechazar y/o valorar continuamente otras innovaciones anteriormente “acaecidas”*.

Por su parte, aunque no de forma directa ni narrando -como si de una memoria institucional histórica se tratase- el proceso de esas anteriores ”innovaciones”, sólo iban dejando algunas muestras de sus miedos, sus experiencias negativas. Podría parecer increíble que no se plantearan esas experiencias previas claramente así como las cautelas a ellas asociadas pero, como decimos, esto puede estar relacionado con el contenido de la memoria colectiva y con el no acuerdo sobre quién estaría legitimado para definirlo, es decir, acuerdo sobre quién lidera si, como parece en nuestro caso de estudio, la cuestión está, en parte, en la no coincidencia en las valoraciones pasadas y presentes sobre el alcance de los cambios -por no haber profundizado en ellos-, en la falta de “liderazgo” metodológico y, en definitiva, en no superar el nivel de acusación personal encubierta.

Por mi parte, entonces no tenía tan claro que ‘esto’ estaba ‘debajo’, es decir, que el pasado subyacía a la forma como se emprendía un nuevo cambio: sí tuve la “certeza” de su importancia cuando hice la entrevista grupal -dentro del proceso incipiente de “evaluación diferida” del contexto Cu-2- con profesoras del CEIP B.²¹ en 1999: *las experiencias previas de innovación tenían relevancia*.

Vamos a *mostrar longitudinalmente* -aunque de forma parcial- cómo se desarrolla este aspecto, cosa que nos permitirá observar, en relación con lo anterior, aquello que venimos englobando en el ámbito del “tránsito” entre las prácticas anteriores y las que supuestamente se movilizan a partir de la propuesta: hemos recogido *el proceso*²² *sobre todo en relación con la ‘historia del centro y de las innovaciones’ y lo presentamos de forma que se muestre desde la primera a la última sesión*:

²⁰ En las notas del momento de realización de la primera síntesis, el 31-7-2001 se marcaron aspectos que “sintetizaban” la lectura global y holística del texto y que servirían para volver a “ver” lo que aportaba el documento categorial.

²¹ Uno de los centros participantes en la actividad ‘curso’ analizada ‘Cu-2’ en el que se continuó la formación en forma de asesoramiento al centro.

²² No repetiremos lo que ya se ha tomado en la categoría anterior (Relación Teoría-Práctica) a no ser que lo consideremos importante, en cuyo caso, lo marcaremos en letra más pequeña y cursiva.

Ante la dificultad de conservar los temas tratados y al mismo tiempo presentarlos sesión a sesión y de forma esquematizada, lo disponemos como una lista y el gráfico siguiente ilustra los diversos campos en los que los clasificaríamos.

Somos conscientes de que es muy complejo dar un significado ‘reductor’ a la multiplicidad de aspectos que se recogen: entendemos que con la clasificación en los siguientes aspectos, marcamos el carácter múltiple de lo tratado, al tiempo que lo conservamos para posteriores posibles análisis. Finalmente, sí haremos un balance al respecto.

De alguna forma, veremos cómo la síntesis y/o balance entre la historia curricular del centro y la proyección en el futuro, el cambio, se da en esa encrucijada de ‘tránsitos’ de diversa naturaleza.

Sesión / Aspecto sobresaliente	Metodológico	Metodológico/ Conceptual	Emocional	Profesional	Profesional /Emocional

1ª sesión. **METODOLÓGICO**. Prof*: hay que hacerlo bien porque si no, es peligroso para los que les cuesta $\leftrightarrow$ Hª innovaciones o “escudo” / J.: cómo tratar 25 alumnos y controlar modelo $\leftrightarrow$ ortografía-modelo correcto; N. pregunta si soy partidaria de confeccionar palabras, y le planteo que depende de situaciones y de fases que veremos

2ª sesión. **PROFESIONAL**. Justificar por mi parte, “forzar” la necesidad de explicitar y reflexionar sobre modelo de enseñanza de la L. y E. // **EMOCIONAL**. F. plantea que los alumnos lo pasan mal en CI (no se admite por la/s persona/s implicadas-silencio: estaría implicada sobre todo Prof*, pero también J. por estar desde hace años en P-5)

3ª sesión. **PROFESIONAL**. Pretenden un tratamiento no puntual y simplemente de “acciones” aisladas sobre la ortografía: ante esto yo requiero que le dediquemos tiempo y tratamiento global. **METODOLÓGICO-CONCEPTUAL**. Prof*: no se escribe hasta que no saben: *maduración precede a la instrucción*.

4ª sesión. **METODOLÓGICO**. Ortografía y composición; asumir su peso social; textos (‘libres’ vs. guiados); ‘leer’ vs. ‘fases de lectura y ZDP’; materiales nuevos si no se tienen recursos para hacer lo pretendido, no por el material nuevo en sí.

5ª sesión. **EMOCIONAL**. *Práctica de reunión de padres y sorpresa mía ante la no sensibilización de “conocimientos de los alumnos”*. **PROFESIONAL**. Práctica de R. de padres y “malentendido” de Prof*: *acusar de no realistas o de sentirse acusada respecto a la metodología anterior que funcionaba, plantear un modelo de DP diferente al de algunos de sus compañeros*. **EMOCIONAL** J. le discute su acusación, y yo misma defensiva o defensora (no sé bien) de la disparidad y de su comprensión parcial; uno de los argumentos sería “no todos los alumnos”. Aparece por primera vez el problema de la “diversidad”, ante el cual la C. d’E. ya avanza su perspectiva: no serán nunca ‘iguales’ los niños...(visión humanista que contrasta con Prof*).

6ª sesión. **PROFESIONAL**. J: tema de lenguaje todo el tiempo /F. y yo: globalizas (Guskey porque ha probado con buen empeño y buena experiencia) /M. *mucho trabajo pensar todo esto mientras se está en clase* (en respuesta a alguna cuestión planteada por F.). Esta cuestión de *Investigación-en-la-acción* se pretende recoger, amplificar y usar para el proceso. También la C. d’E. apoya el tema de que la sílaba

- va antes que el fonema (música). *Uso referencias a la correspondencia sonido/grafía porque sé que vienen de ello. N. hemos empezado, estamos, pero no sabemos...*
- 7ª sesión: **PROFESIONAL**. Ahora es N. quien dice que “*pensamos que los procesos de los alumnos son iguales y no lo es*” o “*los procesos de los niños son diferentes y nosotros nos pensamos que no*”
- 8ª sesión: **METODOLÓGICO**. Hablamos de la Comprensión Lectora de forma inductiva: modelo no idéntico (recojo sus conceptos para la sesión siguiente). También trabajo recursos “técnicos” (psicológicos) sobre ortografía (P. “sí es verdad esto”). **PROFESIONAL**. N. sobre a. significativo dice que más lento, pero más grande y efectivo
- 9ª sesión: **PROFESIONAL**. En EI cuando revisamos su secuenciación de ayudas pedagógicas por fases (que está muy bien) dicen que deberán buscar un día a la semana para encontrarse (?). **METODOLÓGICO**. Recursos y organización sobre ortografía y uno de los componentes es que en EI se sigan las líneas coherentes que precedan de forma correcta el trabajo en EI.
- 10ª sesión: **PROFESIONAL**. Prof*: si se escribe sin saber, problemas; N. dudas acerca de si leerán. **EMOCIONAL**. *Me enfado* porque no estamos usando las fases. Me defendía, quizás. Prof* desagradable, ella no parecía tener que tomar ninguna otra postura. Yo no perdí los papeles, incluso le devolvía en cuanto podía su imagen positiva. **PROFESIONAL**. Mayor o menor obertura de los elementos didácticos/programación (N. el fonético frenaba). Pido a Prof.* que concrete más cuando plantea cuestiones, para comprenderla (Jackson) vs. C. d’E. que dice que se hacen evaluaciones genuinas y P. que quiere saber qué hacer con todo el grupo, no sólo con, los que tienen problemas (*Didáctica vs. programación o terapéutica y psicología barata*). N.(?) con Prof*: que es más ir probando (*reflexión-finalidad vs. acción ensayo-error y no regulación propia*)
- 12ª sesión. **PROFESIONAL**. Pretendía trabajo en grupos “efectivo”
- 13ª sesión. **METODOLÓGICO**. Trabajo en torno a lo que pueden aportar los textos como unidad de trabajo y como perspectiva cultural...fue rico.
- 14ª sesión. **METODOLÓGICO**. I.: la ‘mecánica’ cuesta y, en cambio, la Comprensión lectora, no; N. que la metodología muy letra a letra; C. d’E.: puede ser Velocidad Lectora sin Comprensión? Yo rompo el discurso introduciendo que, de ser así, es frustrante, ...ella quiere conclusión de experta externa. F. que yo he dicho que si pasa tal cosa es que se ha hecho mal: yo le digo que no es mi lógica de F. ni de DP.; un gran bloque dedicado a la CL, la CE, y sus experiencias de CL. **PROFESIONAL**. I. pregunta qué nos falta por tratar (cansancio o infraestructura)
- 15ª sesión. **PROFESIONAL-EMOCIONAL**. De lo que dice F. sobre que no todos...”*¿cómo lo llamamos a esto?...Diversidad*”
- 16ª sesión(...) **PROFESIONAL**. El caso de que cuando I. explica su experiencia de CL dice que no le dio tiempo a hacer el Después: Prof* ‘salta’ diciendo que es lo importante...los demás que va ligado (*proceso vs. producto*); Prof* y su imagen positiva cuando nos explica las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre funcionalidad
- 17ª sesión. **PROFESIONAL**. Todo lo relativo al comentario sobre el autoinforme: desconcierto sobre P-3; todavía falta saber más sobre la innovación; ‘*aprender a gusto, enseñar a gusto*’ - *procesos de DP y de innovación - mejora constante*; innovación objetiva, imagen del centro, interés de otros centros, también confusiones; CI más a largo plazo; *coherencia entre OGE: como escuela se los han planteado, más fácil reorientarlo*; *Imagen de que no resuelven las cuestiones*

educativas-organizativas: Historia del centro desde que eran CEPEPC, y las implicaciones organizativas que, en definitiva, han hecho que dispusieran de menos tiempo para hacer según qué cosas (*ante cambios que requieren regulaciones estructurales, como tienen la idea de la imposibilidad, impedimento, o cansancio, arrastran su lógica pedagógica*). Sobre la ‘relación Teoría-Práctica’, difícil de consensuarlo (se recoge en el autoinforme). **EMOCIONAL**. Sobre la angustia de los alumnos en el CI y el silencio (2ª sesión) ante esta cuestión: “como mejor lleguen mejor”; letra ‘Montessori’, y adaptación, modernización,...

18ª sesión. **PROFESIONAL**. Prof* *que no dejan a los alumnos que se expresen, “sinceramente no lo hacemos...es el tiempo lo que nos mata”*. **EMOCIONAL**. Sobre primero experimentar y después secuenciar curricularmente-formalmente, F. sí pero un poco pautado, ¿no?

20ª sesión. **PROFESIONAL-EMOCIONAL**. N. será la C. d’E.: ha desarrollado un rol “coherente” con esta función a lo largo del seminario, que haría pensar en una historia profesional en el centro, también en la misma línea.

Un balance de los aspectos que han regido en las diferentes sesiones, aunque sólo recojamos aquello que de forma clara no ha estado ya recogido ni en percepciones ni en preacciones, permite ver que, en conjunto, los aspectos metodológicos (incluyendo los metodológicos/conceptuales), ocuparían una cuarta parte del total, de forma que los aspectos emocionales y profesionales lo hacen en las otras tres cuartas partes.

Así, el peso de lo metodológico y de lo emocional se muestra con idéntica importancia, y por encima de éstas, el ámbito más amplio de lo profesional albergaría el peso mayor.

C. DINÁMICA DE CENTRO-ROLES.

Esta categoría aparece 3ª en contenidos, 4ª en preacciones, y 2ª en percepciones (únicamente precedida por Recursos de formación y seguida de Teoría-práctica y Reflexión metodológica)

En clara relación entre la posición de las dimensiones y el grado de intensidad que vaticinan podemos decir que la dimensión percepciones nos dará más información que las otras dos de forma que se sugiere que se habría estado muy pendiente de los aspectos de dinámica.

Percepciones.

Los bloques que hemos considerado son los siguientes:

A) SOBRE PERSONAS Y ROLES

En principio debemos tener en cuenta que *no aparecen en esta categoría todas las personas significativas: no aparecen N., P., I.* que sí aparecen en ‘Reflexiones metodológicas’ y en ‘Relación teoría-práctica’.

*Prof** en su “rol” de “resistente”, *C. d’E., P-3, J., F., y M.* aparecen, además de en esta categoría, en ‘Reflexiones metodológicas’ y en ‘Relación Teoría-práctica’.

Dtor. sólo aparece en ‘Reflexiones metodológicas’ y en esta categoría de dinámica.

Parece, en consecuencia, que en este apartado se recogerían aspectos más referidos al estar grupal, es decir, aspectos de algún modo diversos respecto a lo que recogen apartados referentes a sus roles como interpretadoras metodológicas en cuestiones prácticas y de reflexión.

Para el análisis holístico, si admitimos lo anterior, será preciso tener en cuenta también esos otros apartados y mirar qué diferentes roles juegan las personas que están más presentes en uno u otro. *Siempre, se recuerda, a partir de la percepción de la formadora.*

Presentamos aquí lo propio y, aunque relacionado con lo anterior, no mostrado todavía.

Prof*

Cuando hemos analizado lo asociado a esta persona en esta categoría de dinámica, hemos encontrado que, por una parte, se hallan numerosas referencias a aspectos relacionados con su estar “pasado”²³ y, por otra que, en conjunto, las referencias a este rol tienen un carácter marcadamente didáctico-educativo aunque estén situadas dentro del bloque de “dinámica”. Los aspectos que en el apartado de ‘Relación Teoría-Práctica’ aparecen asociados a ella también son de tipo muy concreto.

Entendemos que además de admitir la posibilidad de la indefinición en la categorización, las razones de base para que esto sea así pueden estar en que *en el caso de esta persona, sus roles en la dinámica del grupo están marcados por lo didáctico-educativo; o visto de otra forma, el discurrir de la actividad formativa para la innovación curricular tenía representado en Prof* una forma de estar que ultrapasaba lo estrictamente ‘contenido’ para estar muy cargado de sus aportaciones al grupo como rol: estados de humor, formas de gestionar la información, formas de comunicarse, modelos educativos a menudo confrontados con sus compañeros, etc. como se sabe ya a estas alturas del informe, parece que sus compañeros de viaje tenían también asumido un rol “crónico”, histórico o de tradición al respecto.*

En concreto, los aspectos asociados son los que siguen.

a) ***Valora de diferente manera que sus compañeros (y que yo misma) las exigencias educativas.*** Sus compañeros, algunos, plantean que la ‘acogida’ de los alumnos en el primer cursos de Primaria es ‘brusca’, desequilibrada en cuanto a las dificultades y exigencias, cosa que hace que los alumnos se angustien: cabe decir que quien lo expone es profesora y madre de uno de esos alumnos que, en su momento se angustió:

A CI. Velocitat Lectora -/- Comprensió + la de P-4, “Alguns crios ho passen molt malament a 1r...s’angoixen...” (aquest comentari no es acceptat per la mestra de 1r.(Prof), ni s’arriba a un consens, silenci,...) (Perc-ce-11: 1, sesión 2ª, 26-6-96)²⁴*

La no asunción de lo que le plantean otros profesores también aparece recogido en la sesión 5ª (y en notas que se escriben a partir de esa sesión, en la que su rol queda ‘perfilado’ ante nuestros ojos).

En esa 5ª sesión se dan, además, confusiones entre lo “práctico” (‘tener los pies en la tierra’), lo posible, lo adecuado, y lo compartido; incluso se llega a una situación que en aquel momento describimos de “violenta”. Se produjo en la sesión ya ampliamente comentada de la preparación de la reunión de padres.

(ESCRIT EL 4-10-96).Va ser important que la mestra de 1r., Prof, al voltant d’aquests objectius generals, en algun moment va dir: “toquem de peus en*

²³ marcado con azul en el informe de síntesis inicial

²⁴ A partir de ahora haremos referencia a este documento citando, en cada caso, únicamente la página.

terra”, o “..per molt que pensem que els nens faran això o allò, ho faran tres, però els altres, no.”, o “...és que jo no hi crec.”(VIOLÈNCIA. NO, OBJS. GNRALS. EDUCATIUS NO ELS ASSUMIA, NI ELS INTERPRETAVA, dic al costat del diari ara al buidatge) (parlava crec en general de la proposta innovadora, no ho podria delimitar del tot).Sobre això, jo faig els següents comentaris. ”Rol de Prof: d’entrada no voler admetre que la seva pràctica pot millorar, perquè molts li diuen que a 1r. els nens estaven angoixats -això ja va sortir a les sessions d’abans de l’estiu-...i ella no ho creu...fins i tot en un moment diu: “...bé, si voleu callo, i marxo que jo tinc molta feina...i allò de tocar de peus a terra...Jo (una mica “ferma”):-“...tots intentem tocar de peus en terra, i ens interessa millorar la nostra pràctica...(ho faig en el sentit, encara que no ho reculli, de defensar una concepció més reflexiva sobre el canvi que la que ella sembla demanar: més tècnica.). Això contrasta amb el que diuen persones com la J. de P-5, que ha provat coses a partir del mòdul de l’ICE que va fer amb mi, i que valora molt positivament la funcionalitat i amplitud que se li pot donar a l’escrit, i per tant la gran motivació dels alumnes vers aquesta manera de treballar...”...però Prof*, no em diguis que no has trobat canvis en els nens que tens ara i que van fer P-5 amb mi” al que Prof* contesta: ”jo els he trobat igual”...i la J.: “impossible”. Podem pensar que existeix una metodologia en joc que no està deixant que els nens escriguin -perquè segons aquesta mestra, a primer s’han de repassar una a una les consonants i no escriure res abans d’això, i evidentment, si es fa aquesta pràctica, els nens “estaran igual” perquè allò que sàpiguem no ho podran posar en joc; o bé podem pensar que “veiem el que volem veure o deixem que es mostri”:.? (violència, escric al costat)(i:3, sesión 5ª, 3-10-96)*

Parece claro que *no se trata de una simple cuestión de oposición Técnico vs. Educativo*; parece plantearse también una no creencia en la propuesta; valora, aunque se le haga explícitamente la consideración de que eso no puede ser “cierto”, que los alumnos están igual que en años anteriores porque les exige “igual”, es decir, lo “ve” igual; y todo esto está inmerso en un grado de violencia al que yo, sea porque entiendo que se me está “atacando”, sea porque me parece una falta de respeto hacia los demás, reacciono. Claramente, podría haberme mirado la situación desde fuera, haber preguntado más, etc. (como quizás aprendí tras el proceso), pero la cuestión es que, ante los silencios de sus compañeros y ante ver que la situación estaba muy clara y crónicamente definida, monopolicé la respuesta recogiendo, eso sí, consideraciones de sus compañeros.

En cuanto a nuestra codificación en el análisis y en cuanto a nuestra progresiva configuración de su rol, *se marcaría de azul* el hecho de que, por aparte del grupo, se “la dejaba” estar, es decir, aunque no hubiera acuerdo se entendía que *ella era así*, y no se intentaba llegar a ninguna otra consideración.

b) **No cuenta con ZDP.** No se trataba de una discusión llevada a cabo en el terreno de lo conceptual: para ella estaba tan claro lo que era y lo que no era posible que parecía irritarle un tratamiento de lo ‘posible’ porque debía considerarlo poco serio.

...i crec que va ser quan vaig comentar que l’havia fet servir amb nens de 1r. o ja en altre moment que Prof comentà: “...però si no saben llegir...no ho poden llegir, i el joc no el poden fer...” Jo vaig parlar llavors de la ZDP dient*

“bé,...depèn del fet que pensis que fent-ho amb ells poden o no poden aprendre-ho...potser com a activitat per ells sols no és adequada, però fent-la amb AJUDES aprenen...és el que tantes vegades hem sentit de la Zona de Desenvolupament Proper...(í:1, sesión 4ª, 19-9-96)

c) Como ya se ha dicho, *valoro que tiene posturas de culpabilizar a los padres* (en relación a la sesión de preparación de la reunión de padres).

d) *Pregunta sobre casos concretos en medio del tratamiento general*

Com veurem, la Prof encara fa preguntes, al mig del tractament general, i el grup en cap moment li ha dit que s'esperés, i jo, encara que d'entrada breument, li he recollit la aportació.?(í:4, sesión 7ª, 14-11-96)*

e) A este respecto, en la sesión 8ª *parece haber todo un proceso de cambio de actitud positivo relacionado con el trabajo curricular* que gira alrededor de los mismos interrogantes:

Canvi d'actitud de la Prof?*

Abans, a les 9,30 h. casa de B. (...)Ja al centre: 11,15 h. agafó l'ARNAU, li faig la prova, abans en parlem, molt naturalment→ és sil.làbic en escriptura i en lectura es guia per les vocals (“exemple de Prof: CIRERA/LLIBRETA”)*

Comento la prova amb Prof...la hi dono→treball de conflicte del sil.làbic al sil.làbic-alfabètic, etc. Prof* mostra molt bona acollida: sembla que s'hagi donat un canvi, no sé què passa amb les resistències, on són?*

Està clar que no ho hem pogut parlar molt, però hi ha un canvi d'actitud (li havia comentat que havia estat amb B....canvi promogut per la “imatge”?).(í:5, sesión 8, 28-11-96)

Pero en otra situación, alrededor del concepto de leer, vuelve a aparecer una cierta confusión conceptual/metodológica:

En algun moment del debat sobre la csg o la ruta lèxica o visual o així, Prof deia que si els nens no saben llegir fent la csg, doncs que, que no saben llegir o que llegir en definitiva era això i que sempre ho utilitzàvem o alguna cosa així; llavors hem posat, o la N. ha dit per exemple paraules que no són conegudes com, llavors hem posat la paraula emmagatzemar, he posat a la pissarra la paraula ‘paparra’, i ‘que’ o ‘com’. Llavors hem mirat què fèiem quan llegíem cadascuna(...); i ella, la Prof*, deia que era perquè als nens els havíem dit a nivell de reflexió ortogràfica que el so /K/ quan era així, s'escrivia d'aquesta manera, ella no admetia, d'alguna manera, que fèiem una lectura global de les paraules que més coneixíem, i que quant més lectors experts érem més utilitzàvem aquesta, ...ruta visual; després quan li he preguntat i he dit clarament que em semblava que la Prof*, doncs, considerava que llegir només era fer allò, ella ha dit que no, que era només en les paraules desconegudes i que com a última estratègia, el nen el que feia era la csg, vull dir ha canviat una mica el discurs. Però, a veure, més o menys això és una estratègia (somric o ironitzo) que penso que utilitza contínuament i que..., per no dir que de tot això, no, ni sent, ni vol, no sé, és a dir en l'actitud que jo havia anat posat que havia trobat en Prof*, he trobat una actitud com de retrocés, perquè no tenia ganes o per alguna cosa. (í:7, sesión 10ª, 16-1-97)*

Como se ve, me acabo planteando que no tengo claro si:

- *es una cuestión de consistencia “metodológica” con la que no se está de acuerdo*
- *no se comprenden las bases teóricas*
- *se trata de una postura más o menos bélica y/o irracional en función de cuestiones “ajenas” al trabajo curricular.*

Lo que sí está claro es que sea por lo que sea, ‘dibuja’ de una forma tan “confusa” (ya lo hemos hablado) las cuestiones, que desgasta el trabajo común y se llega a situaciones fundamentadas -aparentemente- en poner en duda los cimientos teóricos de la propuesta; también podría ser una cuestión de “feeling” personal con la persona formadora: aun teniéndose en cuenta esta posibilidad, cuando esto se ha contrastado con otras imágenes aportadas por sus compañeros, la base no parece radicar particularmente en ello aunque, naturalmente, no descartamos la posibilidad de que también influyan ‘cuestiones personales.

Somos conscientes de que, al margen de las personas, podía haber choque de ‘feeling’ didáctico puesto que representábamos modelos diferentes; en ese sentido su percepción debía ser de exceso de “espiritualidad” y/o esoterismo: ZDP, escribir antes de saber, ayudar a los padres, etc.. Yo podía entender su punto de vista pero no podía permitir que imposibilitara el avance que otros compañeros parecían desear, además, desde hacía tiempo, ni podía dejar de reclamar espacios de comunicación más ricos de lo que estaba encontrando por una cierta ‘tiranía’ monológica.

En el grupo de ortografía (Ciclos Medio y Superior) al que se ‘apunta’ cuando nos separamos en grupos, Prof* está ‘a medias’²⁵:

Per la formació d'aquests grups, i com l'altre dia (quin dia?) ja va sortir, la de 2n., (Nú.) de la qual no he utilitzat gaire el seu nom perquè no ha parlat gaire...va dir rient “... i jo on em poso...”; volia posar-se amb ortografia, la gent comentava arguments a favor i en contra de si segon està més lligat als de damunt que als de sota... finalment va amb ortografia, i diu “...a més, l'any vinent no sé si hi seré en aquesta escola...”.→tot el que pugui suposar d'implicació...Prof, també ho comenta, també crec que vol estar en el grup d'ortografia, d'entrada jo argumento a favor de la conveniència d'estar amb parvulari... però mentre jo començo a explicar l'organització del treball al grup d'ortografia, Prof* s'hi incorpora, i diu, em quedo aquí...miro la J., que em mira amb complicitat... i jo no faig cap comentari.*

Com a resum del treball en aquest grup, dir que hi treballen durant les dues hores, mirant tots els exemples, fotocòpies, jocs que els he portat, N. va fent una síntesi per escrit dels diferents temes (tinc la còpia), (la Prof veig que s'aixeca com unes dues o tres vegades...?)(i.:9, sesión 12ª, 13-2-97)*

C. d'E.

ión penúltima, cuando habla de alumnos que deberían repetir, le pido que los apunte para ar pero le entra taquicardia y no lo podemos tratar.(i.:15)

a) *Agradece la dinámica creada*

La Cap d'estudis m'agreix el fet que "...tothom està engrescat, que això es nota, que des de dins costa..." i que remarqui la lectura expressiva del mestre als nens.(i.:1, sesión 2ª, 26-6-96)

b) *En la entrevista (sesión 9ª, 12-12-96), considero que su rol en el seminario es el más activo por lo que respecta al equipo directivo aunque, como se sabe, el director del centro era también participante.*

(...)Havia trucat el dimarts anterior per a parlar amb la C. d'E., i veure si podíem tenir una petita trobada per a parlar sobre la marxa de l'assessorament.(...). Sóc conscient que en aquell moment no li dic res del director, tot i que penso que si puc també hi parlaré. Ell en general, es manté bastant distant de les situacions, no en pla negatiu, sinó més aviat com si fos "observador no participant"; de tota manera sempre ha col·laborat, i hi ha assistit. En la darrera sessió, parlant de la comprensió lectora, també va aportar la seva visió...La C. d'E. ha pres un rol molt més decisiu en l'assessorament, i s'ha mostrat més interessada en que es modifiquin certes actituds i certes pràctiques arran del treball que fem. Jo hi treballo més amb ella per a aquesta qüestió. (i.:6)

c) *Considera que ha de haber continuidad porque hay temas que han interesado mucho:*

Quan he parlat del bloc d'altres temes que per gent els ha agradat més, la C. d'E. ha recollit aquests comentaris que feia la gent i "...ara ho diré a nivell personal, però crec que estaria bé una continuació sobre aquests temes que crec que han interessat molt" li proposo tocar-ho després perquè alguns ho havien comentat...(i.:13, sesión 17ª, 8-5-97)

d) *Este año hemos estado muy bien, el año pasado horrible...las de Educación Infantil están muy contentas*

Parlo amb la C. d'E. que em ve a veure:

- *Hem estat molt bé, l'any passat horrible, cadascú a la classe...→història del centre, anys de treball,... Li pregunto quants anys fa que és cap d'estudis, diu 3 i 3, sempre amb Dtor.(i.:14, sesión 17ª, 8-5-97)*

a) ***Se habla mucho, cuesta tomar acuerdos, cuesta escribir...*** Pensamos que aunque no represente de forma radical la ‘formalidad’, estas palabras lo situarían en el rol administrativo de la dirección del centro.

b) En la entrevista, que fue una de las situaciones más directas en cuanto a valoraciones, planteó su *participación en términos no de interés especial ni personal, sino por “estar” con el claustro*; consideraba que aunque algún profesor mostrara una actitud de “sabelotodo”, ***la formación iría bien para el centro***; por último, decir que nosotros entendimos como “contradictoria” la valoración que hizo respecto a Prof* puesto que la situaba entre esa alusión anterior y el hecho de ser una de las mejores “profesionales” del centro.

También valoró positivamente la “postura” de la profesora de P-3, respecto de la cuál conocíamos su punto de vista, si no contrario, sí diverso.

En suma, a partir de estos comentarios nos preguntábamos si lo que decía valorar era lo profesional o lo ‘amable’ de cara a los acuerdos y el clima del centro:

ENTREVISTA AMB EL DIRECTOR.

Comento que si vol, pot fer una valoració a nivell personal, i una valoració com a director i com a dinàmica que observa en el claustre.

*“A nivell personal, jo he treballat fa uns anys a 4t., després sempre al Cicle Superior, i ara actualment a Gimnàstica, i això fa que tingui un desconeixement molt gran de la temàtica. El que proposes i la manera de treballar en si, la trobo força raonable, molt positiva...la gent està adaptant moltes coses a nivell de petits... i també de grans...Jo és clar si ho hagués hagut de triar, no hi fora perquè no entra dins... (*es refereix a l’assistència a les sessions)*

A nivell d’escola...anirà molt bé... aquí hi ha un tipus de persones... n’hi ha que són molt saberudes...no vol dir que no ho aprofitin...agafaran allò que puguin aplicar...Positiu des de parvulari que ho estan agafant...També el CI, CM, CS, és un col·lectiu que es mou amb diferents implicacions...Li trec el tema de que en algun moment he pensat que al CI quedaria potser aturat..., comenta que Prof és una de les millors professionals de l’escola...*

“Com a escola, i com a director...va bé sentir...”(...)

*També en algun moment va dir que “hauria d’haver moltes P-3 a les escoles...” com a persones treballadores, dialogants, obertes, flexibles, (...? ...). *La P-3, recordem-ho, va dir-me en acabar la primera sessió que el P-3 no es tenia per res, ...potser és flexible perquè per la seva condició laboral de provisional, ha d’assumir el que els altres determinen i ho fa de forma “raonable”. (í.:6, sesión 9ª, 12-12-96)*

Realmente, los puntos de vista son difíciles de “concretar”; o quizás nosotros no lo llegamos a conseguir del todo, en parte porque las condiciones de intensificación de

nuestra dedicación permitieron lo que permitieron²⁶ y también porque a veces no se facilita al “preguntador” la información de forma clara, cosa que también podría estar relacionada con que es “delicado” valorar -en este caso- desde la situación de equipo directivo al resto de compañeros y/o situaciones.

P-3

a) En contra de la consideración -acabada de reseñar- que hace el Drtor., *ella piensa que el P-3 no importa dentro del centro*

*La de P-3, que no se li dóna importància, que P-3 com si no hi fos... * a la relectura ho encerco. (i:1, sesión 2ª, 26-6-96)*

Hemos de tener en cuenta que esta profesora me expresa de forma particular esta consideración, justo en la segunda sesión de trabajo, una vez acabada la misma, cuando todavía se estaban trazando las líneas de confianza y de ubicación de cada persona en el grupo de formación: entendemos que necesitaba esa *expresión*.

Cuando comentando el autoinforme en la sesión 17ª hago un comentario al respecto, parece que ya se habría “normalizado” la existencia del P-3 en el centro.

(...)i que suposaven una línia contínua al llarg de tota l'escolaritat començant per P-3 (ho vaig marcar molt pel tema que la P-3 havia dit al començament sobre que el seu curs no es considerava), que l'escriptura i la lectura suposaven el mateix concepte en tota l'escolaritat...(i:13, sesión 17ª, 8-5-97)

De alguna forma podría estar acusando una cuestión que se da no tanto en el centro como totalidad sino dentro del propio ciclo de infantil y que se acentúa por el hecho de que ella es joven, última en llegar y porque no se sabe bien dónde ubicar el P-3 en cuanto a los “menesteres” con que hasta el momento habían definido la Educación Infantil: nos referimos a que *infantil* significaba básicamente lectura y escritura pero tan situadas en P-5 que no se acababa de ver claro qué debían “hacer” los otros dos niveles precedentes.

b) Por su percepción del tipo de trabajo y como balance de su experiencia parece dudar de la realización de la tarea que hay que hacer en común en el ciclo, es decir, duda de que sea posible hacerlo juntas:

(...) al grup de parvulari i CI, els torno el full on havien seqüenciat activitats de forma que les reubiquessin respecte a les fases d'escriptura, i els dic que considerava que estaven “molt ben reubicades”, que jo hi estava d'acord amb elles; encara els quedava de fer el passar els graus de P-4, -fent-ho juntes- (la P-3 em mirava no sé si seriosa o amb certa complicitat sobre el difícil que seria això?) (i:6, sesión 9ª, 12-12-96)

c) *La relación que P-3 y F. establecerían como 2 personas no ‘históricas’ que han podido “ser” y “estar” a partir del trabajo realizado merece mi atención a lo largo del*

²⁶ En el documento de síntesis de las percepciones sobre dinámica hablo de que en ese año estaba realizando 250 horas de formación (página 10).

seminario y culmina en los momento finales: ambas son profesoras que se han incorporado al centro en fases no constituyentes, es decir, que para los profesores que trabajaron desde la fundación del centro con el liderazgo de A. O., éstas son nuevas. También parece que, en parte y/o en consecuencia, desde el resto de profesores se les atribuye un tipo de autoridad profesional en todo caso diferente que a los “fundadores”. F., como veremos, es más veterana que P-3 pero aun así, parece que las etapas iniciales marcaron algún tipo de frontera entre unos y otros que hace que formen parte de estatus diferentes.

Quan van arribant, seuen a la taula del costat de la pissarra la F. i la P-3 juntes, i van parlant (!!!han lligat, potser s’han lligat respecte a un exterior),... (i.:15, sesión 19ª, 29-5-97)

J.

a) Esta persona muestra a menudo su percepción acerca de la dinámica del centro en cuanto a forma de hacer

En aquest sentit, J. que m’acompanya al cotxe i m’ajuda a portar alguna bossa de material i de llibres de bibliografia d’ortografia que els vaig portar, em diu: “som...dispersos....cadascú vol “la seva”, la Prof és molt....et costem molt, no?...” Jo crec que contesto amb caire de normalitat en el sentit que les escoles són un món molt més complex que no pas diàfan...*

Jo però, em plantejo: PRECAUCIONS(...)(i.:2, sesión 4ª, 19-9-96)

b) Como ya hemos visto (en el ámbito de preacciones de la categoría “Relación Teoría-Práctica”), en torno a ella se da un proceso que ahora únicamente referenciamos como recordatorio de las acciones que desarrollamos y de cómo se llega al desenlace.

- **Inicio difuso de requerimientos:** en la 3ª sesión se pide información por el cambio de letra, aunque como no parece por mi parte prioritario tratarlo puesto que todavía no han empezado las clases con los alumnos, se remite a la siguiente sesión; lo que ocurre es que en la siguiente también se debe abordar la reunión de padres y no se trata ese tema ni se reclama por su parte.
- **Inicio ‘urgente’ de requerimientos habiendo ya iniciado el cambio en la clase, es decir, habiendo tomado la decisión y la acción por avanzado.**

- Está “amoïnada” (sesión 5ª, 3-10-96): *planteo una respuesta*

A continuació la J. de P-5: estic amoïnada...amb l’escriptura. Jo li dic, “bé, ara ho veurem”, i a continuació requereixo el guió que tenim a la pissarra (és la sala del cafè. Petita. No ens veiem totes les cares: diuen que el proper dia anirem, hem de buscar una classe). (i.:2)

- Está “amoïnada” (sesión 6ª, 10-10-96): *con todo el grupo, damos propuestas*

...i revisem en general la marxa: que és bona, encara que a P-5 “no volen escriure”...com puc fer una activitat de lectura d’un text-recepta...ho comentem (fent hipòtesis sobre el que diu el títol, buscant paraules que abans hem escrit tots a la pissarra, buscant paraules llargues, curtes, que comencen

per...); també a P-5: “com puc començar a treballar les notes...també en diem algunes idees...(í:4)

- Està “molt amoïnada” (sesión 7ª, 14-11-96): *con todo el grupo organizo en la pizarra el análisis de la situación: cuantos alumnos, qué niveles de escritura, qué tipo de actividades son las que no quieren hacer, etc.*

Només seure, la J. (P-5), diu “estic molt amoïnada”:

Amb aquesta demanda comencem a treballar ja tot el grup, i el meu guió previst, ni tan sols l’he pogut posar a la pissarra. (...)Bé, com dèiem, preguntem quants nens (uns 5 sobre més de 20), i aquells que els costa tot més. La P. de 6è, li comenta que segurament els està exigint més que l’any passat per aquestes dates, però la J. diu que no que ho té apuntat: el curs al que va assistir amb mi sobre Llenguatges en Educació Infantil, va començar el 19 d’octubre, i a 14 de novembre, just havíem fet quatre sessions i acabava de tractar-se el tema, i l’aprofundiment en la pràctica, jo crec que es va desenvolupar sobretot després de Nadal. Això li haig de dir per contrastar-ho i per tractar el tema de la necessitat d’OBJECTIVAR LES VALORACIONS PER A TENIR CRITERIS si més no, REALISTES. Sobre la J. sempre comenten que és una persona angoixada, i no sé fins a quin punt arriba l’assumpció d’aquest rol, dins del grup. Jo apunto això que he comentat abans “que els mestres ens carreguem de responsabilitats perquè potser fem avaluacions que es basen en valoracions “negatives”, i hem d’objectivar per saber realment què passa”.(í:4)

En el proceso narrado una parte importante de la situación problemática está relacionada con que se valoraban negativamente los niveles de los alumnos porque no se “objetivaba” o no se miraba “serenamente” su rendimiento en relación a las fechas del año anterior; además se partía de criterios “equivocos” porque no se había comprendido suficientemente el tipo de diagnóstico.

Lo que también puede sorprender es el grado de “desorientación” o “desconcierto” que puede llegar a crearse: nos preguntamos que si una persona no tiene certeza de estar contrastando informaciones “rigurosas”, cómo puede dejarse llevar por la duda de forma tan radical. Emocionalmente, como mínimo, parece haber mucha carga. Diríase que también es una cuestión “racional” porque una cosa es innovar en aspectos más o menos complejos y otra es perder -aparentemente al menos- cualquier referencia que “objetive” la realidad y dé argumentos para evaluar el estado de los acontecimientos. En este caso es una cuestión, en definitiva, de la llamada gestión del estrés, y de aquello que tan fácilmente llamamos mantener el ‘sentido común’ y no perder los ‘estribos’.

- Puede interesarnos recordar respecto a ésta dinámica que, una vez “resuelta la problemática” (9ª sesión, 12-12-96), se intenta transmitir al grupo tal resolución:

La J. de P-5, em comenta que els seus nens ja volen escriure molt, que ja no li diuen res de la lletra i que està molt contenta...li dic que me n’alegro que estigui més tranquil·la. Crec que això m’ho diu ja abans d’entrar a la classe, pels passadissos, i no sé si això ho faig saber a tot el grup, crec que sí.

- Y desde la **sesión 11ª** (30-1-97) en adelante también vive el proceso como positivo: “*nos va muy bien*” haciendo de portavoz.

c) Por otra parte, cuando respecto a una situación en la que F. reclama más atención para Educación Infantil habla de ella, ***parece ofrecer una imagen de F. como persona poco autónoma*** que cabría contrastar con la imagen contrapuesta que, a su vez, ofrecía F. de J. (recordemos: F decía que J. tenía una angustia insoportable que el claustro no podía seguir).

Si hasta ahora el trabajo en el parvulario no ha estado regido por el intercambio y la colaboración podemos pensar que ante los desacuerdos, ambas estaban trabajando en solitario, pero con la imagen enfrentada de cada una de ellas ante el resto de claustro y ante los padres: aparentemente la balanza había dejado en peor posición a F.

d) La carga (sobrecarga) de trabajo se recoge en alguna ocasión de trabajo conjunto, como una falta de “centramiento” en el mismo.

...La J. comenta: són temps, 2 hores però no dóna per a res...després m'explica que està agobiada perquè fa cursos per l'ICE, fa la UOC, ha de fer pràctiques d'ordinador...molta feina...a més vol fer allò dels contes pel Baldiri Reixac... (i.:3, sesión 6ª, 10-10-96)

Bé, anem avançant seguint la llista d'activitats, totes estan centrades, menys la Josepa que està com a intranquil·la, ens ensenya cartes que han fet els seus nens PER CERT NO ELS HE DEMANAT QUE GUARDIN EXEMPLES !!!! (o còpies), també em volia ensenyar allò del Baldiri, lo del concurs (l'experiència de l'explicació de contes...), i un manifest sobre el dret a escriure...estava com a neguitosa... o ja no deuen quedar moltes sessions... no ho deia en el sentit de a veure quan s'acaba, però mostrava cansament... (i.:9, sesión 12ª, 13-2-97)

**J. mirant cap a fora...sensació que no hi és...cara de son...això li passa quan toquem temes globals, abstractes...: potser estava amoïnada pel teatre...quan parlàvem al final la F. i jo, ens ve a veure i diu: l'any vinent els seus nens no caldrà que passin a P-5, directament a 1r...i comenta que s'havia estat mirant els nens fora el pati, i que estaven relaxats, tots jugant tranquil·lament...(jo els havia anat a veure abans del seminari “...sí, han preguntat si no venies...els faig el gest “americà de OK”, i els dic que els vagi bé...per no dir allò de “molta merda” que diuen, diem els cantants...), també diu que està molt nerviosa...(i.:11, sesión 14ª, 13-3-97)*

e) Parece ***reclamar más tiempo de la formadora para ella, un tiempo de individualización***

Sobre J.:

(...)Obro un parèntesi: (Abans la J. em porta a la classe i m'ensenya una cosa que han fet per l'àlbum dels contes (amb l·laminadures) i altres...

*Hi estic quasi ¼ d'hora, m'ensenya més coses: sensació que em voldria més temps per ella) *afegit amb llapis en relectura (i.:12, sesión 15ª, 3-4-97)*

Entendemos que lo anterior tiene que ver, en parte, con la trama entre individuo y grupo y, dentro de ésta, con las formas que adoptamos para librarnos de las opresiones y mantener un espacio propio en el que sí podamos resguardar nuestras formas individuales. En cualquier caso, esa demanda de atención, consideración y “colaboración” estaba inmersa en el proceso grupal.

f) Cuando la consideramos “hipercrítica” posiblemente también estemos ante una **jugada ambigua dirigida hacia su grupo**:

→no he parlat molt del treball que haurien hagut d'aportar...jo: "potser m'he responsabilitzat jo massa", la J. **"veníem a escoltar..." (no és cert, però potser sí la desresponsabilització amb el procés que és seu...→tractar-ho. La F. diu, ves si no hem aplicat, molt hem aplicat...no sé si contestava a la J. o a comentaris generals sobre com continuar altres sessions de caire més aplicatiu (que evidentment anava per CI, CM, i CS) jo els he parlat de la P., que sempre preguntava coses per aplicar, aplicava, comentava,... →treball a aportar per ells (1:13, sesión 17ª, 8-5-97)**

La situación se da cuando comentamos el autoinforme; el hecho de que no cuadre su “estar” (como le daría por respuesta F. en desacuerdo) con lo que parece “asumir” (“veníamos a escuchar”) hace pensar en que, o bien está hablando de determinadas personas, o quizás está recriminando al resto de claustro no sólo en relación al asesoramiento sino por toda la historia del centro. El hecho de que se haya participado, aunque hubiera momentos conceptuales más llevados por mí, parece indudable por todo lo recogido y porque parece inverosímil un proceso de trabajo en clase sin que los profesores comenten, revisen, opinen, etc.. Cuando hemos recogido la codificación de **‘hablantes’** hemos visto que participación en las sesiones ha habido: otra cosa es la vinculación que determinadas personas han hecho entre esto y sus formas de hacer en el aula y en el centro.

g) Otra cuestión que podía estarse acusando era la **problemática de tutorías** para el año siguiente

No sé si vaig apuntar en l'altra sessió que en acabar la J. em diu que per l'any vinent és possible que hagi molts canvis i entre aquests ella voltará i no tindrà tutoria, perquè en les decisions han arribat a establir que -suposo que si no vol agafar P-3- com que ella és la darrere per la puntuació d'oposicions, tria després. Això s'ajunta al fet que si finalment per prescripció facultativa de la inspectora han de rodar dins del cicle, la F. passa a P-5, la P-3 passa a P-4, i ella no té més possibilitat que passar a P-3. Suposo que ha anat així. Està disgustada i alhora s'ha proposat rodar pels cursos com una mena de venjança per la forma com s'ha decidit. El fet que aquesta escola sigui de les del CEPEPC, cooperatives que van passar a públiques, que estiguin les antiguitats regides per les puntuacions de les oposicions que van tenir, i que la J. les hagi fet a posteriori...

Quan ve la J., amb cara de cansada, trista, de moixa, la I. em diu, “ja t'ho ha dit, no?, li han donat el Baldiri, oh!, faig jo i li dono un cop d'enhorabona, va, va!, diu ella...per allà la F. no fa cap comentari...també penso que a més dels pensaments que al llarg del curs aquesta ha mostrat sobre la hiperactivitat i tal de la J., la F. té alguna cosa sobre el repartiment dels cursos...alguna cosa que els ha resultat problemàtica, com per exemple el fet que ella hagi

reclamat agafar els de P-5, per exemple...→tractar-ho al dinar.(í:14,15, sesión 19ª, 29-5-97)

Esta ‘guerra’ crónica entre las dos profesoras parece haberse resuelto por el mismo mecanismo que en el caso de otros profesores del centro (por el lugar de ‘antigüedad’ según la puntuación de las oposiciones) y hace que F. recupere un lugar, P-5, que ocupó en otro tiempo; desconocemos si habría una forma diferente de hacerlo pero el caso es que no era agradable y pensamos que esta cuestión pesaba muchísimo entre todas las que nos ocupaban: aún parecía haber ‘demasiada’ paz sólo posibilitada, suponemos, por la “estima” hacia su trabajo y hacia el centro.

F.

Como se sabe, una imagen que J. planteó sobre F. es ‘*que lo necesita todo muy pautado*’. Además de esa ‘definición’, encontramos las siguientes muestras de su ‘estar’ en el centro.

a) Un acontecimiento importante se da cuando reclama más profundización en EI, fases, etc., y lo hace mostrando un cierto grado de angustia que, independientemente de poder tener relación con una cierta manera de ser, intenta regular el proceso.

Culpa de alguna manera (no directa) a J. de haber integrado a todo el claustro en el asesoramiento aun a riesgo de perder posibilidades de tratar correctamente lo propio de la innovación. En el ‘Cuestionario inicial de cultura’, esta contrariedad no fue manifestada por ella e incluso daba por hecho que a todos interesaría. Podría más bien responder a una circunstancia concreta de no asistir el día que tratamos aspectos relacionados con sus dudas y con el procedimiento interno de traspaso de la información. La cuestión es que “explosiona” un estado de “incertidumbre” crónico y una llamada de atención a la que intentamos dar respuesta.

...ha sortit més tot lo centrat en les diferents fases que es troben els nens de P-5, i bé, coses que poden ajudar a integrar més la informació i col.locar més les coses, però ‘vaja’ que és un procés molt lent...i després això, comentàvem que el fet d’estar tot el claustre, a llarg termini o de cara a que les coses que fan al P. quedin com a constants i sigui productiu, i que sobretot la persona de primer o segon que es trobi els nens, sàpiga una miqueta per on van els trets, i no continuï fent la seva, situació amb la que penso que es trobaran moltes escoles que no han treballat i no han passat aquest procés d’elaboració conjunta en tot el claustre, doncs, que això a llarg termini ens anirà bé, però que d’entrada, i a nivells pràctics, ens dificulta més.

La P-3 (o la F.?) culpava la J. d’haver integrat en l’assessorament a tot el claustre, que era una idea com a més seva, i que es podia haver fet més, doncs a nivell de parvulari. Jo, a veure, ho he entomat amb la tranquil·litat que em donava que eren coses que més o menys es podien preveure i m’ha sabut greu, doncs que la F. estès així, i evidentment he de considerar que moltes de les coses específiques de parvulari, o s’han donat com per sabudes perquè tant la F. com la J. havien fet un curs l’any passat, s’han donat com per suposades o s’han passat molt ràpidament perquè tota la discussió del grup i tots els

comentaris i tot això, han tret molt de temps, i això, si serveix per elaborar la informació també serveix per evitar (dificultar) temps de coses concretes. (Tb. dilema-6) (í.:7, sesión 10ª, 16-1-97)

b) Una ocasión donde se ve el tránsito de forma de actuar en clase y una ***actitud de apertura***, se da cuando ella explica una experiencia: estamos en situación de trabajo de grupo de EI, yo le apporto alguna posible “mejora”: y ella la “ve” también como posible y adecuada:

(...) i “no el puc penjar, perquè no té lletres...”, jo comento que en una altra ocasió, pot demanar-li al nen què és el que vol que digui el paper i entre els dos o ella escriguin l’etiqueta i la hi enganxin...ella: “...clar, això era important per ell, clar, ho podia haver escrit jo...”. (í.:9, sesión, 12ª, 13-2-97)

c) Un aspecto que nos gustaría resaltar asociado al rol de esta persona, está relacionado con esta frase (traducimos): ***“Antes no quería trabajar más porque era aburrido”***.

De alguna forma está planteando que vivía como “ajeno” su “estar” en el centro porque no había participación personal; porque el desarrollo de la actividad (con sus detalles, sus formas particulares) ya estaba determinado por los fundadores y/o “decididores” del centro y, por tanto, estaba impuesto en tanto que no atendía a las razones de los implicados, pudiendo llegar, incluso, a ser ‘no razonable’ (como en el caso de los tipos de letra montessoriana que imperecederamente debían mantener). Por todo esto, F. pudiera haber desembocado en una relativa e interna pasividad general, reflejada en un “no trabajar más” en lo curricular y en un “estar social” en el centro a desagrado.

Com he dit abans, la Fina m’ensenya exemples, que va guardant en una carpeta: farà un recull, i diu després, estic molt contenta...abans no volia treballar més perquè era avorrit...→ (?) (*subratllat en vermell en la relectura. (í.:11, sesión 14ª, 13-3-97)

Posiblemente esta asunción haya producido en sus compañeros una imagen de F. concordante aunque responda a cuestiones que no están compartidas. En una situación de síntesis del proceso con C.d’E. asociada a la continuidad del seminario, ésta saca a colación esa imagen de F. y, de alguna forma, la compara a la de J.

...la P-3 ha passat les proves...mira, mira què diuen, comentava...la F. també, no m’ho esperava tant,...li comento allò de “no volia treballar, era avorrit”; la J.-ella “bum, bum, bum”; Jo: sí, però F. s’ha llençat a coses que potser J. no,...J. ↔allò Montessori...

En suma, se ve cómo, desde el momento en que las voces de los profesores no están representadas, las imágenes y los roles “prescritos” por la subcultura dominante (Díez, 1999) son asumidos, incluso por personas que mostrarían, si las condiciones fueran otras, actitudes más abiertas y sensibles al contexto humano en el que trabajan. Por la razón que sea, la *imagen de “excelencia”* (Mateo, 2000) tiene un peso importante y está muy definida y mantenida a lo largo del tiempo.

d) En otra ocasión F. también expresa explícitamente aspectos de dinámica relacional de carácter deficitario respecto a sus compañeros y la historia del centro. ***Plantea que llega a tener mejor relación con otros centros que con el suyo y lo ilustra, por ejemplo, diciendo que aunque hace 15 años que está en el centro, todavía “es nueva” y que hay personas que creen que saben más que nadie.*** De nuevo la historia particular del centro tendría un peso importante en esta cuestión: *cuando le comento que tienen “muchacha” historia, ella responde “sí, demasiada”.*

(...)jo he comentat que era molt bona idea i que valia molt la pena això de l'intercanvi...” jo: “que t’hi relaciones amb les de B....?”:més que amb les del meu centre, mira si t’ho dic clar...i no per les de B., i tampoc és que no m’hi dugui bé, però...fa quinze anys que hi sóc i encara sóc nova, de vegades sents unes coses...que intentes no fer cas, però...”; jo dic, “teniu molta història”, “sí, massa”, diu ella. Diu alguna cosa semblant a que hi ha gent que creu que sap més que ningú, jo parlo del fet que “voler ser perfecte, no deixa de ser una malaltia, que les coses no són blanques o negres, ella: “...doncs ja ho dius tu...”. (i.:12, sesión 15ª, 3-4-97)

M.

a) Una de las situaciones que merecen más atención gira en torno de una consideración que emitió cuando compañeras de Educación Infantil hablaban sobre ***dudas que tenían mientras hacían cosas en las clases, y ella planteó claramente que eso era mucho trabajo y que si cuando ellas estaban en la clase “tenían que pensar todo eso”.*** Sus compañeras le contestaron, afirmativamente, que evidentemente lo pensaban pero que “te llevaba la situación” y en el diario recojo lo que le dije yo:

*Crec que també en aquest moment, la M. (afegeixo al diari que és la primera vegada que parla, i també, comento que **crec recordar que aquest comentari surt quan parlen de dilemes, o dubtes que tenen quan fan coses a la classe**) comenta que és molta feina tot això, i jo li contesto “...no, perquè ho fas dins del que estiguis treballant de les altres àrees, ells s’ho passen molt bé, aprenen i en definitiva anem a que facin la correspondència so-grafia, però situant les feines que fan d’una altra manera...” *comento lo de la Cs-g, perquè penso que ells venen d’aquest model molt centrat en aquesta habilitat i en aquest metodologia.*

b) Durante la entrevista que estaba realizando con la C. d’E. ella comenta de forma informal: *¿queremos abarcar demasiado?*²⁷. Cabe recordar que en el ‘Cuestionario de cultura’ ella plantea claramente que ***lo que cohesionará los intereses de los profesores será el trabajo sobre ortografía.*** Después se ha visto que sí, que será el foco de atención nuclear hasta que aparezca el trabajo de CL, y paralelo al llevada a cabo en Educación Infantil.

²⁷ (i.:6, sesión 9ª, no está como percepción puesto que es literal).

Es resaltable que el “encargo” de asesoramiento era sobre la lectura y la escritura constructivista y, como se ve, aunque se mantiene ese foco, desde la etapa de Primaria se “fagocita” la formación. Esta situación en absoluto es exclusiva de este centro y de este caso: la hemos encontrado en numerosas ocasiones y aunque ciertamente puede no ser aceptada por la persona formadora, los equipos directivos suelen hacer esa reorientación para responder a una necesidad de liderazgo “ilustrado y político” que se entiende deficitario y complejo.

c) Pregunto por un estar ‘incómodo’ y mi pregunta iba destinada a saber si era por inadecuación del trabajo:

*Mentre van arribant, dues coses rellevants: 1. pregunto a la Montse què tal: l'altre dia et queixaves de la cama...diu **sóc coixeta, jo...**(í.:12, sesión 15ª, 3-4-97)*

La sesión que había provocado esta “planificación” por mi parte era la anterior: -a mis ojos- el subgrupo que entendía más escéptico respecto al trabajo que estábamos haciendo (al margen del Dtor. que jugaba “políticamente”) no estaba inmerso en el trabajo colectivo, ni proponía medidas para estarlo:

*No sé si en aquest punt ja hi eren però la tònica general de la sessió **era pel que fa a la M. i la Prof* que miraven uns àlbums o no sé què..., a banda que aportacions directes no n'han fet, la M. estirava les cames, semblava queixar-se d'una cama, i la Prof* mirava pensativa, en altres situacions li dirigia la paraula a la M. i en algun cas, el Dtor., també hi participava en aquest grup mentre el gran grup seguia una dinàmica més explícita i en la que jo també hi era**→els haig de preguntar directament **QUÈ. *→què volien ensenyar?** M. - Prof* (*en vermell al marge en la relectura)(...) (la J. m'havia donat a la sala del cafè textos que ha fet, i la F. m'ha ensenyat un munt de treballs (...)(í.:11, sesión 14ª, 13-3-97)*

d) En esta misma sesión 15ª recojo que *M. estaba organizando activamente cosas de ortografía* que les había llevado (í.:12). *Parece claro que sus motivos se relacionaban directamente con la ortografía (no sabemos si también con algo más).*

B) SOBRE MANERAS DE HACER

No es una percepción pero debemos recordar que todos los profesores “van” a Educación Infantil a dar soporte a las profesoras: soporte a la entrada a clase para los alumnos de P-3, ayudan a hacer leer, llevan la biblioteca, ayudan a “componer” palabras, etc.

a) Una característica que se percibió como remarcable es que en las sesiones de trabajo el **debate no es ordenado**: por contra se da lo que llamaremos “*red de pensamientos*” como un tipo de discurso que encadena los diferentes temas que van surgiendo en la conversación de forma que se deriva hacia muchos aspectos pero se dificulta el poder llegar a ideas en algún grado concluyentes o que lleven a alguna acción concreta. Lo trataremos también en Recursos de formación:

No era un debat ordenat, estirava el tema de l'ortografia; i cada nova intervenció obria noves portes. (í.:1, sesión 3ª, 12-9-96)

Quan arribo i parlo amb la I. al despatxet del Dtor. i m'explica coses sobre optometria...): (...) (Jo penso alguna cosa semblant a: "...només falta l'optometria com a explicació de problemes de lectura i d'escriptura, i que tornem a obrir una finestra com la que es va obrir del mètode "Orleans" per l'ortografia (que per cert, ni va haver moment de tractar-ho, ni ho van tornar a comentar). (...) (í.:4, sesión 7ª, 14-11-96)

En la **sesión 10ª** (16-1-97) se da, incipientemente, un turno de palabras y se llega a pequeñas conclusiones; les pido que se apunten casos e interrogantes para poder hablar "objetivamente":

A nivell de dinàmica del grup, el que sí que he anat marcant molt avui i sí que anava notant era que els professors seguien un torn de paraules i que si havia alguna persona que parlava mentre una altra ho feia també, doncs d'alguna manera, fàcilment es podia aturar o ...que hi havia una dinàmica més d'escotar-se i arribar a petites conclusions...crec que ja ho he dit abans, però el fet aquest dels exemples, que sobretot la Prof treu, "...sobre una nena que li costa..." i tot això, sí que l'hem tractat com a...posar exemples i concretar, jo deia que si això no ens ho apuntem i concretem una mica la dificultat, què és el que havíem dit nosaltres, què és el que havien de llegir els nens, etc. quina paraula llegien i quina altra no llegien, que llavors parlàvem en situacions tan generals, en les quals no podem entendre ni el què ni el perquè, ni el com, ni treure cap conclusió...amb això la C. d'E. corroborava que... (í.:8, sesión 10ª, 16-1-97)*

b) **Las formas de hacer en relación a las buenas condiciones de trabajo.** En nuestro caso, percibimos que los *espacios* donde se pretendía desarrollar trabajo común eran *inadecuados*. En el apartado dedicado a aspectos de *infraestructura* recojo el itinerario seguido en la búsqueda de espacios.

De momento avanzamos que ya en **la segunda sesión** pido un cambio de espacio: la 1ª sesión la realizamos en la *sala de café* que es su espacio común habitual, acogedor por cuanto pequeño e informal. Lo recordamos cálido, lleno de cosas de la vida cotidiana, casi como una *cabaña*; pero no tiene, por ejemplo, una pizarra útil, ni un espacio que permitiera a todos verse y ver la pizarra en perspectiva; de ningún modo cabría cualquier otra tecnología de proyección, etc.; en la 2ª sesión, como decimos, les pido que pasemos a la biblioteca que es un espacio contiguo a esa sala de café, para trabajar por grupos de forma más amplia y con más luz. Remitimos al apartado dedicado a aspectos organizativos de *infraestructura*.

c) Que **se planteen dudas sobre la vinculación de los acuerdos** que, como recogeremos en la categoría de 'Reflexiones metodológicas', fue puesto de manifiesto por el Drtor., puede hacer pensar en que, o bien los acuerdos no se consideran "útiles" y por tanto poco a poco dejan de tener "realidad", o bien no se da una "identificación" moral con lo que el "Centro en su totalidad" decide.

Ambas circunstancias serían posibles a la luz de lo que llevamos interpretado; pero queremos analizar este déficit de vinculación también como *posibilidad de una crisis generalizada de vinculación individual circunscrita a la “intensificación” y burocratización que provocan un exceso de ‘acuerdos’ retóricos y una desviación del debate de lo que sí es importante* para el funcionamiento y mejora del centro.

Puede resultar -como vendríamos recogiendo de las conversaciones con los profesores- que esa burocratización impida tratar adecuadamente lo que, paradójicamente, todo el mundo considera como realmente “vinculante”: los docentes sí consideran vinculantes aspectos de coordinación curricular, aun admitiendo que son los más complejos de llevar a cabo.

Tras tener en cuenta esta posibilidad -no exclusiva de este centro-, sí debemos plantearnos que en relación al mismo:

- hay personas que manifiestan no acabar de sentir las decisiones como suyas (hablamos por ejemplo de F., de P-3., de Nú.) por no poder identificarse con el centro a causa, a su vez, de no poder ver reflejados sus criterios respecto a una especie de “mayoría” aplastante y diferente a la suya,
- la dinámica de actividades “consensuadas” parece ir más en la línea de actividades “sociales” que profesionales y/o curriculares (según se recogía en el ‘Cuestionario de cultura’)
- se dedica poco tiempo a lo que cooperaría con los desarrollos profesional e institucional y se hace de una forma poco “elaborada” en cuanto a la gestión de las discusiones.

d) Dentro de esa forma de hacer característica está la representada por **Prof*** que *pregunta sobre alumnos concretos en medio de planteamientos más generales*: en principio los compañeros no le dicen “nada” al respecto y, en cambio, se le atiende.

e) La dificultad para superar *estas formas de hacer se ven también reflejadas en una situación que les exige resolución* porque han de decidir si continúan el seminario el curso siguiente: por problemas laborales internos y por discusiones que no llegan a concretar ciertos acuerdos, dejan pasar el plazo para pedir continuidad en el ICE (URV). A parte del mayor o menor interés por la continuidad del trabajo, la forma de decidir los temas se muestra muy precaria; desde el Centro de Recursos Pedagógicos tienen una imagen de que el centro “nunca ha pedido ninguna actividad de formación”; desde la inspección (ante la que finalmente debo ‘interceder’ como formadora) también reciben “quejas” por su forma de hacer “al margen de lo que les rodea” (porque respecto a otros centros, no se acogen a las mismas condiciones, ni observan los mismos requisitos, plazos, etc.):

“TEMA DEL SEGUIMENT”

- *dijous passat: que es perdin seguiment, però sembla que hi ha tendència a sí.*
- *jo penso -estava ja malalta- que en escoles ja s’ha acabat el termini i penso en trucar-la, però tinc febre...i no ho faig.*
- *Dilluns a Tarragona, la truco, ella ho mou, i sí, ja s’ha acabat el termini.*
- *dimarts em ve a veure -ens haviem trucat- i em demana què hi posa...quedem a la tarda, -la porta tancada- ho dóna a la C. (coordinadora del CRP)*

- *no ho signa la inspectora de zona → Dijous 16-5 (?)*

Parlo amb CRP:

- *mai demanen res...els meus fills hi han anat, i això em sap greu, però...*
- *no han demanat res*
- *Ella és a la comissió*
- *a més, només han presentat això, els fulls sense gaire aspecte de “treball” (?)*

Parlo amb la C. d'E. que em ve a veure:

- *Hem estat molt bé, l'any passat horrible, cadascú a la classe...→història del centre, anys de treball,...*
- *Li pregunto quants anys fa que és cap d'estudis, diu 3 i 3, sempre amb el Dtor.*
- *Jo: “Al P. ja tirarà”; ella: sí, sí, estan entusiasmades, (...)*
- *Parla del CI.: Nú.: allò que mai diu res, no decideix.*
Prof: que volia fer matemàtiques com a formació, però que si ha de ser-hi, serà.*
- **Proposta Ps.: “passa classe per classe, si fem claustre, tornarà a passar el de sempre”*
- *Ella ho va dir, tothom va sortir amb la problemàtica de l'any vinent, ella ho va arraconar, i mira. Ara tothom ho vol, seria negligència meva!. Sí, té, filla.!* (í.:14, sesión 17ª, 8-5-97)

En cualquier caso, se admite que se dan confusiones “graves” mediadas por la forma de consensuar; incluso alguien que ha jugado el rol de equipo directivo (Ps.) recomienda a la C. d'E. que *no lo trate en claustro porque pasará “lo de siempre”*. *En muchos casos esto tiene que ver con una falta de estrategia en las formas de trabajar el ámbito decisonal, o dicho de otra forma con no haber asumido -por diversas razones en las que ahora no entramos- un liderazgo claro o un “oficio” en liderar.*

f) *El trabajo en común referido a Educación Infantil*, se ve reflejado cuando asumen que les hará falta más tiempo para reunirse. Yo me pregunto si el tiempo del que hablan es además del que ya “han de usar”, o es que en realidad no usan un tiempo en común:

*...comenten per parvulari que hauran de buscar un dia a la setmana per trobar-se al respecte perquè si no, no tindran temps: jo suposo que serà a més a més del que ja es troben...o no?. *Aquí em marco un asterisc en vermell en la lectura posterior.(í.:6, sesión 9ª, 12-12-96)*

Lo importante es que a esas alturas del proceso de formación se sabe que se ha trabajado hasta el momento generalmente de forma individual a excepción de situaciones ‘obligadas’ como, por ejemplo, la elaboración del PCC, que han requerido trabajo en común.

C) SOBRE IMAGEN DE CENTRO

a) Como hemos visto, *la presión por la ‘imagen’ de la ortografía hace que de la reflexión y/o innovación de la lectura y la escritura con un planteamiento constructivista, pasemos a tratar la ortografía como problemática.*

El fet de veure el gràfic, crec que ha posat en evidència el lloc que ocupa l'ortografia en l'escrit. Hem arribat a estar d'acord que malgrat això, té molt de pes social, "...que hi ha mestres o instituts de Secundària que només miren això..." han parlat de proves inicials a Instituts de (la ciutat) penalitzant a partir de certes errades...cosa que els amoïna... (Imatge centre?, veig ara que analitzo els diaris?)(i:1, sesión 4ª, 19-9-96)

Podría verse, como lo hacen Fullan y Hargreaves (1997) de la siguiente manera: por desconocimiento, conocimiento parcial o poco debate interno, se asumen presiones externas (autopresiones) que hacen trabajar según miras ajenas; por otra parte, debemos admitir que si esas prácticas que se suponen efectivamente se ejercen desde los institutos (pruebas iniciales penalizando la ortografía), estamos ante una situación en la que la presión externa no es una simple percepción o autopresión: las opciones ante esta circunstancia serían, por una parte, “pactar” una nueva visión con el instituto en cuestión, cosa que no debemos prever como del todo “segura” y, por otra, responder a la presión o no. En cualquier caso, los centros deben estar muy seguros de lo que “ofrecen” para resistir ante una demanda tan “pobre” al tiempo que “severa” (entendemos que hay límites en esta cuestión y hablaríamos de exigencias inadecuadas en el caso de que valoren la ortografía por encima de otras cuestiones, y/o exijan niveles excesivos en su dominio).

En suma, sea por esta presión externa o sea porque tienen dudas metodológicas históricas, el tema se constituye en una cuestión de envergadura.

En general, parece consolidarse la idea de que nos encontramos ante *secuelas importantes de innovaciones anteriores* que, por otra parte, no se llegan a recoger en el cuestionario de cultura, con lo que podríamos estar remontándonos a mucho tiempo atrás, o bien, podríamos estar ante algo que no se asocie a cambios sino más bien a definiciones (enseñar sólo determinadas correspondencia entre los sonidos y las grafías) o dogmas metodológicos ‘asociados’ en su momento a la “escuela activa” (por ejemplo, no corregir), y/o a interpretaciones ‘erróneas’ de determinadas personas (como en el caso de las acusaciones de Prof* hacia J.).

b) Otro aspecto relacionado con la imagen del centro como instalado “al margen” de los circuitos formativos por los que pasan el resto de centros -quizás menos históricos- la hemos recogido en el apartado anterior cuando, desde el CRP de la zona, describían su situación. El término de “*centro que vive de renta*” implica haber tenido un período de esfuerzo importante de definición de un estilo propio y más o menos autónomo mientras, seguramente, estaba circundado por un contexto “parado”; a ese periodo, le sucede otro dedicado al reposo (Hopkins, 1996; Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001). El centro, ahora en reposo, estaría en una situación simétrica respecto a la comunidad educativa “en cambio” que los circunscribe. Parados estarían también respecto a los mecanismos de formación de su contexto.

D) SOBRE DINÁMICA DIFÍCIL.

a) **Control.**

En un momento del proceso hago una síntesis del tipo y grado de resistencias que he encontrado hasta entonces: es la 7ª sesión y lo reflejo así en el diario (traducción):

“Comentario hecho el 18-11-96:

Pienso muy a menudo en (nombre del centro): si pudiera estar todo un día, y pudiéramos hablar -abiertamente- qué diría:

**Existen resistencias de diferentes tipos y en diferentes grados (incluso mínimas o inexistentes):...”*

Tras esa primera declaración “proyectiva”, valoro cómo veo los roles de los diferentes profesores. El texto tal como lo escribimos en el diario era como sigue:

A. La P-3, és jove, no té la rutina del mètode, i està assolint un rol més actiu i una altra consideració (?) per la tasca que fa a l'aula, i que a més té com a testimoni la C. d'E. que corrobora els “resultats”: No té resistències, i és procliu a qualsevol proposta, hi confia.

Idea entrecruada.? Podria partir la propera sessió del quadre de fases i que en traguessin conseqüències tots a la pissarra?. A aquestes alçades, penso que tot el claustre està implicat en resoldre les angoixes de baix, a P.: hi ha llacunes conceptuals, però com a projecte de centre està movent dinàmiques internes ?.(PRE)

B. La F. de P-4 no s'atreveix a escriure però, tret d'això, que l'amoïna perquè creu que fa que freni el procés, està convençuda i satisfeta. A veure com li anirà “calcar”. Té una resistència vers l'escriptura, habilitat que tradicionalment s'ha situat molt més tard en el procés, i és clar, avançar-la significa acceptar d'alguna manera allò que fonamenta conceptualment tot el canvi.

C. La J. està demanant més als nens que l'any passat per les mateixes dates, no ha fet el trànsit d'un tipus de codi a l'altre, no sé si ha avaluat els nens, i per tant no s'adequa al nivell. Té una resistència a mantenir temporalment la lletra, a tenir en compte les fases naturals dels nens, i té por de no arribar al PRODUCTE FINAL. Sí que ha inclòs la funcionalitat dels textos socials.

(...)

D. Prof* (debe estar recogido en otro sitio)

E. De 2n. no en sé res, i de la resta de cursos, CM / CS, veig N. que segueix molt el procés, I. també, però no sé que n'entén, P. està molt “pacient” a que resolguem les coses de baix, i les altres ja les tractarem després, i M., no ho sé. El Dtor. “jo estic una mica despistat, perquè com que no vaig a les classes...”*Potser m'entrevistaré informalment amb la C. d'E. per a veure què.(PRE) (i.:5)

Esa séptima sesión era la 5ª una vez retomado el seminario tras el verano, habían pasado 2 meses de curso, y ya se empiezan a ver respuestas de los alumnos y de los profesores a ciertas acciones; en principio yo me centro en valorar las posturas más o menos

abiertas tanto en la asunción de los conceptos (comprensión) como en la acción en el aula (la acción práctica).

Está claro que en el caso de las profesoras más directamente implicadas en el cambio, es decir las de Educación Infantil (EI), los miedos son del todo lícitos. Es notorio el espacio “oculto” en el que se mueve la formadora respecto al resto de claustro aun cuando ya se sabía de entrada que era “difícil” mantener la implicación de una acción formativa intensa (40 horas) en el caso de los profesores no directamente implicados. De forma que aunque la percepción sea de expectativa y de “paciencia” hacia el proceso centrado en EI, el diario deja en evidencia que había interrogantes al respecto o, como mínimo, presión por mantener a todo el claustro implicado en el proceso.

b) Mi percepción de dificultad o de intensidad (en la lucha) también se hace explícita en el diario reflejando que *en la 4ª sesión comento con el Dtor.* si “*ens en sortirem?*” (‘¿lo conseguiremos?’ traducción de una expresión habitual en catalán) y también con J.:

Quan ja hem acabat la sessió, i recollia, estava per allà el Dtor. i jo que he tingut la sensació de densitat, de molts temes damunt la taula pel temps limitat que tenim, etc., li dic: “...Què, (...) ens en sortirem?” al que ell respon no sé si irònicament “i tant que sí”...i jo: “...sí, ja som grans...”.

Crec que hi ha consciència de grup dispers en les discussions, i del fet que cada persona manté els seus arguments sense massa negociació, cosa que faria revisar el qüestionari inicial sobre CULTURA DE CENTRE on aquesta imatge no era notòria. En aquest sentit, la J. que m’acompanya al cotxe i m’ajuda a portar alguna bossa de material i de llibres de bibliografia d’ortografia que els vaig portar, em diu: “som...dispersos....cadascú vol “la seva”, la Prof és molt....Et costem molt, no?...” Jo crec que contesto amb caire de normalitat en el sentit que les escoles són un món molt més complex que no pas diàfan...*

Jo però, em plantejo: PRECAUCIONS:

1. Entomar les justificacions relacionades amb la reunió de pares.
2. Escriure “acords”.
3. “Sortir a la foto”: en el sentit de buscar la implicació o el compromís en tasques que hagin de fer ells.
4. Tinc por de dispersió, i del cansament que això comporta.

TRUCARÉ DEMÀ A LA CAP D’ESTUDIS I:

- Quedaré pel proper dia
- El CM/CS que es preparin cinc cèntims sobre l’ortografia.
- P/CI que portin la seqüenciació de les activitats del nom.
- Tots que pensin en allò de la reunió de pares.(i.:2, 4ª sesión, 19-9-96)

En ese momento, la complicidad que “busco” en el Dtor., es respuesta de forma “inexistente”.

Cuando J. ofrece explícitamente la imagen de dificultad en la forma de “somos dispersos” y, además, apunta a Prof* como monopolizadora de la “dificultad”, soy yo la que, con “normalidad aparente”, haciéndome la fuerte, muestro una imagen que, por una parte, impide que me haga más confidencias ya que mantengo las distancias sin hacer colegialidades especiales con ella y, por otra, me aísla y “abandona” ante la

dureza de la situación sin posibilidad de conocer más detalles de sus “interioridades” que puedan ayudarme a racionalizar y disminuyan mi “bloqueo” emocional.

La aparente disparidad con las respuestas encontradas en el “*Cuestionario inicial de cultura*” de la que hablamos no sería del todo cierta: allí se habla, sobre todo desde el rol del Dtor. del intento de tomar las decisiones por consenso, pero cuando se les pregunta acerca del tipo de actividades que realizan juntos ya vimos que se referían más a aquellas que implican actos globales del centro mientras que las que implican coordinación aparecen más como “deseables”, aunque pendientes, que como reales (lo manifiesta sobre todo la C. d’E.)

c) En esa misma **4ª sesión**, (que corresponde a la primera realizada una vez iniciadas las clases con los alumnos, puesto que las tres anteriores son en período de no docencia) me pregunto acerca de la **conveniència de intervenir en la dinàmica**:

Torno a escriure “haig de parar aquesta dinàmica i fer-ne una més assossegada-concreta i que quedi “fixada”.

També haig d’avaluar si la meva percepció de dispersió, tocar molts temes, intervencions disperses, etc., és compartida per ells, o com a grup o individus aïllats valoren la meva “escolta” o esforç per adequar-me i donar respostes sobre temes més parcials, personals, de nivells, etc.; si aquest és el cas, i per tant la dinàmica es mou i no està immòbil, com ho puc saber?.

És possible que ells tinguin un ESTIL D’APRENENTATGE COM A GRUP? potser és semblant al següent: es tracta de recollir cadascú idees que li “importin” per a després passar-ho a la resta de grup, debat, més comentaris, més barreja, i finalment acció o canvi en l’acció. Jo tinc un gran interrogant ???.

Em vaig plantejar: Com ho avaluo?: DOCUMENTS ESCRITS (els resultants de les tasques proposades, però RECOLLITS per a mi:

- full de reunió de pares
- full de seqüenciació
- exercici ortografia (bibliografia)
- Funcionalitat de l’escrit-guió de textos.

Després de la conversa amb ella (C.d’E.) el dia següent, em diu que està d’acord, i que així ho faran /així els ho dirà. (í.:2, sesión 4ª, 19-9-96)

En otra ocasión también me pregunto acerca de la misma cuestión de “control” de la dinámica.

*Amb aquesta demanda comencem a treballar ja tot el grup, i el meu guió previst, ni tan sols l’he pogut posar a la pissarra. **Respecte a això se’m manté el dubte de si m’hauria de “plantar” en seguir aquest guió com un sistema, és a dir si no podria ser que ho necessitessin i jo encara no els ho hagués proposat?** (í.:4, sesión 7ª, 14-11-96).*

Como se ve, mi pregunta genérica no responde tanto a estar inmersa en un sistema de trabajo que vivo como sorprendente por lo caótico que me resulta, como a que **me pregunto por cuál debe ser mi papel en la intervención: acomodarme sin prisa o intervenir jugando “fuerte” con el tiempo, parar y virar la dinámica que encuentro.**

Así, mi pregunta es *¿tengo que parar la dinámica interna?* Y en cuyo caso...¿cómo hacerlo?...Parece sencillo asumir ahora que *no se puede cambiar desde fuera la dinámica interna sino antes bien escucharla y retornar aquello que podía ayudarles a mejorarla desde sus propias plataformas*, pero la cosa es bien distinta desde dentro, máxime cuando *buscaba, para la propia pervivencia de la credibilidad en el trabajo curricular que les proponía, que sus experiencias en las aulas fueran “exitosas”*, por lo que, para ello, me autopresionaba con “objetivos” prácticos, directos e inmediatos sin olvidar, naturalmente, su implicación en la comprensión y en la motivación. *Jugaba con el tiempo porque pretendía que llegáramos pronto a ver cosas de forma común y jugaba fuerte a no sucumbir a lo ya existente, sino a mostrar lo posible.*

En ese sentido, una vez vistos los principios generales e iniciada la acción en Educación Infantil, cambio de dinámica para implicar a todo el mundo y lo planteo del siguiente modo:

Comento amb les de P. que he canviat a l’AVALUACIÓ per aportar al grup una cosa que em sembla vàlida per tots, la F. diu que li sembla bé. La J. comenta: són temps, 2 hores però no dóna per a res... (i.:3, sesión 6ª, 10-10-96)

(...)

Els sembla bé de tractar això més al marge, per a que al grup-claustre puguem fer coses més generalitzables a tots els professors.

Al guió entre 6 i 7 sessió: Penso que haig de controlar

- Com han fet la prova a 1r., a P-5, a P-4, a P-3.

- Per escrit que en facin un informe.

-Jo donar-los: pauta avaluació, graella temporització, i instruccions (general/de P-3).

A més m’agradaria poder posar-me amb la LECTURA I LA FUNCIONALITAT DELS TEXTOS.

**No hauria d’oblidar partir d’allò que a dit la M.. ”Tot això heu de pensar quan esteu a classe?”→ investigadors. Tinc escrit: INNOVACIÓ, REFLEXIÓ, AVALUACIÓ (i.:4, entre sesión 6ª y 7ª noviembre-96)*

En el mismo sentido, también parece claro el esfuerzo que se autoreclama la formadora para compaginar la atención hacia Educación Infantil y el desarrollo de un trabajo interesante para todo el claustro. *Los temas de lectura, escritura, investigación en clase, etc. pretenderían establecer este puente entre lo específico de EI y lo común a todo el claustro.*

En síntesis, habríamos recogido *situaciones de control de la dinámica* en las sesiones: 4ª, 6ª, 6-7, 7ª.

d) Hablo en el diario de *“cultura” en relación a las “inseguridades” que muestran algunas personas*; el segmento pertenece a la sesión en la que F. manifiesta que “no tiene suficientemente claras las cosas” y en la que se habla de que se sentía “acusada” de no hacer actividades adecuadas: ‘cultura de centro’, ‘organización del trabajo en común’, ‘imágenes cruzadas entre los profesores’, son elementos que ya se recogen entonces.

*“*Nota que trobo en un paper a banda.*

**CULTURA DE CENTRE:*

- J.: “...Això és un problema nostre, no del curset... (es deu referir a que no es reuneixen, o no comparteixen prou, etc.)”
- P-3: “...però sí que sabem què fer.....No t'enfadis per això, ...”
- Que anava més avançada, que no ho feia bé.... (coses que se sentia la F.)(i.:8, sesión 10ª, 16-1-97)

A partir de esta constatación, determino trabajar en las sesiones siguientes por grupos “naturales” de trabajo: yo trabajo con Educación Infantil para recuperar “seguridades” y Ciclo Inicial, Medio y Superior trabajan sobre ortografía con materiales y guiones. Hablamos de grupos naturales en el sentido de que Educación Infantil es, parece, un ámbito y Educación Primaria otro. Pudiera ser que haya más de personal que de curricular o profesional, pero la cuestión es que **se muestran como subgrupos** respecto a la posibilidad de entender que Educación Infantil y Ciclo Inicial de Educación Primaria -sobre todo el 1º nivel- deberían trabajar juntos para establecer una coordinación entre las dos etapas educativas.²⁸

(...)Sense treball col·lectiu d'entrada, i donat que la sessió anterior havíem quedat en fer-ho així... i m'interessava que la feina fos “realitzable”, per no dir efectiva, o eficaç, hem disposat dos grups, un d'ORTOGRAFIA, i l'altre de PARVULARI.

Per la formació d'aquests grups, i com l'altre dia (quin dia?) ja va sortir, la de 2n., (la Nú.) de la qual no he utilitzat gaire el seu nom perquè no ha parlat gaire...va dir rient “... i jo on em poso...”; volia posar-se amb ortografia, la gent comentava arguments a favor i en contra de si segon està més lligat als de damunt que als de sota... finalment va amb ortografia, i diu “...a més, l'any vinent no sé si hi seré en aquesta escola...”.→tot el que pugui suposar d'implicació...La Prof, també ho comenta, també crec que vol estar en el grup d'ortografia, d'entrada jo argumento a favor de la conveniència d'estar amb parvulari... però mentre jo començo a explicar l'organització del treball al grup d'ortografia, la Prof* s'hi incorpora, i diu, em quedo aquí...miro la J. que em mira amb complicitat... i jo no faig cap comentari.*

(...)Com a resum del treball en aquest grup, dir que hi treballen durant les dues hores, mirant tots els exemples, fotocòpies, jocs que els he portat, la N. va fent una síntesi per escrit dels diferents temes (tinc la còpia), (la Prof veig que s'aixeca com unes dues o tres vegades...?)D'entrada, han valorat explícitament el dossier de jocs, demanant des del seu grup al nostre on treballàvem temes de parvulari ”...P. d'aquest dossier ens pots fer una còpia...?, han fet broma dient que era de la P. de sisè, perquè deia P....”.*

Sobre treball a Parvulari:

(...)A parvulari, ens posem a veure el tipus d'activitats que poden anar bé per ajudar a passar d'una fase a l'altra, però centrant-nos, més que en la seqüenciació, en tot el ventall de possibles activitats, a partir del full que els havia deixat feia bastants sessions (just el dia que la F. i la J. no hi eren, ho van fer la P-3, la Prof i la C. d'E., però després no hi va haver tot el treball -*

²⁸ Parte del fragmento, lo sabemos, ha ilustrado también otro significado: lo mostramos para facilitar la comprensión holística de la situación

suficient- per part d'elles com per a que quedés establert, almenys per a la F. (i segurament per les altres tampoc).(i.:9, sesión, 12ª, 13-2-97)

Vemos cómo, aun teniendo en cuenta lo anterior, Prof* tampoco está -en esta ocasión- demasiado “centrada” en el trabajo con Educación Primaria: puede ser porque el contenido no sea de interés para ella puesto que se trabaja en torno a criterios ortográficos “arbitrarios” que en su nivel educativo, todavía no son prioritarios, o puede ser, también, por otras razones de implicación general en el proceso.

e) Para acabar este apartado recogemos un segmento en el que me detengo en el diario a **narrar cómo vivo y cómo “viven” algunas personas del centro, lo que podría parecer una no colaboración con la dinámica grupal por parte de Prof* y de M.**

De fet no sé gaire coses d'aquest cicle a banda d'un cert ostracisme, i d'una actitud per part de Nú. de poca autonomia i per tant de poca responsabilitat “jo m'ho he trobat així, jo potser no hi seré...”, i per part de Prof, sobretot avui, com de dir...tu ves dient, a mi què m'expliques, a mi què m'importa, jo ja ho tinc tot clar...la C. d'E. ha hagut un moment que les mirava (a la Prof* i la M.) perquè xerraven, i jo crec que també les he mirat de forma dura, perquè realment era trencar molt el que s'estava compartint per part de la resta de grup...i crec que després del treball que hem estat fent, si volen altra cosa que ho diguin però un tipus de joc així em sembla infantil i poc digne, no respectuós...A més, està clar que els hauria de demanar potser més informació, JA HE PENSAT ENTREVISTAR-LES, però em fa ràbia haver d'anar al darrere quan podia ser més clar, més en col·laboració amb els seus companys...?).→M., Prof*., parlar-ne (...)(i.:11, sesión 14ª, 13-3-97)*

La síntesis de la situación es que yo me enfado por dentro porque ni colaboran “abiertamente” con la dinámica de sus compañeros ni plantean alternativas de forma clara. Doy por supuesto que las podrían plantear, es decir, que tienen una forma diversa de hacer de la que estamos llevando a cabo el resto de grupo y yo misma. Parece curioso cómo, aun siendo personas que entre ellas, seguramente han jugado un rol diverso en el centro, han establecido una *alianza* respecto al proceso de cambio. Díez (1999) recogía fenómenos similares.

E) SOBRE CONTROL Y CONTRASTE DE DINÁMICA.

Como ya hemos visto, en la 4ª sesión (segunda, una vez reanudado el seminario), me planteo que existe una cierta consciencia de grupo “disperso” y aunque pretendo dar a este hecho un tratamiento de “no excepcionalidad”, me planteo “precauciones”: recoger sus “justificaciones en determinados temas”, recoger por escrito acuerdos, “salir en la foto”, indagar si la dispersión les aporta cansancio respecto al proceso, etc.. También me planteo si esa percepción es de alguna forma compartida.

Por una parte, se pretende recoger “evidencias” sobre la dinámica a partir de documentos escritos (sobre los que recojo alguno, aunque sigo basando el seguimiento en lo que escribo en el diario) y, por otra, se establece la conexión entre “escribir” y “serenar” una dinámica que se percibe poco alineada.

Ahora nos parece una media solución porque los procesos de escritura y los contextos escolares se ensamblan mal, cuesta que se enriquezcan mutuamente (falta de tiempo,

procesos débiles de reflexión, acción vs. sistematización, etc.). Al mismo tiempo, hemos de considerar como indudable el hecho de que se idealiza el tomar y ‘escribir’ acuerdos, porque se entiende que sería lo adecuado y porque significaría “ser” de otra forma: se asocia a orden, científicidad, rigor, estructuración, claridad, etc.; la cuestión es que se “dispone” difícilmente de situaciones reales para ello.

En la 5ª sesión, escribo (traducimos): ***“Ep! siempre están en el mismo nivel→inercia, enquistamiento, ¿qué pasa?→preguntarlo (4-10-96). Esa datación de fecha significa que no se escribió en el mismo momento de realizar la crónica, sino que se hizo un día después, habiendo, en consecuencia, ‘rumiado’ la percepción.***

En contraste con esa necesidad por parte de la formadora de “saber” y de regular la dinámica, y como respuesta a la planificación, en la **sesión 6ª** (se escribe en el diario entre la sesión 6ª y la 7ª) aparece un “control” informal que se valora con resultado positivo. Recordemos:

*(...)i reviseu en general la marxa: que és bona, encara que a P-5 "no volen escriure...com puc fer una activitat de lectura d'un text-recepta...ho comentem (...)*també en diem algunes idees... (i.:4ª, 10-10-96)

También en la siguiente sesión (7ª) pregunto directamente si consideran que la dinámica es buena y valoro que existe implicación en resolver “problemas” de Educación Infantil, y que sí hay un cierto “movimiento”, cosa que pretendo contrastar mediante una entrevista con la C. d’E.:

Pregunto, després d'una sessió molt activa, si les dinàmiques de les sessions són satisfactòries: bé pel P.; C.I. ?; alguna cosa més pel C. M. Comento que el meu pla per la sessió era treball per grups: P/CI, CM/CS, i després iniciar el tractament de la comprensió lectora, i veiem que ho reprendrem el proper dia (...) A aquestes alçades, penso que tot el claustre està implicat en resoldre les angoixes de baix, a P.(...) (i.:5ª, 14-11-96, y comentario del 18-11-96)

En la **sesión 8ª**, percibo que se ha dado mucha riqueza de indagación y también me pregunto acerca de “¿cómo recogerlo?”

En aquesta sessió: MOLTA RIQUESA D'INDAGACIÓ; ENCARA QUE NO QUEDA FIXAT EN PAPER NI ACORDAT RES, LA DINÀMICA ÉS BONA, PENSO JO. COM LA PUC RECOLLIR?(i.:5ª, 28-11-96)

Parece que como formadora (y aquí también como investigadora) necesitaba llegar a saber, en el sentido de superar las percepciones, si estas eran “certeras”. Diríase que se valoraba la intuición como un tipo de saber ‘insuficiente’ y se pretendía tener alguno otro más “objetivo”. Ciertamente, la intuición como tipo de pensamiento experto (Angulo, 1999a) tiene gran valor; no obstante debe contrastarse con el grupo social en el que se está trabajando e investigando.

Instrumentos como los autoinformes o alguna valoración abierta hubieran servido en ese momento, pero ***la formación “fagocitó” a la investigación y seguimos el proceso únicamente fundamentados en el conocimiento intuitivo porque valoramos que la “practicidad” urgía hacia un proceso centrado en las experiencias de los profesores: relación teoría-práctica*** en este sentido. Seguramente habría sido adecuado un trabajo de valoración de la dinámica, pro si se

miran las sesiones, son tantas las necesidades, que se priorizó un tratamiento “curricular” centrado en resolver problemas prácticos inminentes.

b) El episodio en el que la demanda de F. hace que **“decidamos” ir más lentos, integrar más la información, no dar aspectos por sabidos y trabajar ‘solos’ con El algunas sesiones y/o algunos contenidos**, también significa un elemento de control y regulación. Por una parte, como se vio en la síntesis de la información tratada en el “Cuestionario de cultura”, ya estaba “previsto” - al menos por parte de la formadora- que el hecho de que se implicara en la formación a todo el claustro podría desembocar en algún desequilibrio entre la atención a unos y a otros. Cuando se preguntó en el cuestionario de cultura cómo poder subsanar algún efecto parecido, se vio que ni se lo planteaban como problema.

De todas formas, aun habiendo previsto algo así resultó “doloroso” que a F. le aportase inseguridad (í.:7,8).

Por otra parte, **parece que al mismo tiempo le ‘ayudase’ a exteriorizar aspectos “crónicos” en el contexto** (que ya hemos recogido suficientemente).

c) En la **sesión 11ª**, en una cierta culminación del propio proceso de “dificultad” en la escritura de J., y de esas regulaciones anteriores, se recoge una **síntesis interna de la tradición, respecto al momento actual y el futuro**, que interpreta J.:

(...)La J. en un moment, crec que fora del seminari em diu ”...és que vam tenir la sort o desgràcia de l’À. o...ella ho coordinava tot..., llavors, quan ella va marxar:

- viure de renda

- pensar que érem els millors

- estancar-nos

i comentava “...això serà la manera de revisar les coses.

→Després farem plàstica.....

Jo:.....

No, Però ens va molt bé.....! (í:9, sesión 11ª, 30-1-97)

Aun teniendo “puntales informativos” positivos sobre el proceso, el tema ya presentado de la “opacidad” del Ciclo Inicial (í.:11), juega un papel de cansancio; como se sabe, en ese ciclo están Prof* y Nú.: sobre la primera hemos recogido numerosas informaciones y sobre la segunda cabe decir que su imagen de poca presencia o ‘*poca autonomia*’ la emparejaría, si mostrara su “voz”, quizás a una situación similar a la denunciada por F..

Si en el centro F. representa una “nueva” (í.:12), **Nú.** todavía lo es más y todas sus expresiones de no saber si estará y en cualquier caso no saber dónde, acentúan su posición de “*precariedad implicativa*”.

d) Todas estas cuestiones “culminan” en el **agotamiento de la asesora**: además de la carga implícita en la formación y de las características peculiares del grupo concreto, **una parte del agotamiento venía dada porque ya se había definido el modelo (¿modelo?) de trabajo**:

(...)Ho faig fent anar la meva “meravellosa” memòria, que cada vegada se sent més fatigada: fatigada per la càrrega dels mesos d’arrossegant aquesta realitat (i la dels cursos amb els que la relaciona, i tots els altres que la complementen

i distorsionen *250 h. de formació en aquest curs!), i per la fatiga que li proporciona la consciència que ja s'ha definit un model en el treball, i més que controlar-lo des de la meua persona i els meus esquemes, està "existent", s'està mostrant en la confluència d'intencions, maneres de fer, i "vides" tant la del centre com la meua com a persona i com a assessora. Aquest segon aspecte és el que més m'esgota. Realment, cada sessió no és com jo l'he pensat abans: jo la penso quant a contingut que seria bo tractar per aportar el que necessiten al procés que estan duent a terme a Parvulari i cicle inicial d'experimentació del canvis, i també per a que la resta del claustre compregui els motius, la necessitat de les modificacions, i alhora pugui sentir-ho com a seu, veient la generalització al seu nivell o tractant aspectes específics. Els continguts es van tractant, el procés camina en parvulari -segurament un treball més centrat en aquest nivells els seria més satisfactori a les parvulistes-, i en el claustre hi ha nombroses mostres de sorpresa molt positiva pels canvis que les de parvulari estan presentant, expectatives de modificacions "interessants" en els cursos que pujaran, i en general, un seguiment regular de les sessions, que sempre es desenvolupen amb participació de tothom. Però la qüestió, que ja presento des del començament, no la tinc resolta: anem bé?, caldria que modifiqués algun aspecte essencial?,...de vegades penso que va bé, que tranquil·la, que s'ha fet una feina de forma "peculiar", però que està caminant bé...de vegades penso "...quines coses tenen clares, els papers, els pocs que hem anat donant, de la gran quantitat que des de les sessions primeres jo fotocopiava, els deuen tenir tots barrejats... fins i tot he pensat dedicar alguna estona d'alguna sessió a recapitular i ordenar abans de passar a recollir el que hem fet en el segon o tercer nivell de concreció...però allà posats, de veritat veig que no va amb ells -potser sí amb algú - però no com a grup, i llavors les intencions et canvien i entres a tocar els temes que et demanen...perquè sempre hi ha demandes que requereixen debat i replantejament i conclusions (en els temes de cada dia, s'arriba a veure-ho bastant homogeni...llavors...QUÈ ÉS AIXÒ, UN MODEL SOCRÀTIC?... , UNA MANERA MÉS SEMBLANT A LA VIDA QUE A LA "COORDINACIÓ" DE LA "REFORMA"?...TANT DE BO FOS AIXÍ, EL BUIT, LA POR A AQUESTA NO "FORMALITZACIÓ", PER A MI HAURIA VALGUT LA PENA. S.O.S. ESTIC TOCANT LA "CULTURA DE CENTRE" DE LA QUE PARLAVA SENSE SABER MASSA QUÈ ERA?, AQUESTA ÉS LA RAÓ DE LA INVESTIGACIÓ, AQUESTA INCERTESA ÉS LA FERIDA QUE VOL CURAR-SE I TROBAR LA MEDICINA QUE COMPREGUI COM APRENEM ELS PROFESSIONAL DE L'ENSENYAMENT?...TANT DE BO. El que també és cert, és que sent conscient que existeix "tecnologia" de dinàmiques de grup, etc. ...les sessions són molt iguals, i no perquè les hagi definit així, sinó perquè en resulten d'aquesta manera. Algun d'ells llança la qüestió, en parlem, ho recollim a la pissarra, surten esquematitzacions teòriques o bé esquematitzem les propostes, això suposa una proposta de treball per la seva pràctica, concretada amb activitats o orientacions més àmplies, però que parlen del que fan a la classe, i d'una sessió per l'altra, ens plantegem tasques a la classe que es comenten el següent dia, o bé quedem per tractar temes que cal abordar per a solucionar qüestions no resoltes. Això caldrà mirar-ho als diaris per veure la connexió i com els temes s'han lligat, s'han deixat, s'han reprès....però la sensació meua general és aquesta.

(...)

La J. em torna a dir que estan molt contents, que els va molt bé, però parlem que no se segueixen els plans, però que així s'aprèn, que de l'altra manera tu et quedes tranquil perquè ho has tractat, però tampoc saps que s'hi fa d'allò... (í.:10, sesión 13ª, 27-2-97)

También en esa sesión (tratando el tema de si es equilibrado que todo el día estén haciendo “lenguaje” -tema que trataremos como concepto en el siguiente apartado categorial-), J. aporta *otra muestra de dinámica compartida y positiva*:

“...escolta Pilar, i jo penso, que nosaltres estem molt engrescades, els nens tot el dia llegeixen, escriuen, nosaltres anem d'una classe a l'altra, mira que m'han fet, mira que hem fet ara...-vam riure-...” (Perc-ce-condidac-3:2)

En la 15ª sesión, parece que *determino ‘romper’ el modelo* del que hablábamos:

Mentre van arribant, dues coses rellevants: (...)

...la F. em diu que em vol preguntar una cosa que ha pensat avui: jo dic (traducimos): “...lo trataremos pero hoy mandaré yo...- ¿no mandas siempre? (creo que es I.)...no, no,...y ella se exclama en parte haciendo broma, ui!

Aun así, también en esa situación el debate (si lo era) estaba bastante descentrado: hablaban del caso tal y cual...no se llegaba a perder el hilo, pero...

Jo: regulant el procés, perquè contínuament parlaven del cas tal i qual i no és que es perdés el fil, però sí ens descentràvem.(...)

→Ambient de confiança, de “l'any vinent tindrem una mala llet..” (per les adscripcions)...ambient de treball i d'expectatives, de muntar tallers per treballar qüestions detectades i diferenciades segons necessitats dels alumnes.(í.:12, sesión 15ª, 3-4-97)

e) Como decimos, muestran *“confianza” conmigo cuando explican su situación laboral futura por la reestructuración de la plantilla* (que como ya comentamos tiene que ver con la consecuencia administrativa de su inclusión en la red pública de escuelas, por la que resultó un orden de preferencia entre los profesores respecto a la estabilidad en el centro): *el año que viene...una mala leche...*; aún así, hablan de tener proyectos, de montar los talleres adaptándolos según el tiempo y las necesidades de los alumnos. Esa *problemática en las adscripciones* para el curso 97-98 se concretará, como vimos asociado al rol de J., en que se moverán de “puestos” (J. :Refuerzo, P.: P-3, F.: P-5, N.: () y P-3: se desplazará a otro centro).

Si pensamos en los *roles que hemos recogido como “decisivos”* en los diferentes apartados, así como quienes los representaban, *y vemos ahora quienes deberán pasar a una situación “precaria” o diferente porque administrativamente no tienen ‘ganado’ su puesto, podremos encontrar “paradojas” interesantes aunque crueles* que, de ningún modo, insistimos, son exclusivas de este centro y esta situación.

f) *El autoinforme también significa un elemento de control*; es más de control que de regulación porque se realiza en la sesión 15ª: aunque estoy enferma, resulta acogedor,

especial, parece que también por su parte hay interés en ver qué hemos “construido”. Ya hemos recogido en diferentes lugares citas al respecto. Ahora sintetizamos lo más relevante en cuanto a dinámica:

- aunque el proceso ha estado centrado más en Educación Infantil, se considera importante, a largo plazo, haber estado todo el claustro para establecer ‘línea’ de escuela
- importancia de trabajar todo el ciclo de Educación Infantil, es decir, incluyendo a P-3 (recuérdese que según considera la profesora de P-3 el centro tenía una idea fragmentada de este nivel respecto el resto de la etapa):

*Sobre el **cicle on s’han centrat més coses, P.**, jo ho justifico com a cicle que tenia un compromís en modificar coses i plantejaments importants, i per tant havia de rebre atenció majoritària. La N. diu que sobre avantatges i inconvenients de treballar tot el grup, ja se sabia, jo recordo que els ho havia comentat, però que trobava que la feina, encara que la trobarien a llarg termini em semblava important, perquè **estaven treballant amb conceptes educatius amplis, complexes, molt interessants pedagògicament i que suposaven una línia contínua al llarg de tota l’escolaritat començant per P-3** (ho vaig marcar molt pel tema que la P-3 havia dit al començament sobre que el seu curs no es considerava), que l’escriptura i la lectura suposaven el mateix concepte en tota l’escolaritat...(í:13)*

Ya comentamos que la C.d’E. plantea la conveniencia de la continuidad del seminario porque ha habido temas que han interesado mucho.

También hemos hablado con anterioridad del no acuerdo sobre si ellos han aportado o no; como decíamos, p. e. J., no emite un juicio coherente o justo con la trayectoria de la actividad formativa, y nos preguntamos por qué lo dice: debemos barajar la hipótesis de que, en parte, pretenda “increpar” al resto de compañeros (í:13)

g) *¿Cómo es que en Educación Infantil no ligan F. y J.?: historia de centro.* Recuerdo que alguna vez se habló o hablaron (alguna de ellas, y por separado) de que se habían “usurpado” sucesivamente P-5, el lugar que ambas querían; este nivel parece ser el más “ansiado” posiblemente debido a que hasta ahora todavía se trabajaba según un concepto docente que entendía que los alumnos de 3 y 4 años tenían una “madurez” tan incipiente que no daba oportunidades de “lucir” los dominios docentes de “excelencia”. En los centros en los que no se “rota” por los diferentes cursos, la ubicación fija ha de depender de criterios muy “estrictos” determinados desde el equipo directivo y aún así, siempre es fuente de conflictos. En el fragmento se recogen comentarios sobre las nuevas reubicaciones de las personas en los niveles planificados para el curso siguiente:

Abans de partir-nos en 2 grups, la P.: jo on vaig?...va vine al de Primària. Jo: “...suposo que si la P. baixa a P-3, ja us ho muntareu a P....”

Em pregunto: Com és que a P. passa això?. Són 2 Propietàries Definitives i no hi volen ser (J. que no vol baixar a P-3 o P-4; J. que li han dit que com és l’última, tria l’última?...)(í:15, sesión 19ª, 29-5-97)

h) Otros aspectos que ahora sólo enumeramos también estarían relacionados con este apartado:

- **La falta de hábito de formación**, y el hecho de que se les pase el plazo para pedir la continuidad porque, aunque lo hablan, se enzarzan en la problemática laboral del año siguiente y lo dejan: “...después todo el mundo lo quiere...”(i.:14)
- En la **sesión 18ª**, trabajamos en grupos, yo estaba con CM y CS, y las de EI comentaban al alguna ocasión en que las miraba (traducimos): **“trabajamos mucho, esto es mucho para nosotras, eh!”** (i., 22-5-97)
- En la última sesión, recuerdo al grupo la necesidad de recoger por escrito lo que hemos trabajado para la Memoria que hay que presentar al ICE-URV; les hablo de agilizarla y hablo (extrañamente, porque parece que les deba azuzar) de que también tengan en cuenta el “reconocimiento” de la formación para el concurso de traslados. (i.:15)

i) Como última consideración sobre esta atención en el control y la regulación de la dinámica, en la última sesión aparece en el diario **cómo se ‘culmina’ el proceso con la percepción de un ambiente familiar**

*Abans de separar-nos a P., també dic lo del dinar “a la terrassa”, com a la terrassa, diu la P.?, m’has fet gràcia amb això de la terrassa; jo,... al jardí, la I., portem cadascú una cosa, i apa! Llavors tothom en contra, i ella com sempre queda callada, expectant, no ofesa, sí com a sorpresa “teatralment” diu bé, bé, quan jo la miro...parlem dels arbres, pic-nic, pic-nic, de conya; **jo sento ambient familiar, confiat, de companyonia, difícil de sentir en altres ocasions...hem “degut” compartir prou coses, no?** (i.:15, sesión 19ª, 29-5-97)*

F) SOBRE SU FORMA DE APRENDIZAJE

a) **Defino su “estilo de aprendizaje” en la sesión 4ª.**

*És possible que ells tinguin un **ESTIL D’APRENENTATGE COM A GRUP?** potser és semblant al següent: es tracta de recollir cadascú idees que li “importin” per a després passar-ho a la resta de grup, debat, més comentaris, més barreja, i finalment acció o canvi en l’acció. Jo tinc un gran interrogant ???.* (i.:2, sesión 4ª)

Ese estilo es el que imperó, como se sabe, en el proceso de J. que se empieza a dar desde la sesión 5ª a la 7ª-8ª, y se resuelve en la 9ª-10ª.

Como también hemos visto, en la **sesión 13ª** dedicamos una larga “reflexión” sobre el proceso que estamos siguiendo, su forma de aprender y, en conjunto, la percepción de *experimentar un estilo “socrático” de formación que por una parte nos resulta agotador pero, por otra, nos llena de expectativas sobre nuestro propio aprendizaje.* (i.:10)

b) Un estilo de aprendizaje que **nos hace estar pendientes es lo que supuestamente reclama Ciclo Inicial**: aparentemente está situado curricularmente al margen de Educación Infantil y también de los Ciclos Medio y Superior; en una ocasión **nos preguntamos si es su concepción técnica la que determina ese aislamiento o esa posición.**

*Això venia al cas del treball que plantejàvem per la sessió següent, on hem dit que hauria d'estar P. i CI; el CI, jo veig que d'alguna manera no s'hi vol posar amb aquesta feina, la veu com a fora d'ell, i a veure això és una problemàtica important, **PERQUÈ ESTIC CONVENÇUDA DE QUÈ LES SITUACIONS D'ESCRITURA I DE LECTURA AL PRIMER, SÓN MOLT A PARTIR DEL TREBALL SIMPLEMENT FONÈTIC, I QUE NO RESPECTA ELS DIFERENTS NIVELLS I QUE ESTÀ MOLT BASADA EN COPIAR, EN FER ELS DICTATS I POCA PRODUCCIÓ QUE PUGUI EVIDENCIAR ELS DIFERENTS NIVELLS DELS NENS...AIXÒ ÉS UNA COSA QUE LA PROPERA SESSIÓ S'HA DE TRACTAR MOLT SERIOSAMENT.**(...)(í.:8,9, sesión 10ª, 16-1-97)*

En ese conjunto de percepciones también estaría el aspecto ya tratado como de la **Zona oculta sobre las prácticas** de Comprensión Lectora en el Ciclo Inicial. (Yo pregunto... silencio... J. define por ellas...¿sabe?, ¿le parece? (í.:11)

c) **Trabajamos con los grupos naturales** en el seminario Educación Infantil / Educación Primaria; “¿*Funcionan así, no?*”, me digo y actúo también siguiendo esta disposición (í.:14, sesión 18ª, 22-5-97)

d) A partir de leer el diario de N. como coordinadora, escribo:

****Alerta que la Neus al seu “diari” comenta **que sembla que la gent quan parla dels seus nens participi més.** Establir relacions entre aquesta sessió, les anteriors, i les raons.* (í.:4, sesión 6ª, 10-10-96)

Admitir por mi parte en el momento en que lo leo que se da *más participación de los profesores cuando se habla de sus propios alumnos* se relaciona con las preguntas que me estaba haciendo sobre dinámica más o menos ordenada o lo que es lo mismo más o menos “común” y no particularizada en casos concretos de cada profesor respecto a sus alumnos. Puede tener que ver también con la **informalidad** de la que habla Coronel (1997) y con lo que se desprendería de que **los adultos aprenden de forma “experiencial”**. Al mismo tiempo, tiene que ver con **pocas habilidades grupales**.

Tal como lo vemos, aunque deban darse respuestas que enriquezcan la experiencia de cada persona del grupo, también debe aprenderse a ver de forma más común, y eso no pasa más que por poder “abstraerse” en algunas cuestiones por encima de los casos concretos. Cuando P. (en la sesión 10ª) reclamaba saber cómo tratar a todo el grupo y no quedarse anclada en los cuatro casos, estaba reclamando un tipo de tratamiento didáctico más común, general y abstracto, respecto a la particularización de casos.

Una particularización extrema, además, no rompe en absoluto las fronteras de las áreas ni remonta la pura asignación grupo de alumnos-profesor, por lo que **los espacios que representan lo común quedan relegados a otros ámbitos diferentes de los de curriculum real dentro de las aulas**: en el caso de este centro, efectivamente, esos espacios comunes estarían representados por acciones de centro “lúdicas” o de relaciones sociales, y son deficitarios en el trabajo didáctico más “formal” o teórico, menos particularizado.

Preacciones

Lo más resaltante es que *los aspectos propios del pensamiento de planificación referido a la categoría de dinámica son muy parecidos a los recogidos en la síntesis de percepciones y en la de contenidos.*

Como en el caso de la dimensión de los contenidos, el análisis de “eventos” significativos se puede ver de forma longitudinal u holística; como hemos visto, en el caso de las percepciones, el análisis aparece desmembrado y conformando campos “nuevos” tras un análisis categorial de reducción y “emergencia” de los mismos.

En función de lo anterior, descartamos volver a recoger ahora lo ya recogido y por tanto nos remitimos a esos otros dos documentos complementarios que tratan las dimensiones de percepciones y de contenidos.

En cuanto al contenido de esta dimensión, cabe concluir que muchos aspectos son de control y de regulación tanto de la dinámica del centro como del proceso de formación; esto también sucederá en el apartado de preacciones sobre recursos de formación.

Se trata de un control de lo que veo como de aquello de lo que tomo conciencia como formadora, en una especie de doble mirada hacia fuera y hacia dentro.

Hemos detectado también en esta síntesis aquello que tiene que ver con un ***tránsito entre lo “anterior” y lo actual (y futuro) en el ámbito de la dinámica.***

A partir de lo anterior, resaltamos tres aspectos recogidos de las sesiones de formación:

- a) se da ***alternancia de trabajo colectivo y de trabajo en grupos***: en grupos trabajamos precisamente las sesiones 2ª, 6ª, 7ª, 12ª, 13ª, 18ª y 19ª.
Esta cuestión permite ver un *estilo estratégico* de plantear trabajo en común de diversa manera.
- b) *me pregunto acerca del liderazgo del centro ya en la 4ª sesión* en relación al hecho de que pongo en duda su grado de negociación (y *veo matices que no coincidirían con lo abiertamente declarado en el ‘Cuestionario inicial de Cultura’*).
- c) cuando comentando el autoinforme (17ª sesión) J. dice “hipercrítica” o “combactiva” “veníamos a escuchar”, F. le contesta diciendo que no está de acuerdo, que “*mira si no hemos aplicado*”, me pregunto si puede estar relacionado con que:
 - siendo lo que se presentaba nuevo e interesante, se acomodaran en la *fase informativa de formación* (Imbernón, 2000) delegando en la persona informadora
 - yo hablaba demasiado y/o preguntaba poco: en todo caso sería más una cuestión de cualidad que de cantidad puesto que hemos podido ver que ellos intervienen como “hablantes” habituales y que llevan el rumbo a través de sus demandas
 - demasiadas zonas ocultas entre ellos: ocultas y/o ya intocables por “imposibles”
 - demasiado déficit de experiencias de colaboración entre ellos

Esto nos lleva a tener en cuenta otros documentos relacionados y empezamos por revisar de nuevo qué decían en el ‘Cuestionario inicial de Cultura’.

Como se vio, se descubre que aunque nadie dice explícitamente que no se coordinan, una persona con un cierto grado de “liderazgo” (C. d’E.) habla diferencialmente de actividades que se consensúan (las de ‘proyección’ conjunta del centro), mientras que hay otras que deberían hacerse ‘más’: las de coordinación entre cursos y ciclos.

Así, respecto a nuestra pregunta anterior, todas las posibles causas, en conjunto, tienen un peso importante.

Respecto a mi función informativa se recogen:

- a) intervenciones tuyas desde la primera sesión en el diario;
- b) pueden verse esquemáticamente en cuanto proporción de intervenciones de los profesores como “hablantes” en *Din-A3-Ce* (Anexo nº 4)

En síntesis, aunque ciertamente podríamos haber profundizado más en cada una de las posiciones de los profesores en el centro, nos parece que la actividad no discurrió según un estilo de conferenciante.

Si en aquél momento tomamos más responsabilidad de la “ideal” fue, en parte, por mi propio proceso de aprendizaje, pero también por las características del grupo: *si se pretendía, como mínimo, iniciar un proceso real de aprendizaje, es decir, que tuvieran experiencias concretas de reflexión y de respuesta “nueva” de los alumnos (Guskey, 1986), estratégicamente, la actividad debía “funcionar”: esa era una idea motora.*

Puede parecer, contrariamente a lo que plantearía un modelo más ‘rogeriano’ de actuar, que se pretendía forzar el cambio e, incluso, “tecnologizarlo” haciéndolo por encima de todo, “efectivo”. No lo entendemos así, pero sí asumimos que la práctica conlleva determinadas sujeciones que a veces no “soportan” análisis filosóficos exclusivamente estéticos.

En todo caso, nuestra apuesta por el “éxito” del proceso era fuerte.

Contenidos

El tratamiento que, como decimos, hemos dado a la información en esta “dimensión” es de tipo holístico en el sentido de que presenta la historia de la dinámica de forma sintética; lo aportamos como un *complemento al apartado de percepciones* puesto que el contenido es muy parecido, pero pretendemos ahora que se vea la *evolución de los “incidentes críticos” que marcaron el proceso en cuanto a la categoría de dinámica.*²⁹

- Sesión 1ª.

- *Programa de 2 primeras sesiones (anexo nº3):* Evaluación de sus creencias y prácticas, puesta en común; en el programa, uno de los contenidos de formación importantes son las actitudes (de indagación, de observación, de trabajo en común con el resto de compañeros del equipo, etc.)

²⁹ Del documento manuscrito *Síntesi-D-ce-11-Dinàmica para Desenvolupament-Ce*. (27-1-2002)

*Notas en doc. “Molt igual a Percep.” /J. sempre acompanya al cotxe.”

*Marcamos en colores: azul lo relacionado con lo anterior, de rojo lo emocional, y de lila lo relacionado con Guskey.

- **Sesión 2ª.**
 - C. d'E. *agradece la dinámica...que desde dentro cuesta* y que remarque lectura expresiva del maestro a los alumnos...
 - Dtor. *se habla demasiado, se escribe poco, cuesta debatir y llegar a acuerdos*
 - P-3. *No se le da importancia al P-3*
- **Sesión 3ª.**
 - *Guión de síntesis* / implicaciones de todos los profesores de EP en EI (con alguna función concreta)
- **Sesión 4ª.**
 - Dtor. *“¿criterios vinculantes?”* lo pone en duda
 - Yo le pregunto: *¿qué... lo conseguiremos? Sí...*
 - J. *¿somos dispersos, verdad?...Yo: dando normalidad J.: “Prof* es muy...”*
 - J.: *¿Te costamos mucho, no?*
- **Sesión 6ª.**
 - Con J.: yo le comento *“te veo preocupada”...N.: J. tiene angustia vital, PERSONA TOTAL, relaciones; que hace muchas cosas (UOC, ICE-URV, Baldiri...)*
 - Comento con EI que cambio dinámica para implicar más a todo el mundo...ellas de acuerdo
 - *“Encuentro dinámica más encarrilada”*
- **Entre 6ª y 7ª.** *Voy a ver a EI (actividad de más a más):* marcha positiva aunque todavía no escriben a P-5 /J. pregunta cómo hacer determinadas actividades y todas, P-3, F. y yo lo comentamos
- **Sesión 7ª.**
 - Yo les pregunto, tras una sesión muy activa: *¿cómo va la dinámica?.. EI(+), CI(?), CM-CS: (positivo pero a la expectativa) →determino hacer grupos de trabajo*
- **Sesión 9ª.**

A) *Pido por teléfono que nos entrevistemos, la C. d'E. y yo; en la entrevista:*

 - Comenta el *“problema”* de la Prof* porque la historia de la persona siempre ha sido así...va a la suya.
 - Cuando le pregunto si estaría bien *“escribir”* dice que vería posible escribir en el caso de que se haya vivido como en P-3 ← *tiene la reserva de que si no ha habido experiencia y “entusiasmo” en los diferentes ciclos, será difícil escribir.*
 - Le pregunto algo parecido a *“¿Qué de negativo?” no, nada, somos gente...(ciclos de vida, Historia del centro, actitudes...)*
 - Le pregunto la *proporción de personas que sí están: habla de unas 7/8 de 12* y añade que además *hace falta tiempo, y cosas como que yo haga cosas como las que hice de pasar las pruebas a los alumnos, en relación a la situación que se dio con el alumno de Prof*, y que los que sí ‘están’ animen los otros.*
 - comenta que *existe comodidad, criterios muy fijos; no rotar por niveles; la pugna entre la F. y la J.; ahora sí que se rotará, y eso se ve por su parte como una “solución para trabajar bien y no cerrarte...”*

B) *También me entrevisto con el Dtor.*

- A nivel personal desconocimiento grande de la temática

- *Lo que propones, la forma de trabajar en sí positivo; están aplicando muchas cosas en los pequeños y también en los grandes... Como escuela irá muy bien; personas muy sabihondas... yo comento algo del CI (Prof*) es una de las mejores profesionales de la escuela*
- Como escuela y como director va bien oír...
- *Buena idea escribir pero todos juntos, no por grupos, porque hay gente que no se entiende*
- *Reforma: documentos de centro, pero ni instrumentos ni visión de complejidad*
- Debería haber muchas P-3 en los centros...(?)
- C) *En la sesión:* resalto la despedida de I., F., C. d'E., J., que dicen... muy interesante, mucha fuerza...(era antes de las vacaciones de Navidad).
- *Sesión 10ª*
 - P. que ellas más espectadoras, cosas prácticas, a la expectativa de cuando los alumnos lleguen arriba /Muy interesante debatir...(recetas...¿qué pasa que es malo?)
 - C. d'E. que positivo profesionalmente
 - J. que la F. todo lo necesita muy pautado...que la de P-3 no le había dado unas hojas...
 - Yo: proceso lento / dilema Grupo-EI porque aunque bueno a largo plazo...
 - F. culpa J. por haber incluido a todo el claustro dentro del proceso
 - *F. angustiada, tiempo para EI vs. tiempo para claustro*
 - *J-F eso es "problema nuestro", no del "cursillo"*
 - *P-3: "pero F. no te enfades, sí que sabemos qué hacer..."*
 - Yo marcaba, pero había más orden, una dinámica más de escuchar, de concluir...
- *Sesión 11ª* J. la historia del centro, la "jefa"... "Nos va muy bien..."
- *Sesión 12ª* Sesión de ir al grano en trabajo efectivo ("anar per feina") /Grupos
 - Nú. ¿Donde voy yo?...además el año que bien no sé si estaré...
 - Prof* también a ortografía (EP) → de forma que quedan los grupos de EI y EP
 - Yo con EI: todas centradas menos J. (enseña materiales de alumnos)
 - F. Que estaba más tranquila, que era ella que no se atrevía a hacerlos escribir, no encontraba la manera...
 - A CM/CS: hablado de las expectativas cuando los alumnos lleguen desde el parvulario.
- *Sesión 13ª*
 - 10,15h. cruzo conversaciones con los profesores en la "sala del café"...sensación de acogida...
 - J. *"nos va muy bien...no se siguen los planes pero así se aprende"*
- *Sesión 14ª* (13-3-97)
 - I.: *"siempre nos sentamos igual"*, Yo: espacio personal... N.:...nos sentamos según los grupos de trabajo...; I.: cuantas sesiones quedan...lo acabaremos,... Yo:...no, no lo acabaremos...
 - Yo: síntesis→ planificación/Priorizar la Comprensión Lectora ("mecánica" /comprensión) juntas, no dejar la comprensión y trabajarla desde abajo.
 - F. enseña ejemplos. *"Antes no trabajaba porque era aburrido"*
- *Sesión 15ª* Autoinforme / en la sesión F. pregunta algo, y yo: *"sí, lo trataremos pero hoy mandaré yo..."*, I.: *"¿no mandas siempre?...ui, ui..."*/ Con C. d'E. por teléfono después de Semana Santa, hacemos síntesis-valoración de cada ciclo EI/CI/CM-CS:
 - P-3: +

- F.: ***“Mucha satisfacción personal”***
- J.: +/-
- CI: Yo cuesta mucho
- CM-CS: la Comprensión Lectora interesa
- **Sesión 16ª.**
 - F.: el comentario sobre que todavía “es nueva” tras 15 años, su relación con potro centro en le que quizás no se da esta “cultura”(esto también está en la categoría 2)
 - C. d’E. memoria para el ICE...
 - N.: podríamos volver a hacer seminario pasado un año...
 - Doy, aunque no lo tratemos, el autoinforme: F. “lo profesional, es implícito”/ J. “¿te ha sorprendido?” (lo +/-)
 - F. ya se sabe quién dice las cosas,
 - J. somos muy sabihondos...Hª vivir de renta...Yo: normalidad...
- **Sesión 17ª. no están ni I. ni P. !!! /Comentario colectivo del autoinforme**
 - Desde temas amplios a muy concretos
 - Yo contextualizaba las aportaciones (explicaba más ampliamente las frases de las que provenían),...***participaban pero no discutían entre ellos, no entrecruzaban...¿están impresionados por la propia actividad de comentar aportaciones individuales?***
 - “¿Lo habéis comentado...? al CI sí, a EI también.
 - Hay algún comentario que dice **J. o N.: “pero eso es cosa nuestra...” Yo hablo o pienso sobre “cultura”**
 - ***El EI como ciclo donde se han centrado más cosas...N. ya se sabía...ventajas e inconvenientes...yo: aunque a largo plazo lo encontrareis***
 - C. d’E.: ***continuidad /interesante:***
 - Tema del seguimiento de la actividad para el año siguiente:
 - Se lo dejan pasar de plazo
 - CRP: imagen de dejárselo, nunca piden ninguna formación
 - C.d’E. “este año hemos estado muy bien....el año pasado fue horrible...cada uno en su clase...”(?) /desde cuando C.d’E. le pregunto,...desde hace 3 años, siempre con el Dtor. / Al P. tirará P-3+, F: no me lo esperaba tanto, Yo resalto el rol de la F. y lo diferencio de la J. /Al CI: la Nú. No dice nada; la Prof* que si tiene que estar estará/El Psicólogo le dice que pase clase por clase porque si no pasará lo de siempre.
- **Sesión 18ª.** Está todo el mundo. Está aclarado lo de la continuidad (!) /A F. no le pregunto por lo del intercambio con el CEIP de B. del C.. La C. d’E. me habla de la ***“bronca” que les ha echado la inspectora*** (yo había intercedido por el centro ante ella)
 - ***Grupos para el año siguiente:***
 - ***EI: “trabajamos mucho, esto es mucho para nosotros, eh!”***
 - ***EP: mucho rato hablando: salen VL, Corrección Lectora, EE***
- **Sesión 19ª.**
 - Memoria ICE /Aportación EI /Lo reviso; que la hagan ágilmente que les han de dar el certificado, útil para concursar.../ en el informe ponen cosas de dinámica...yo lo había sugerido al inicio o cuando hicimos con C. d’E. el guión

- *Tema de adscripciones par el curso siguiente! historia de centro, y “problemática” laboral-profesional. También lo he puesto en percepciones: quedarán...y habrá “una mala leche...”*
- Se ve acentuada la pugna entre J. y F. (se la ve seria, por la problemática...)
- *P-3 y F. han ligado $\leftrightarrow$ respecto a una historia ajena*
- *Sobre informes internos,...si continuásemos los mismos profesores no haría falta...Yo: ¡hombre!, siempre va bien porque...*
- Prof*: niños con problemas: le pido que los apunte para hablarlo...cuando lo hace...le coge taquicardia.
- *EI: han revisado el 2NC: “esto es mucho para nosotros!”*
- P. dónde voy yo (irá de 5º a P-3):ven con EP/Yo: si vas a P-3 ya te ayudarán las de Parvulario, ¿verdad?...sí, sí,
- **Sesión 20ª.**
 - comida con todo el centro,
 - discurso: ...trabajo conjunto...indagar,...flexible...
 - la N. será C. d'E. el próximo curso 97-98.
 - Continuará el seminario con Educación Infantil y Educación Primaria (20 horas).

D. CONCEPTOS DIDÁCTICOS.

Esta categoría aparece 4ª en contenidos y 5ª en preacciones (tras ‘Investigación’) y en percepciones (fuera ya de las categorías significativas en cuanto a presencia).

Esa posición media en las dimensiones no pueden ocultar el hecho de que por una parte se ponen en evidencia los conceptos tratados y -en alguna medida luchados- y que recogeríamos en las dimensiones contenidos y percepciones respectivamente y, por otra, se vería cómo se trata de un proceso inductivo que hace que la dimensión de planificación sea de poco volumen. alguna consideración que proviene del análisis de la dimensión ‘preacción’ se presentará en el apartado de percepciones por estar muy relacionado y por no redundar (marcaremos su origen en le análisis).

De entrada, pues, y aunque tenga una importancia media, su interés estriba en que aquí se recoge lo que es propiamente definición conceptual: deberemos complementarla con las otras categorías didácticas.

Como vimos en la categoría de “Dinámica” y como veremos en la categoría llamada “Percepciones muy mías”, en la sesión 7ª, hablando conmigo misma a través del diario, hago una síntesis a modo de panorámica sobre cómo veo a las personas del grupo y sus posiciones: *en buena parte, las resistencias tienen que ver con tener conceptos no coincidentes o claramente disidentes que, naturalmente, no podemos separar del grado de creencia que éstos entrañan. Lo que queremos resaltar es que las conceptualizaciones sobre la práctica, sirven como justificación de nuestros actos y también los guían, además de suponer una plataforma de Desarrollo Profesional y de Desarrollo Institucional que, sin duda, tiene enorme importancia. La dificultad radica en que se trata de un doble camino entre los actos y las justificaciones de compleja definición y de difusa conformación, mediada por factores de diversa índole y que cristalizan en estilos de aprendizaje y de desarrollo profesional diversos.*

La forma que los adultos tenemos de cambiar nuestros conocimientos, nuestras creencias, y nuestras formas de hacer, estaría en la base de esa dilucidación.

Percepciones.

Debemos tener en cuenta que en este apartado se muestra de forma muy clara *el tránsito entre las fundamentaciones conceptuales de las metodologías anterior y pretendida.*

A) RELACIÓN ENTRE CONCEPTOS “ESPECIALMENTE” PERCIBIDOS Y PERSONAS QUE LOS RECONSTRUYEN

1. “Conocimientos previos en L/E” (Ferreiro y Teberoski, 1979)

Vimos en el apartado dedicado a las bases teóricas del área didáctica de lengua, que un principio comúnmente asumido es que *los alumnos, antes ya de la escolarización, tienen o pueden tener conocimientos previos sobre la lengua escrita*; a partir de esta asunción, en un planteamiento constructivista, de lo que se trataría es de hacerlos emerger para trabajar didácticamente a partir de ellos asociándolos a experiencias que puedan ser lo más significativas y/o comunes entre los alumnos.

En una situación del proceso de formación (la ‘preparación de la reunión de padres’, en la sesión 5ª) mi pretensión era que entre el grupo de profesores se pudieran poner en común los conocimientos docentes al respecto y usarlos como “puntos de vista” para entender qué conocían, y qué querían y podían conocer los alumnos; conocimientos que habrían podido ser no sólo escolares, sino también familiares, puesto que los profesores pueden tener conocimientos provenientes de la crianza de sus propios hijos que actúan - inevitablemente- como referentes.

Mi experiencia era que en bastantes escuelas, cuando habíamos abordado situaciones de activación similares, los profesores sí habían detectado algunos de los conocimientos previos de los alumnos en relación a la lengua escrita; la cuestión es *que el hecho de*

que en este centro no se conectara la posibilidad de existencia de esos conocimientos con ninguna evidencia, me causó extrañeza:

(...)Jo em quedo sorpresa, perquè he anat trobant mostres d'aquest tipus a bastants escoles, i les assistents als cursos també ho diuen, i en general s'assumeix que si se'ls demana als nens de P-3, poden mostrar aquestes produccions, i a més, a la literatura que hi ha sobre el tema, aquests coneixements previs es donen per generals...La qüestió és que per a elles és "xinès".

En aquell moment penso "és clar, això estava plantejat com a recull de coneixements previs, i els profes., no ho han detectat perquè queda fóra del seu model explicatiu de la lectura i l'escriptura: HAURÉ DE FER JO EL SEGUIMENT I ANAR-LO REFERENCIANT AL LLARG DEL SEMINARI.

A ells els dic: "Doncs, ho podem donar a la reunió com a exemple del que s'aniran trobant d'aquí a poc temps, a mida que treballem sistemàticament els noms, i els textos..."

En definitiva que no lligués amb la seva "realitat" ha estat una mica "dur", sobretot per la meva sorpresa.(Perc-ce-condidac-4³⁰:1; sesión 5ª, 3-10-96)

Como se ve, algo que ahora nos puede parecer de una obviedad extrema, en aquél momento significa un aprendizaje: *no habían "visto" porque su modelo 'explicativo' - tanto en Educación Infantil como en la totalidad del Claustro- era diferente y, aun habiendo profesores que sí los hubieran detectado o intuitido, no estaban preparados para "mostrarlos y mostrarse" como profesores autónomos y/o disidentes respecto al "pensamiento único" del centro.*

Cuando aludimos a no estar preparados para mostrarse nos estamos refiriendo a que en el "Cuestionario de Cultura inicial", P-3 contestaba a la pregunta de los motivos que les habían llevado al proyecto que *"los alumnos de P-3 ya se interesan por la lengua escrita"*: podía haber explicitado en esa situación algo relativo a lo que la actividad buscaba, aunque hubiera sido un pequeño indicio, alguna intuición pero, seguramente, su rol en el centro no se lo permitía.

Como se ve en la cita, me planteo, a partir de la experiencia, irlos 'evidenciando' en el seminario e incluso les planteo que en la reunión de padres pueden "usarlos" como "indicadores" también en las situaciones familiares: no es necesario decir que difícilmente un profesor puede hablar ante los padres de algo que no ha experimentado.

2. Las "Pruebas de escritura" (Ferreiro y Teberoski, 1979)

Se trata de unas pruebas elaboradas por esas dos autoras que diagnostican las fases de construcción interna de la escritura en los momentos iniciales de la alfabetización, y que han establecido, además de un criterio evolutivo, un *recurso para poder tratar la diversidad y tener elementos de juicio para extraer exigencias diferenciadas.*

El hecho de que informen sobre el nivel de construcción al que ha llegado cada alumno y que expliquen el proceso cognitivo y las "estrategias" con las que un

³⁰ Como en los otros apartados, a partir de ahora la referencia al documento será únicamente a través de la página.

alumno trabaja en un momento determinado, ofrece al docente una orientación para saber qué tipo de ayuda pedagógica es más apropiada en cada caso.

Por otra parte, en la práctica, diagnosticar individualmente no significa que se tenga en la clase 25 niveles diferentes, sino que suelen percibirse tres grandes grupos madurativos: en definitiva, pretendería superar el “laissez fer” (que se da cuando no se sabe realmente qué exige la situación y/o se habla “paradójicamente” de que cada alumno debe madurar a su ritmo, sin más) al tiempo que ofrece una guía para la acción pedagógica.

A lo largo del proceso hay diversas situaciones que giran en torno a tales pruebas. Como se recordará, una de las situaciones más críticas se da cuando una persona del grupo extrae -por diversas razones- información “inexacta” de la prueba. Ya hemos recogido con anterioridad de qué forma lo tratamos.

Hemos entendido, tanto a partir de esa situación como a lo largo de los años dedicados a la formación en el área temática de la lectura y la escritura en los niveles iniciales, que ***el diagnóstico de las fases y el cambio de las prácticas en las clases es un tránsito tan interesante y rico formativamente como difícil.***

Es un ejemplo más de la distancia entre la comprensión conceptual y la transformación de las estrategias de actuación. Resaltamos ahora aspectos que consideramos de interés al respecto:

- la comprensión de esas fases, ha de estar mediada por el diagnóstico de los propios alumnos (de cada profesor implicado) y del diagnóstico de los alumnos de los niveles cercanos, los del ciclo o los de los niveles consecutivos; es decir, las relaciones edificantes comprensivamente serían P-3 con P-4 y P-5; Parvulario con alumnos de 1º de Primaria, o con alumnos que se han incorporado al sistema educativo provenientes de otras culturas y que están, por lo tanto, realizando la primera, o segundas “alfabetizaciones”.
- una vez ubicados los alumnos en las diferentes fases, el aprendizaje por parte de los profesores de las ayudas pedagógicas deben realizarse de modo “espiral”: diagnosticando, experimentando, analizando, compartiendo, volviendo a entender y a diagnosticar, etc., en una especie de espiral de I-A.
- Los aprendizajes docentes son de diversa naturaleza: de tipo experiencial (actividades adecuadas), organizativo (agrupamientos más constructivos), actitudinal (papel de informador diferenciado en función de las fases de los alumnos y de “creador de conflictos” distinto del papel de homogeneizador de la clase diseñando actividades cerradas).
- este proceso, en consecuencia, es un proceso lento en el que, sin lugar a dudas, las condiciones laborales y la organización del trabajo común de los profesores deben alinearse de forma coherente a lo que aquél requiere.
- este proceso, de darse unas mínimas coordenadas, interactúa con diversos cambios en el sí de los grupos entre los que sobresale de forma significativa, el pretender que sea todo el centro el que acabe implicado en un trabajo de comprensión y transformación de las prácticas en el aula, es decir, que se dé continuidad y ‘línea de escuela’.

3. “Triángulo interactivo: profesor-materia-alumno”.

El tratamiento del concepto didáctico del ‘triángulo interactivo’ promueve una reflexión común si se ubica en un análisis de las metodologías ‘anterior’ y ‘pretendida’.

Así, resaltamos de la siguiente situación, el hecho de que analizando la propuesta metodológica desde el punto de vista didáctico, hay personas del grupo que **concluyen que la anterior ‘frenaba’** (ciertamente hablan de los alumnos “que van bien” sin acabar de cuestionarse que también puede frenar a los que irían mejor con otra metodología):

Hem fet per la part central del seminari, també la pràctica de situar, del triangle interactiu, sobre el qual deien ells que era perfecte perquè a l'alumne no li interessa ni el professor ni la matèria, o bé al professor de vegades no li interessa l'alumne, o bé la matèria no té en compte l'alumne, és a dir, han fet aquesta mena de joc, i reien, vull dir, amb això aporten l'experiència i potser el cansament i el realisme sobre el que és aquest triangle a nivell teòric...(…) i ha calgut explicar una miqueta, el concepte que jo he anat explicant als cursos, en el sentit que un nen et pot portar materials com perquè tu poguessis utilitzar-los per una situació de lectura o d'escriptura i tu pots fer de més i de menys, amb la qual cosa la responsabilitat és teva, i sobre el procés d'aprenentatge, ells han vist que era una cosa que la marcava el nen, tot i que, això era el que més costava d'entomar i d'assumir, per exemple, dic podríem veure el mètode fonològic, que és el clàssic que hem estat fent fins ara, a la llum d'aquest quadre, i llavors la N. deia que frenava el procés d'aprenentatge i llavors hem pogut veure, bé, jo he fet més la síntesi però ells anaven dient que sí, o que ...anaven aportant exemples, que clar, basat en la matèria, el professor definia el procés d'aprenentatge dels nens perquè a nivell de programació interna de l'escola, determinava quin havia de ser aquest procés per cada un dels nivells educatius, i o bé, els nens que anaven per davant o que podien anar per davant -això ho deien ells- o bé no ens ho demostraven, o bé s'hi quedaven allà...i això ha anat bé.

Els he explicat el cas per exemple d'H. de l'I., (...) (1:2, Sesión 10ª, 16-1-97)

También se asume que cuando se cierra rígidamente el curriculum a los contenidos marcados, se pierde la oportunidad de ver qué está pasando en los procesos de los alumnos y en el propio proceso social de la clase y del centro.

En referencia a éste último sentido, les explico mi experiencia en un centro que no tenía todo esto tan marcado; les explico que los alumnos escribían y leían al acabar el parvulario y que esto es, de hecho, casi inevitable si no estableces que sea de otra forma: P. responde que allí eso no se había dado nunca, es decir, que de alguna manera se había evitado.

Por último comentar el tono lúdico que se concertó alrededor de la práctica y que me pareció acertado: a partir del triángulo interactivo rien de algunas relaciones que ellos mismos establecen y que serían, digamos, lúdicas e irónicas, al tiempo que reales.

4. Confusión “proceso silábico” - “método silábico”.

De nuevo el método impregna y asimila el proceso de aprendizaje: si desde la didáctica se denuncia que las teorías de aprendizaje fagocitan lo didáctico, también existe esa otra fagocitación: *el método como estructuración más o menos rígida de la acción asimila cualquier reflexión que tenga que ver con el propio proceso de aprendizaje, máxime si éste no cumple con el canon que el método describe: la realidad se ha de acomodar a la idea de planificación realizada. ¿Racionalidad técnica?:*

(...)la I. dient-ho als altres...Guaita!, nosaltres el sil·làbic mai l'havíem utilitzat, sempre ens havia semblat que no l'havíem de fer...ningú més ho va comentar...jo sí que vaig dir que no era el sil·làbic...sinó llegir cada vegada una unitat més gran per no caure en la fonematització→TAMBÉ TOCAR AQUEST TEMA...Prof (i:4, Sesión 14ª 13-3-97)*

En estas situaciones se agradece que una “alma” sincera aporte voz a lo que parece asumido comúnmente y, al mismo tiempo, no entendido particularmente por miembros que -supuestamente- comparten el método: en este caso, es I. quien juega un papel de portavoz que permite a la formadora detectar esos puntos débiles sobre los que puede asentarse la mayor o menor comprensión.

Por otra parte, esta confusión entre enseñanza y aprendizaje ha sido tratada también en otros apartados.

5. “Automatización” mejor que “mecánica”:

(...)també m'interessava que es veiés que des de baix es podien treballar estratègies que eren de comprensió i llavors la I. ha tornat a fer com un recordatori del fet que els seus nens lo de la mecànica els costa, que la comprensió la tenen bé, i que ho noten quan els venen nens d'altres escoles, que tenen una mecànica molt bona...”

(...)i aquí m'ho preguntava a mi (me refiero a la C.d'E.) perquè donés una resposta, com si el tema l'haguessin tractat en varies ocasions, i fos un tema sobre el qual, existissin diferents punts de vista...recordo que a l'entrevista amb ella abans de Nadal havíem comentat alguna cosa sobre la lectura com a comprensió; són termes molt de sí o no, és el que et demanen, jo no volia que cap persona, parlo de la Prof, entrés en el tema que surt sempre de dir no és bo només la mecànica, però també és necessària, (...)i jo sense encara entrar en el fet que la “mecànica” és necessària com a punt de partida, però que no és llegir, el que he comentat és que d'entrada, llegir sense entendre és FRUSTRANT perquè (...)...CREC QUE LA C.d'E. VOLIA AQUESTA CONCLUSIÓ.(...) també això ha portat a que jo parlés d'”AUTOMATITZACIÓ” de certes habilitats de la lectura (ho volia canviar per la “mecànica”), (...)*

((M'interessava agafar bé aquest tema perquè sóc conscient que al cicle inicial tenen molt marcat el model que les separa: sobretot ho sé per l'avaluació inicial i perquè vist en global, tota la seva “ideologia

metodològica” és molt de separar aquests passos...la C. d'E. també em va donar informació sobre la rigidesa, i els comentaris que els nens sobretot a primer ho passaven molt malament tot i que la Prof quan ha sortit el tema no ho ha acceptat...* (í:3, Sesión 14ª 13-3-97)

Como se ve, mi intento es doble. Por una parte, *cambiar su concepto de “mecánica” que aparecía en la Evaluación Inicial por el de “automatización”* que puede dar otro matiz; ciertamente la frontera o diferencia no es de gran calado pero con el término de ‘mecánica’, en la didáctica de la lectura y la escritura, se asume que hay una forma de leer, la descodificación, que puede ser sin “intencionalidad”, sin control, sin implicación: es más, durante un tiempo, el modelo lector ha situado en primer lugar esta subhabilidad, para entender que cuando ésta estuviera superada, ya se podría exigir comprensión. No entramos en las razones al respecto pero sí diremos que ese modelo ha sido superado por otro, el *interactivo* (Solé, 1987), que plantea la no mecanización cualquier fase. “Mecánica”, aun así, es un concepto ciertamente extendidísimo en los centros escolares respecto a esa parte de la habilidad lectora.

Por otra parte, pretendía ampliar el propio concepto de comprensión lectora o de lectura al margen de dicotomizar si lo importante es la descodificación o la comprensión y razonamiento, así como plantear que deberíamos preocuparnos por lo que significan los procesos de mayor o menor dominio para los propios lectores, es decir, para los alumnos: con esa intención introduzco el matiz de la frustración que puede sentir un alumno ante una exigencia a la que no pueda responder como elemento didáctico importante que remite al ajuste entre capacidades, a las fases de aprendizaje y a las metodologías adecuadas a la diversidad.

6. “Todo el día Lenguaje” y dejar de hacer otras cosas: lenguaje como área vs. lenguaje como instrumento

En una situación bastante inicial del proceso, J. hace de portavoz al respecto de si hacer “esto” obligará a “dejar de hacer otras cosas”. Yo asumo la pregunta y la devuelvo al grupo: *¿cómo podemos tratar el lenguaje incardinado en las otras áreas y contenidos...?*

En algun moment la J. fent de portaveu espontània comenta que “...havien parlat sobre si pel fet de fer tot això caldria deixar de fer el que fan, com hàbits,...”. Jo els pregunto com poden fer-ho per a que parlar-escolltar-llegir i escriure, sigui una activitat “natural” i que la puguin fer alhora que treballen el descobriment del cos, de l’entorn, de la música, de les matemàtiques...parlava de les àrees curriculars per centrar el tema en continguts “obligatoris”... (í:3, sesión 6ª, 10-10-96)

-Jo (mostrant acord amb la F.): si sortim a collir fulles, podem posar el títol de l’activitat: la mestra ho escriu, ells ho dicten, ho escrivim, ho llegim....→ aquesta globalització cal reprendre-la. (Preaccions-centre-3:2, sesión 6ª)

Un dels temes-qüestions que va centrar molt la sessió va ser plantejat per la J.: “...escolta Pilar, i jo penso, que nosaltres estem molt engrescades, els nens tot el dia llegeixen, escriuen,...nosaltres anem d’una classe a l’altra, mira que m’han fet, mira que hem fet ara...-vam riure...però jo em plantejo si no estarem

deixant de fer les altres coses...no és que estigui preocupada, però m'ho plantejo..." (i.:2, Sesión 13ª, 27-2-97)

Como se ve, la pregunta sobre hasta qué punto era "correcto" que todo el día 'lenguaje', *aparece en la 6ª, en la sesión 13ª y volverá también más tarde, en la 14ª y 15ª*. Por una parte la cautela de no sobredimensionar una área curricular en detrimento de otras puede ser acertada aunque no evitaría que mientras, como profesores, se está aprendiendo sobre algo que representa un cambio importante en todos los ámbitos profesionales, la atención y la experimentación sobre ello es más intensiva que cuando ya se está en un grado más avanzado de consolidación.

Por otra parte, dada la teoría curricular de la que se proviene, puede pasar que se vea el "lenguaje" como una área delimitada por unas habilidades, con unas horas asignadas y, en definitiva, con un tratamiento delimitado a esas horas y a su organización y no como un instrumento "transversal" de comunicación, pensamiento y aprendizaje, y como un recurso de estructuración mental cognitiva, emocional y social.

De nuevo, alguien que hace de portavoz, pone de manifiesto el modelo anterior de lengua y el "vértigo" que sienten hacia el cambio aunque, insistimos, enfatizar un ámbito curricular inicialmente y mientras se está en el período de formación y autoformación, puede entenderse como una situación habitual.

7. "Lenguaje $\leftrightarrow$ Pensamiento"

En relación con lo anterior, la estrecha conexión entre el lenguaje con el pensamiento se trata en la misma sesión 13ª:

(...)aquest fet és evident, tothom va estar d'acord en què ho treballes tot, la matemàtica (en la qual la J. és bastant especialista quant a la pràctica) fins i tot està en l'ordenació correcta de les lletres quan escrius, etc....

Però a més, i ja des del primer moment, la N. va dir "...està molt bé fer això, o està molt bé parlar d'aquestes coses perquè jo ara estic estudiant això del LLENGUATGE I PENSAMENT...i si treballes el llenguatge d'una criatura, li estàs treballant el pensament,...si el problema és que de vegades no utilitzem el llenguatge, no parlem,...llavors va començar a argumentar amb molta intenció i alhora passió, (...)

El que era clar és que la N., encara que molt centrat en l'aspecte del vocabulari, presentava la intuïció de la importància del llenguatge en relació al pensament i el que no aclaria era la part que reclamava la J. de l'escrit respecte ja no només a l'oral, sinó a les altres àrees.(...)... aquest és un model que utilitzem molt als seminaris sobre llengua, i jo precisament aquest curs, m'he trobat en moltes situacions on el discurs dels mestres tocaven aquestes relacions (en P. de S. M., M., S.)...en conclusió, al CEIP M., dèiem que és quan aquestes quatre habilitats s'estan posant en funcionament de forma interrelacionada, que podem accedir a aprendre, i a transformar el nostre pensament per la via del llenguatge...(i.:3, sesión 13ª, 27-2-97)

Es un tema que, como decimos en la cita, es de tratamiento necesario en muchas situaciones formativas porque *se precisa redefinir el concepto actual del lenguaje y restaurar su “imagen” parcelada como asignatura*. Ya tratamos en otro apartado que se han establecido curricularmente dos espacios de trabajo del “área de lengua”: uno de *uso y comunicación* y otro de *trabajo sistemático*. Estando, por nuestra parte, de acuerdo con este planteamiento, vemos cómo los aspectos conceptuales y organizativos de los centros escolares, dificultan esa doble línea.

Resaltamos el rol “identificado” de N. con los temas de conceptualización más amplia.

8. “Aprendizaje significativo”

**afegit en llapis en la relectura(...)*En una nota: ha sortit també aprenentatge significatiu, i crec que la N. comentava”...ara entenc el que deien a la Reforma (volia dir a la formació sobre la reforma), que tenen una cara, ens ho deixen anar tot allà, i sense entendre res, apa, cap al centre,...” (í.:4, sesión 16ª, 17-4-97)*

Por una parte, esta profesora se refiere al tipo de formación ‘insuficiente’ de la llamada ‘Formación “básica” para la Reforma’ (estaríamos absolutamente de acuerdo con la insuficiencia sobre todo si se tiene en cuenta que el cambio propuesto no era nimio); por otro lado está manifestando haber descubierto un “concepto” significativo en nuestro quehacer profesional.

9. A/D/D”: fases del proceso de enseñanza de la comprensión lectora (Solé, 1992)

*Després per tornar a l'esquema de la I. Solé que crec que ha de ser la nostra referència per a que surtin totes les reflexions sobre la seva manera de treballar la comprensió a la classe, els he fet buscar l'esquema, tothom el tenia (cosa estranya), i els he fet marcar les tres estratègies que em semblaven importants per a fer abans de llegir. Els he indicat que se les subratllin, les explicava amb exemples, i és clar, semblen les “prèviues” de motivació sobre el tema, d’“obrir boca”...la N. i la P. deien “sí, això ja ho fem perquè el nostre llibre ja ho planteja així...”: jo he remarcat que el que aportava de nou això era que ho fèiem ja com una part de la comprensió, (...)que ho fèiem entre tots i que per a poder-ho fer entre tots havia de ser “en veu alta”, compartint el que pensava un i si l'altre ho veia igual, i si estaven d'acord... *el subratllat és de la relectura, era en vermell, + prèviues→No independents*

Sobretot la P. s'ha fet càrrec que si no hi ha un treball de comprensió abans de la lectura en veu alta, aquesta pot ser més difícil...”i què puc fer?...” preguntava...estàvem ja en la part final de la sessió... (í.:4, sesión 14ª, 13-3-97)

Como se ve, pido subrayar estrategias porque preveo confusión con su metodología (P. y N.: “esto ya lo hacemos porque en el libro...”) en el sentido de que existen coincidencias “superficiales” entre las metodologías y esa frase es, también, bastante habitual en las situaciones formativas entre los profesores cuando valoran “corrientes” que pueden “forzar” cambios o, simplemente, cuando ante la explicación de todo un

proceso, se acogen a algún elemento dando por hecho que se habla del todo, es decir, se trataría de una especie de *falacia Didáctica*: “ya lo hacemos” puede significar que hacemos algo, por ejemplo, una secuencia, de lo que representa holísticamente la propuesta metodológica.

10. ***“La lectura en voz alta, las dificultades por parte de los alumnos y la relación con la Comprensión Lectora”***

En referencia a la cita anterior, se ve que la problemática está centrada en considerar que lo débil en sus alumnos es la lectura expresiva y, a partir de aquí, no entender que el modelo de comprensión que se propone *pretende ayudar a comprender el texto antes de pasar a la lectura en voz alta*. Tratamos la secuencia habitual de lectura colectiva en las clases y aunque no explicitan mucho cómo lo hacen, por ejemplo P. ve y manifiesta que, quizás, parte de la dificultad radica precisamente en hacer leer en voz alta a los alumnos antes de haber asegurado la comprensión del texto o, mejor, en pretender que mientras se lee en voz alta se comprenda.

11. ***“Leer es comprender”***

La cita anterior también recoge cómo C. d'E. quería esa conclusión por mi parte porque parece no existir acuerdo al respecto y, además, considera que determinados profesores han tomado decisiones drásticas en momentos críticos para los alumnos: por ejemplo, según diversas declaraciones suyas, esto se daría en el curso de 1º de Educación Primaria (Prof*) porque cuando los alumnos pasan de parvulario y/o inician su escolaridad obligatoria, deben demostrar habilidades lectoras para las que puede que nos estén preparados.

En la 14ª sesión me *planteo que irá bien crear fractura conceptual referida a la lectura*, ahora en la línea de que leer y comprender no son mecanismos ‘graníticos’ sino que están compuestos de diversas estrategias:

(...) l'escolta de la cinta, ha provocat que riguessin en algun cas, quan el nen llegia pel context, amb la tranquil·litat de basar-se en aquest, i també sorpresa perquè els nens utilitzessin altres estratègies...(quina edat tenen aquests nens...ha preguntat la Prof...): no sé si els ha quedat clar que al marge de la lectura real, intervenen altres mecanismes→ seguir-ho, HAIG DE FER LES PRÀCTIQUES DE LECTURA...+ als fulls petits tinc: “Acts. de ‘fractura conceptual’, de dubte, de ‘calat’” *QUÈ TARD QUE APAREIXEN AL CENTRE EN COMPARACIÓ AL CURS/OS: en llapis(...)” (Preaccions-centre-3)*

12. ***“Diversidad”***

Este concepto tratado anteriormente desde el punto de vista de la categoría de ‘Reflexión metodológica’, aparece a partir de una situación en la que F. plantea como interrogante que no todos los alumnos habían respondido de igual forma ante una actividad. *La C. d'E. y yo hacemos “emerger” ese concepto* hoy en día -conceptualmente- inevitable aunque -prácticamente- complejo:

(...)El tema de la F. era en qüestió: SAL-SOL-CEL-SON...*havia fet un joc amb paraules que tenien connexió i seguien No tots els nens de la classe →angoixa sobre que no tots el mateix ritme...*

Jo: “Com ho anomenem això?. C. d’E. “Diversitat”... ; a partir d’aquí, jo: “...És un tema, una realitat que no podem evitar, si fas sortir diferències, és a dir si les deixes veure, surten. Passa a tots nivells: entre els adults també hi ha diferents implicació, interessos, coneixements previs, connexió→*dóna angoixa...jo també la tinc: em pregunto aprenem així...*
Sobre això s’hi està d’acord...o no ha sortit cap argument que ho posés en contra... (i.:4, Sesión 15a. 3-4-97)

Es un principio complejo porque está envuelto de muchas *paradojas educativas*: *individualización vs. universalización, evaluación criterial, vs. evaluación general, valores individuales vs. valores colectivos, etc.*; por otra parte, en el caso concreto de este centro, *su imagen y su historia lo harían todavía más difícil de aceptar.*

13. ‘No se puede enseñar antes de tiempo’

També la Prof explica el cas d’un nen que no copia bé, que “fa faltes perquè escrivia als dos anys i està molt segur”: no sé si està indirectament parlant de la dificultat que pot tenir “escriure abans de temps”, i per tant donant mostres d’una resistència que persisteix: torno a recomanar que creï situacions on els altres hagin de llegir els seus textos per a que vegi que ha d’acabar de polir el seu escrit: la Prof* representa molt el model de saber o no saber, i de l’error com un no relegament al sistema, sigui per deficiència, o per manca de voluntat, un cert aspecte repressor, autoritari ? (i.:1, Sesión 7ª, 14-11-96.)*

De alguna manera Prof* representaria el concepto (más piagetiano) según el cual la instrucción ha de suceder el desarrollo y éste, a su vez, depende del estadio adecuado; sería distinto a la concepción ausubeliana y vigotskiana según la cual, si se trabaja en la ZDP y con la mediación adecuada por parte de un experto, la instrucción puede preceder al desarrollo: en todo caso, la interacción adulto-alumno puede entenderse como relevante para la construcción del desarrollo y no sólo verificadora del mismo. Otro papel que esta misma persona representa es el de un concepto restringido de lectura, que ya hemos tenido oportunidad de conocer con anterioridad: *si no se lee aplicando las reglas de csg no se sabe leer*; con esta asunción no admite la existencia de diferentes rutas en la lectura, cosa ya aceptada comúnmente, y aplicada por los alumnos cuando leen ‘logográficamente’ y, cómo no, por los lectores adultos “expertos”.

En otra ocasión, es el concepto de comprensión lectora y las estrategias implicadas las que salen a colación:

Quan la Prof* diu que no té sentit el que diem, que el més important és el “després”(...)

Jo he marcat que diguessin el que pensaven sobre això, que ho posava a la seva consideració però creia que haviem de fer un esforç per integrar les estratègies del “abans” de manera que les hi donéssim importància, i poder

fer el durant més compartit sobretot per aquells nens que tenen problema en la descodificació i que amb el nostre suport podien també comprendre, que si no, (...)→potser ells veuen que el seu problema no és de comprensió, i no veuen clar el camí que els presento. Alerta, però, a separar l'agilitat de la comprensió lectores(...)(i.:4, Sesión 16ª, 17-4-97)

En este caso mi esfuerzo iba dirigido a remarcar la importancia de entender lo que tratábamos como un proceso global aunque visto en tres momentos (Antes/Durante/Después): más tarde *me pregunto si es que también están preocupados por la parte externa de la lectura y, de ser así, si también tiene que ver con la imagen del centro.*

Otra consideración es que Prof* parece estar ubicada en modelos didácticos y explicativos de “saber - no saber”, “el error de los alumnos se debe a no creer en el sistema y la regla porque no son dóciles”, “no acomodarse al sistema: por deficiencia o por no voluntad o indisciplina”: resulta, en suma, una especie de postura represora.

Preacciones.

Como decíamos, asociamos la poca presencia de la dimensión de planificación, al hecho de que su ‘contenido’ se hubiera recogido ya en otras categorías didácticas y de que se hubiera seguido un estilo contextualizado en la presentación y tratamiento conceptuales.

En su mayor parte, los conceptos se han presentado de forma inductiva, por lo que lo interesante es entender de qué forma se gestionan tanto su aparición como su tratamiento. Como hemos visto, se trata de conceptos globales y en numerosos casos no específicos de lengua.

Se presentan por parte de la formadora en las fases interactivas, es decir, se ‘conceptualizan’ las situaciones y los casos que surgen en las sesiones: esto se refleja en que no se planifican con anterioridad sino que se recogen tal y cómo se han presentado.

Pensamos que contextualización, inducción y todo aquello que sucede en la práctica sin haberlo predeterminado anteriormente, remiten a modelos que como el modelo ecológico del aula (Doyle, 1983) y, naturalmente, el modelo del tratamiento de la información y los “flujos de señales” (Joyce, 1980), se ocupan de poner en evidencia y comprender la naturaleza de la vida en las ‘aulas’.

Cuando hemos ilustrado los segmentos de la dimensión de percepciones, no hemos separado la planificación de la acción a la que daban lugar, (ni la acción que, a su vez, generaba de nuevo otra planificación) de forma que se ve la relación entre ambas dimensiones.

Consideramos planificación del tratamiento conceptual los guiones de las dos primeras sesiones previos al inicio de la actividad (anexo nº 3): tanto conceptos sobre la cultura del centro como conceptos sobre la materia curricular, los alumnos y sus percepciones, etc. forman parte de lo planificado como trabajo inicial con los profesores.

Mostramos a continuación los contenidos conceptuales que se tratarían en las diferentes sesiones: no se trata de la planificación sino de lo realmente tratado. Lo presentamos en disposición de lista entendiendo que el tratamiento más significativo se ha realizado ya en el apartado de percepciones.

0. Guión de las 2 primeras sesiones: como decimos *ya está planificado el trabajo conceptual inicial*.

1ª Sesión.

-Ellos: Ortografía / +/- *tratado*; Yo: Velocidad Lectora-Corrección Lectora; Ruta dual, visual, auditiva (algunos de los profesores hablan de metodología lenta)

2ª Sesión.

-“Evaluación Inicial” de “¿*Qué es leer...Cómo lo hacemos?*” / Trabajo didáctico sobre la propuesta de trabajo de los *nombres propios* (en parte basado en un dossier del SEDEC: “*La funcionalitat de la llengua escrita a partir del treball amb el propi nom*”).

3ª Sesión.

-Esquema del *proceso lector*. Estrategias que conectarán EI y EP.

-*Modelo dual de lectura* (Coltheart (1981) en Cuetos y Valle, 1988:7); Ellos: “*eso es lo que hacemos cuando aprendemos un idioma*”

-Relación entre la *ortografía y la analogía*

-Cuadro de *fonología catalana*

4ª Sesión.

-Yo: “Ortografía” tema muy amplio como para tratarlo así, con cuatro materiales y de forma parcial

-Práctica de ortografía (J. Palou) para que se “fijen” en la *diferente base del error*

-(Cassany e.a., 1992): componentes del texto / Pauta para la corrección y valoración de un texto (en el que se ve el “valor” de la *ortografía dentro del conjunto de componentes del texto escrito*)

-Lectura logográfica: *P. aporta un ejemplo de su hija pequeña en el que aplica esos conceptos que estamos trabajando.*

5ª Sesión.

-*Preparación de la reunión de padres - Objetivos Generales Etapa* (MEC, LOGSE, 1992) en relación con las prácticas asociadas a la innovación (p.e. las consecuencias de trabajar con el nombre propio, y la justificación de la letra mayúscula)

-¿Conocimientos previos de los alumnos sobre el lenguaje escrito?: desconocidos para los profesores: ni los de EI ni los de EP los ponen de manifiesto

-Dtor.: *la reforma ha cambiado el lenguaje (por ejemplo en la evaluación) pero no ha resuelto nada*

³¹ Del documento “*Síntesis de contenidos de D-ce-3 para Desarrollo-ce*”

*Notas en ese documento de síntesis: “*Salen más conceptos que en percepciones y en preacciones*”//“*Contrastar roles de Prof*, N., J., F., P., Dtor.*”

-J.:¿Diremos a los padres, que leemos, que leen?...antes decíamos que no...F.: sí, en las fases iniciales

6ª Sesión.

-Nombre propio /fases evolutivas de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979)

-Yo: algo sobre la conciencia de la sílaba antes que la del fonema: I.: “¿a los 3 años?”

C. d'E.: sí, pulsaciones (picar las sílabas “cops” -golpes-)

-Ayudas pedagógicas en relación a cada fase

-“Método Orleans” - alumnos auditivos, visuales (I., Prof*). Al respecto de sus comentarios me planteo que, **conceptualmente, se encuentran muy bien con métodos y con contenidos psicológicos (como memoria, atención,...) que, funcionen o no, tienen una concepción “mecánica”, utilitarista y, sobre todo, “explican” el funcionamiento, y proporcionan control de la situación, disminuyen la incertidumbre y ordenan: evitan parte de la discrecionalidad de lo que es enseñar, de lo que es regular socialmente el aprendizaje.**

Entre 6ª y 7ª Sesión.

-Llevo a EI material para que secuencien las actividades de L., E., y A. de los nombres propios, yo luego se lo revisaré.

7ª Sesión.

-Prueba de las fases evolutivas de escritura

-Fases de escritura en relación a las de Lectura (Frith, 1985): logográfica, alfabética, ortográfica (asumo que no lo pueden entender del todo en estos momentos, pero lo presento para que luego lo vayamos profundizando).

8ª Sesión.

-Inducción para elaborar el concepto de Comprensión Lectora (Antes-Durante-Después): recojo esa inducción en un documento que les entrego en la siguiente sesión

-Yo: procesar la información $\neq$ regular la acción (Noguerol, 1985)

9ª Sesión.

-Trabajamos sobre el documento sobre Comprensión Lectora en el que recogí sus conceptos

-Esquema sobre el proceso lector (Solé, 1992): ‘Abans, Durant, Després’; lectura compartida; diversas estrategias para *Antes*, para *Durante*, para *Después*)

-Ortografía: más o menos inequívoca; más necesidad de lo visual cuando las lenguas son no transparentes; recursos para dominar lo visual y lo auditivo

-Entrevista con C.d'E. y Dtor (no conceptos, sí dinámica):

-C. d'E. $\leftrightarrow$ Yo: complejidad de evaluar la Comprensión Lectora. Ella plantea que se da confusión en personas del centro entre la Comprensión Lectora y la Velocidad Lectora y/o la lectura expresiva.

10ª Sesión.

-Prof*/J. escribir con /sin modelo // Yo: recursos de contraste

-N. dudas sobre la actividad de confeccionar palabras; Yo: le pregunto por las fases de los alumnos: **no relacionan las fases con las ayudas**

-Prof*: “leer es aplicar las reglas de correspondencia sonido-grafía” /ejemplifico con palabras conocidas / desconocidas (ruta léxica) $\rightarrow$ cambia el discurso, parece asumir lo de las rutas

-F. dificultad de comprensión de todos los grados de la prueba de escritura: desequilibrio de la ayuda para Educación Infantil porque se implica a todo el claustro y en consecuencia se da falta de atención específica para ese ciclo.

-N.: *¿si el alumno “lo hace” significa que ya estaba maduro?.* Es una pregunta que contrapone *maduración vs. instrucción*, o *maduración vs ZDP?*

11ª Sesión.

-Fases de escritura y ayudas pedagógicas //conflictos clave para la fase silábica

12ª Sesión. (...)

13ª Sesión.

-*Globalización*: sale de la situación de responder a J. sobre si todo el día “lenguaje”

-*Lenguaje-Pensamiento (N.)* :*sale también inductivamente de las aportaciones sobre todo de N.*

-*Cambios en la Teoría de aprendizaje*: de Piaget a Bruner, Vigotsky, Ausubel...

-*Textos Orales-Escritos* $\leftrightarrow$ 4 habilidades: hablar, escuchar, leer, escribir $\leftrightarrow$ Pensamiento-Lenguaje $\leftrightarrow$ Aprendizaje

-*Tipología de textos del Adams* (en Cassany, e.a., 1992)(lo tienen bastante claro) // Yo...*en consecuencia leer y escribir cada texto de forma particular...P. “pues yo los hago leer todos igual...”*

14ª Sesión.

-Cerebro: zonas o interrelación /automatización de la lectura mejor que “mecánica”

-I. confusión entre escritura y/o lectura silábica y método silábico

-Textos-funciones

-Documento (mío) CL-CE para cada tipología

15ª Sesión. (...)

16ª Sesión.

-Prof*/Nú. /EI “Evaluación de la “funcionalidad”

-Aprendizaje globalizador- significativo $\leftrightarrow$ Reforma // N. *“ahora entiendo cosas que explicaban en la Reforma...que tienen una cara...”*

17ª Sesión.

J.: *¿leemos en la biblioteca?* / F.: *claro que sí*

18ª Sesión.

-Escrito: Pacto oral-escrito (diferentes textos...N.)

-EI: Yo: experimentar antes que escribir acuerdos curriculares...F: sí pero con unas orientaciones, ¿no?

19ª Sesión. (...)

20ª Sesión. (...)

Si hacemos una síntesis de las aportaciones y/o roles más marcados podemos ver que además de lo ya recogido y asociado a las diferentes personas,



- **C. d'E.:** detecta formas erróneas de entender determinados conceptos y las consecuencias negativas en las valoraciones y actuaciones con los alumnos y quiere 'ayuda' desde la formación en cuanto soporte conceptual para cambiar, dado que su 'liderazgo' no puede con esas formas erróneas. Enfatiza la existencia de la diversidad y la necesidad de tenerla en cuenta.
 - **Dtor.:** muestra curiosidad general, y 'carga' contra la reforma por haber cambiado el lenguaje sin haber resultado nada más.
 - **P.:** muestra sus "**conflictos de aprendizaje**": pone ejemplos de situaciones a partir de las cuales las habría detectado (la fase logográfica de lectura, asume que hace leer de igual forma las diferentes tipologías textuales, etc.).
 - **Prof*:** "leer es aplicar las *reglas de correspondencia sonido-grafla*" y luego asume que hay rutas; *modelos de escribir de hecho consumado y no error; visuales-auditivos; gusto por lo psicologicista*
 - **I.:** *confusiones manifiestas entre enseñanza y aprendizaje, y entre método y proceso de aprendizaje; visuales-auditivos; gusto por lo psicologicista*
- **J.:** *¿ahora podemos decir que leemos?, modelo de escritura, todo el día lenguaje,*
 - **F.:** *cuando digo que primero experimentar luego sistematizar, contesta: sí pero con pautas, ¿no?*
 - **N.:** *asume la importancia de tener presentes los diferentes textos; entiende y le agrada la reflexión sobre los conceptos que se han generado o movilizado con la reforma pero que la formación a esta asociada no había aclarado: Lenguaje-Pensamiento; preguntas sobre maduración; dudas sobre confección de palabras.*

E) RECURSOS DE FORMACIÓN.

Esta categoría aparece última en contenidos, 2ª en preacciones (junto a ‘Reflexión metodológica’) y 1ª en percepciones (precediendo a “Dinámica-centro” y “Teo-práctica”).

Está claro que dado que la dimensión “contenidos” trata de recoger lo relacionado con las temáticas -sobre todo didácticas- tratadas, no puede ser importante; por contra, las dimensiones de percepción y de planificación sí recogen respectivamente el diagnóstico y la planificación de la acción consecuente en el contexto porque se trata de hablar con uno mismo sobre lo que ve, lo que valora y lo que prepara o planifica.

De asumir lo anterior, tanto la categorización como su análisis tendrían, al menos, una consistencia suficiente para garantizar la credibilidad y dependencia del estudio.

Percepciones.

Como síntesis de este apartado podría decirse que en él se recoge *el esfuerzo por construir un estilo de trabajo en común, por otra parte, inexistente, en el seno del grupo de profesores*; hablamos de inexistente no tanto en el sentido de que sea, por ejemplo, “informal”, es decir, que esté hecho de formas tácitas, pero que constituya su cultura propia, sino porque nos parece que en lo referente a determinados contenidos curriculares y de coordinación, en el momento de la formación no se había ejercitado de forma general y regular.

Recordemos, además, que el ‘Cuestionario inicial de Cultura’ refleja que las actividades que se “consensúan” son de carácter, digamos, ‘extracurricular’ mientras que las que deberían mejorarse son, precisamente, las curriculares (esto según algunos profesores que ejercerían de ‘líderes curriculares’). Así, según la información del cuestionario, más todo lo hallado en los apartados anteriores, nos hace pensar claramente que, como mínimo, hace tiempo que no se deciden aspectos curriculares que impliquen un proceso

elaborado de reflexión por parte de las personas que en ese momento estaban en el centro.

A) DEFINICIÓN DEL ROL DE FORMADORA

a) Ese rol lo empiezo a calibrar desde las primeras sesiones en las que entiendo que “será duro estirar de un grupo que se está haciendo” como grupo de decisión, como grupo que tienen un estilo poco colaborativo en lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje; en concreto, en la 2ª sesión se les pedía que por grupos de niveles educativos cercanos definieran “*qué era leer y escribir*” y “*cómo lo hacían*”; ***una respuesta (de Prof*) fue que hacía tanto tiempo que convivían que ya no hacía falta compartir eso, que ya se compartía; por otra parte, la respuesta de J. era que no tenía ganas de pensarlo*** cosa que, objetivamente, a final de curso (26-6-96), en horas “fuera del horario laboral, a las 3,30 h. de la tarde, etc. no dejaba de estar justificada.

La cuestión es que, por mi parte, empezó el proceso de definición y de consciencia de sus formas de trabajar:

Haig de justificar ben bé perquè ho hem d'explicitar:

■ *Jo saber-ho*

■ *Fer-se conscients*

■ *....*

!!!*VAIG VIURE EL DUR QUE ÉS ARROSSEGAR UN GRUP QUE S'ESTÀ FENT (2a. SESSIÓ), MENAR-LO CAP A UN LLOC ON LI COSTA ANAR.(...) (Perc-ce-form-10, sesión 2ª, 26-6-96)³²

b) El rol de formadora también se define - lo hemos visto- por pasar angustia ante que la dinámica de las sesiones (llena de incidencias) me plantea dudas sobre el proceso. Por una parte, dudas sobre si la clave está en que falta más base conceptual. Por otra, las dudas se relacionan con un cierto estilo *inductivo-de resolución de problemas*: considerando que como estilo sería adecuado, la incertidumbre se refiere aquí a la determinación de hasta qué punto es ‘correcto’ en este contexto, es decir si no se precisará otro tratamiento ya que lo que yo entiendo que es una forma habitualmente poco sistemática de tratar las cosas podría requerir, como contraposición, otra extremadamente ordenada en el “guiaje” que realizara la persona formadora:

*(...)*Així com en el curs, el seu concepte d'escriptura el vam poder recollir des de les primeres sessions, aquí, per totes les incidències -jo remarco les de les intervencions en molts sentits- aquesta sistematització no s'ha pogut donar i pot ser és contraproductiu no donar unes consignes, o bé poder tractar més receptivament per part d'ells tots els aspectes que fonamenten el LLEGIR i l'ESCRIURE: el que és cert de totes maneres, és que aquesta manca de tractament -per la referència al model nou que crec que aportaria- no deixa d'angoixar-me. Racionalment penso que estem anant per un procés més inductiu, o de resolució de problemes, però potser m'estic passant. Cada*

³² A ese documento pertenecerán a partir de ahora los segmentos utilizados como ilustración de nuestras consideraciones.

sessió em proposo anar meditant i fonamentant conceptes que considero necessaris, però les qüestions d'intervencions -col.laterals- les angoixes, etc., fan que no acabem d'arribar. (i.:5, Sesió 7ª, 14-11-96)

Nos parece resaltante nuestra respuesta a lo que llamamos “colateral”, las dudas, las angustias, etc., porque, de alguna forma, aunque en aquél momento fuera una respuesta intuitiva, era acertada en el sentido de que el cambio que se proponía por mi parte y que se pretendía por parte de un número importante de profesores, significaba un cambio importante y, como tal, llevaba implícito esa carga emocional a la que yo, a pesar del esfuerzo y de la incertidumbre respecto a mi rol, respondía de forma priorizada.

Por otra parte, no excluimos en esta coordenada el hecho de que fuera yo misma la que se resistiera a un proceso inductivo. Hemos admitido que el proceso de I-A que, a nuestro parecer, hemos seguido pasó, inevitablemente, por fases de mayor o menor consciencia y por fases en las que, de alguna forma, las dudas acerca de la adecuación del tratamiento eran una mezcla de sorpresa, incertidumbre y resistencia personal a “dejarme” llevar por la dinámica propia del centro y, visto ahora, a fundir más mi rol con el centro y su ‘responsabilidad’ (cosa, por otra parte, compleja)

c) Otro aspecto de capital importancia es el del **papel de la formación en relación a la vida en los centros, es decir, en relación al contexto de ‘caos’ en el que debe darse:** ante esto no puede evitarse una percepción de inabastabilidad y un cuestionamiento acerca de su posibilidad misma.

(...)...quan entres en un centre i veus la quantitat de qüestions disperses i alhora complementàries, “necessàries”, requerides des de diferents estaments, etc., sents com un sentiment no ben bé d’impotència però sí d’inabastabilitat: com es pot estar per tantes coses si des de cadascuna es demana una implicació íntegra. Entens que la potència del que es pugui viure en unes sessions de treball conjunt com ara és en el meu cas, se solapa amb tantes altres coses, que és difícil arribar “a port” com sembla que s’ha d’arribar quan l’assessor es planteja -junt o no amb el grup- uns objectius o unes fites. L’altra perspectiva, la d’anar junts sense estar marcat per les fites, la considero vàlida, realista, ...l’única recança que tinc és si és aplicable quan un grup vol realment que la modificació en la pràctica sigui positiva, satisfactòria, i algú ha d’orientar tot el camí... Ja sé que a nivell teòric, es considera que si el grup vol modificar la pràctica, sobren guions i referències als objectius, però considero que l’equilibri entre les seves energies didàctiques, i de molts altres tipus, no sempre convergeixen amb els aspectes que la persona que assessora pensa que haurien d’anar-se resolent. El més difícil penso que és trobar una fórmula per encoratjar-los en la creença d’utilitat -d’aprofitar el poc i replet temps de la seva dedicació-, sense que per profitós entenguin “receptes”, fitxes, fórmules externes exclusivament, però que ho vegin d’aplicació a l’aula. Els mestres hem viscut massa temps en l’era d’aplicar allò que altres han pensat, i oposem resistència a experiències que d’entrada no van per a aquí: per tant l’equilibri ha de ser molt subtil com perquè a la tercera sessió de “reflexió” no hagi gent que es despenyi, o comenci a posar en dubte la utilitat d’allò que es fa. (i.:5, sessió 9ª, 12-12-96)

Está claro que buscaba una fórmula que sirviera a los profesores; que los implicara, a la vez, en la transformación y en la indagación y reflexión sobre su práctica, todo ello al tiempo que se adecuara a sus formas de hacer para evitar experiencias formales que no cuajaran con sus maneras de aprender.

La incertidumbre sobre estas formas de compartir conocimiento llegan incluso a ***poner en duda el hecho de necesitar objetivos explícitos, formalizados***, cuando un grupo quiere realmente que la modificación en la práctica sea positiva, satisfactoria y alguien ha de orientar todo ese camino.

Tal como lo vemos hoy, los objetivos, que han de existir, pueden estar durante un tiempo más en manos de quien realiza el “liderazgo” que de los propios profesores para pasar, poco a poco, a la autogestión de los docentes. En esta cuestión, las formas de hacer son particulares en cada caso pero siempre deben partir del estilo existente en el grupo: ***en la gestión de la intencionalidad, en la conciencia de para qué estamos trabajando, aunque nunca se da homogeneidad en el seno del grupo, siempre cobran una importancia capital las experiencias previas de innovaciones, la autonomía y la cultura de trabajo en común del equipo de profesores.***

Nos parece importante que en esos primeros momentos de desarrollo del trabajo en común se alternen aspectos de reflexión y de práctica en las aulas y, sobre todo, que la persona formadora recoja información que, obligadamente, será difusa o “poco compacta” pero, sin duda, muy valiosa acerca de sus relaciones y formas de hacer en común, sobre su historia, sobre sus experiencias positivas y negativas anteriores, etc.

El planteamiento de poner en duda el encorsetamiento de los objetivos venía, en parte, de las “críticas” a lo cerrado del programa que uno de los observadores del contexto curso también analizado (Cu-1); tuvimos la oportunidad de dialogar acerca de la necesidad, sobre todo en las primeras fases, de tener un guión y de explicitar las sucesivas acciones y experiencias que pretendíamos. Consideramos que en la actividad que estamos analizando, el ‘programa’ no impidió que por parte de los profesores se dieran demandas e intervenciones desde los primeros momentos, por lo cual, las consideraciones no serían hacia la dicotomía ‘guión o programa sí o no’, sino hacia la particular utilización de los mismos: como guía, explicitación y recordatorio de los propósitos.³³

A nuestra pregunta de ***¿qué modelo de formación es el posible?*** también respondemos asumiendo que esto se relaciona con el tema de las condiciones de trabajo real en los centros. En el caso de Educación Infantil y Primaria, una de las condiciones necesarias es que el tiempo dedicado a las reuniones sea realmente facilitador del tratamiento de los temas de que se trate y ello obliga en muchos casos, para hacerlo posible, a concentrar dos de las sesiones de “exclusiva” en una, o buscar fórmulas organizativas para el trabajo común..

³³ Dentro del análisis y del desarrollo del contexto ‘Cu-2’, y a causa de las continuas alusiones a lo que se aportaría desde la visión e interacción con este observador, incluiremos fragmentos de los diarios y de la entrevista, tal como señalamos en el esquema introductorio al mismo desarrollo.

d) ***Modelo de formación que se ha ido definiendo: más vital que formal; más individualizado que institucional***

Me pregunto: ¿es sólo en este contexto?, ¿es en esta fase del proceso?. Como se sabe, en una ocasión explico el estilo de aprendizaje que he observado y con el que me he “aliado” quizás, en aquel momento, forzosamente. Como quiera que ya lo recogimos en el apartado de dinámica, ahora sólo reseñamos (en negrilla) lo que sería ‘definidor’ del estilo ‘emergido’.

(...)i per la fatiga que li proporciona la consciència que ja s’ha definit un model en el treball, i més que controlar-lo des de la meva persona i els meus esquemes, està “existent”, s’està mostrant en la confluència d’intencions, maneres de fer, i “vides” tant la del centre com la meva com a persona i com a assessora. Aquest segon aspecte és el que més m’esgota. Realment, cada sessió no és com jo l’he pensat abans: jo la penso quant a contingut que seria bo tractar per aportar el que necessiten al procés que estan duent a terme a Parvulari i cicle inicial d’experimentació del canvis, i també per a que la resta del claustre compregui els motius, la necessitat de les modificacions, i alhora pugui sentir-ho com a seu, veient la generalització al seu nivell o tractant aspectes específics. Els continguts es van tractant, el procés camina en parvulari -segurament un treball més centrat en aquest nivells els seria més satisfactori a les parvulistes-, i en el claustre hi ha nombroses mostres de sorpresa molt positiva pels canvis que les de parvulari estan presentant, expectatives de modificacions “interessants” en els cursos que pujaran, i en general, un seguiment regular de les sessions, que sempre es desenvolupen amb participació de tothom. Però la qüestió, que ja presento des del començament, no la tinc resolta: anem bé?, caldria que modifiqués algun aspecte essencial?,...de vegades penso que va bé, que tranquil·la, que s’ha fet una feina de forma “peculiar”, però que està caminant bé...de vegades penso “...quines coses tenen clares, els papers, els pocs que hem anat donant, de la gran quantitat que des de les sessions primeres jo fotocopiava, els deuen tenir tots barrejats... fins i tot he pensat dedicar alguna estona d’alguna sessió a recapitular i ordenar abans de passar a recollir el que hem fet en el segon o tercer nivell de concreció...però allà posats, de veritat veig que no va amb ells -potser sí amb algú - però no com a grup, i llavors les intencions et canvien i entres a tocar els temes que et demanen...perquè sempre hi ha demandes que requereixen debat i replantejament i conclusions (en els temes de cada dia, s’arriba a veure-ho bastant homogeni...llavors...QUÈ ÉS AIXÒ, UN MODEL SOCRÀTIC?... UNA MANERA MÉS SEMBLANT A LA VIDA QUE A LA “COORDINACIÓ” DE LA “REFORMA”?...TANT DE BO FOS AIXÍ, EL BUIT, LA POR A AQUESTA NO “FORMALITZACIÓ”, PER A MI HAURIA VALGUT LA PENA. S.O.S. ESTIC TOCANT LA “CULTURA DE CENTRE” DE LA QUE PARLAVA SENSE SABER MASSA QUÈ ERA?, AQUESTA ÉS LA RAÓ DE LA INVESTIGACIÓ, AQUESTA INCERTESA ÉS LA FERIDA QUE VOL CURAR-SE I TROBAR LA MEDICINA QUE COMPREGUI COM APRENEM ELS PROFESSIONAL DE L’ENSENYAMENT?...TANT DE BO. El que també és cert, és que sent conscient que existeix “tecnologia” de dinàmiques de grup, etc. ...les sessions són molt iguals, i no perquè les hagi definit així, sinó perquè en resulten d’aquesta manera. Algun d’ells llança la qüestió, en parlem, ho recollim a la pissarra, surten esquematitzacions

teòriques o bé esquematitzem les propostes, això suposa una proposta de treball per la seva pràctica, concretada amb activitats o orientacions més àmplies, però que parlen del que fan a la classe, i d'una sessió per l'altra, ens plantejem tasques a la classe que es comenten el següent dia, o bé quedem per tractar temes que cal abordar per a solucionar qüestions no resoltes. Això caldrà mirar-ho als diaris per veure la connexió i com els temes s'han lligat, s'han deixat, s'han reprès....però la sensació meua general és aquesta. (i.:8-9, Sesión 13ª, 27-2-97)

En esta larga cita que, insistimos, ya recogimos en el apartado de dinámica referida al control y regulación que hago a lo largo del proceso, veríamos, de alguna forma, que *describo como secuencia habitual del tratamiento de los temas lo que podría ser un proceso de I-A guiado externamente en las fases más 'inexpertas' de los profesores para tomar decisiones curriculares que pretendan ser 'informadas' antes que 'dicotómicas'*.

El hecho de reflexionar acerca de que *no nos sirven demasiado las "tecnologías"* didácticas (de dinámicas de grupos, o de otro tipo de tratamiento), puede hacer dudar de la utilidad de las mismas en situaciones, digamos, "hiperreales" en las que al esfuerzo por innovar se suma -como suponemos que es en la práctica totalidad de los centros- el de aunar dinámicas sociales muy debilitadas.

e) El rol de formadora pasa también por *ejemplificar con mi propia experiencia curricular* para ayudar a comprender su historia al tiempo que se huye (o no se incide demasiado en hacerlo) de negativizar las limitaciones existentes, en el sentido de que éstas se adjudiquen a personas concretas. Como venimos diciendo, debíamos estar en alerta ante un tipo de centro caracterizado por pertenecer a la red CEPEPC (Col.lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana), haber sido fundado como cooperativa de padres y haber estado durante bastante tiempo liderado por una persona "excelente", cosas todas ellas que, en conjunto y seguro que no 'intencionadamente', pudieron desencadenar una desresponsabilización de algunos de los profesores dado el tipo de liderazgo y la época en la que se inició la experiencia; experiencia, por otra parte, con elementos muy comunes a numerosos centros "excelentes", ciertamente ubicados todos en un momento histórico:

Els he explicat el cas per exemple d'H. de l'I., una escola on tot això a nivell curricular no estava tan definit ni tan marcat per l'experiència constant de tants anys, (i on) jo podia haver fet el que vaig fer, d'alguna manera, fer llegir els nens de parvulari, llegir i escriure perquè jo organitzava les sessions de lectura i d'escriptura, i la matèria no la tenia tan definida com pogués ser el cas d'escoles que fa molt de temps que treballen d'una determinada manera i que els ha funcionat, i que tot això...això ho anava dient jo per no definir negativament, no?. Sí això ha sortit quan la N., no sé què parlava de si els nens sortien llegint o escrivint i jo dic la idea, la qual, a veure, veig que és molt plausible i possible alhora, de què quasi és inevitable que els nens quan surten de P. al P-5, llegeixin i escriguin, i llavors, tothom, sobretot gent de CM i CS, a veure, la P., deia doncs aquí els nens no sortien llegint o escrivint, i llavors és quan he fet la síntesi (...)(i.:7, Sesión 10ª. 16-1-97.12)

Este contraste histórico también es aportado por J., recordemos:

- *La J. en un moment, crec que fora del seminari em diu "...és que vam tenir la sort o desgràcia de l'À. o...ella ho coordinava tot..., llavors, quan ella va marxar:*
 - *viure de renda*
 - *pensar que érem els millors*
 - *estancar-nos*
- i comentava "...això serà la manera de revisar les coses.*
→Després farem plàstica..... (í.:8, sesión 11ª, 30-1-97)

f) Inevitablemente el rol de formadora pasa también por ***aceptar -y responder- ante algunas situaciones en las que reclaman un “juicio de experta” porque ellos tienen una polémica histórica que no han llegado a resolver***: de todas formas, como ya vimos anteriormente se intuyó que plantear determinadas cuestiones servía para *entrar en discusiones técnicas dicotomizadas* como, por ejemplo, en el tema de la comprensión lectora, sobre si descodificar es necesario y por tanto se ha de trabajar o es, por contra, más ‘importante’ trabajar la comprensión, etc.; *parecen buscarse a veces callejones sin salida por parte de los profesores porque se habla de habilidades multicompetenciales que no admiten modelos explicativos y/o descriptivos basados en una única habilidad o estrategia, y de explicación unidireccional sino interactiva* (Solé, 1987) en los que las diversas habilidades se ayudan entre sí: ***las diferentes “subculturas” del centro, también crean subculturas explicativas que buscan definir los modelos a su antojo.***

En esta ocasión, intento tratar la cuestión situándome de parte de los alumnos y planteando qué les pasa ante requerimientos que no puedan solventar en función de sus fases de construcción de la propia habilidad, si nosotros basamos el modelo didáctico en una sola de las estrategias y/o funciones de la habilidad de que se trate.

Aunque intento, pues, huir de la dicotomía metodológica planteando un punto de vista ‘nuevo’ respecto al que ‘usan’, sigo dudando sobre si así se soluciona más o menos la polémica histórica (í.:10).

g) También vimos cómo en repetidas ocasiones conscientemente ***relaciono la información de la evaluación inicial con lo que se precisa para el cambio de metodología.*** (í.)

h) Por último en esta síntesis de los aspectos que definirían de forma más particular la percepción del rol de formadora que desarrollé en este contexto de formación, recojo del diario que *me sincero acerca de que comparto el contenido de sus angustias, por ejemplo, sobre la diversidad*: les comento o les confieso que también pasa con los adultos, es decir, que también me pasa a mí en el ámbito de la formación. De alguna forma pretendía caracterizar la docencia como algo que tiene ese grado de incertidumbre y de permanente autointerrogación, sobre todo ante la diversidad de los discentes. (í.:11)

B. CONTROL Y REGULACIÓN DEL PROCESO

En este apartado se recogen cuasi longitudinalmente (exceptuando los casos en los que un mismo elemento de control y regulación se ha dado en diversos momentos) acontecimientos significativos en los que se valoraba, desde posibilidades formativas más o menos autónomas, qué estaba pasando y de qué forma se podía intervenir.

a) “*Se abre demasiado...pero es normal*”

Aquests apartats marcats amb fletxes, els abasto amb una clau, en vermell i poso “Això s’obre massa, però és normal!”(í.:1, Sesión 2ª, 26-6-96)

b) *P. incluye ‘conocimientos tratados’, cosa que interpreto como señal de aprendizaje*

*(...)però ho he considerat una **inclusió dels coneixements** que la P. hagi pogut fer sobre temes tractats anteriorment.(...) (í., Sesión 4ª, 19-9-96)*

c) *Me planteo precauciones sobre aprendizaje conceptual, sobre dinámica y sobre conseguir implicación (í.)*

d) Valoro positivamente el proceso individual de F., y *me pregunto acerca de la relación entre el aprendizaje grupal y el individual*

*“COSES DEL (CENTRE), 17-4-97 *Notes a banda.*

F. quan ensenya els treballs (guarda còpies), i posa l’exemple

- “pistola”: IOA
- “pilota”: IOA

*diu: “**talment la teoria, talment la teoria**”. Aquest era un exemple per tractar els conflictes en la fase sil.làbica, i que tb. surt en llibres de la bibliografia*

**La F. està treballant per parelles i s’està llençant més del que podia semblar en un principi*

→aprenentatge personal←?→aprenentatge del grup

(sesión 16ª)

Esta es una cuestión que en aquél momento nos hicimos puesto que, como decíamos anteriormente, el “*modelo*” de formación se iba definiendo como individualizado pero dentro de propósitos de conformación de grupo. Más tarde -lo recogíamos en el apartado de las bases teóricas- hemos encontrado al respecto que es necesario un desarrollo individual y unas coordenadas grupales que lo animen y mantengan.

e) *Me planteo dudas sobre la evolución positiva del proceso y determino preguntar sobre ello:*

*També apunto: “*Ep! sempre estan al mateix nivell→inèrcia, enquistament, què passa?→preguntar-ho.(4-10-96)(í.:2, Sesión 5ª en notas a parte de la sesión)*

También en la sesión 17ª,

Al final els vaig ensenyar algun instrument(...). La M. de forma espontània - podria dir amable, implicada- va venir a buscar-les per tots els implicats abans d'acabar.

També dir que va ser una sessió on es van desfilar les dues hores de forma -a mi em sembla- molt fluides, i on tothom estava implicat. A més, vaig preguntar directament la Nú. que va parlar bastant, la Prof, i NO A LA M. QUE QUAN VA ARRIBAR, EL TEMA JA ANAVA PER ALTRES PUNTS→COM HO VEU ELLA?. (i.13, 8-5-97)*

También,

Els he donat l'autoinforme i que ja ho comentarem la propera sessió. S'han posat a llegir-lo, els he marcat l'apartat on han dit més coses: La F. "és implícit, en el professional..."

M'he quedat amb el dubte de si els farà bé veure què han comentat, he pensat de trucar un dia per anar-hi, però penso que encara que hauria estat millor tractar-ho avui, el temps que tinguin per valorar-ho si ho fan serà bo, ja són grandets...la J. "què, t'ha sorprès?: jo: no...ella: ja ho sabies...home portem molt de temps...(i.:12, Sesión 16ª, 17-4-97)

Resaltamos esa tendencia a contrastar (y/o a pensar en hacerlo) mis percepciones con lo que ellos piensan así como el esfuerzo de planificación para conocer los diferentes puntos de vista de los implicados, sobre todo de aquellos que se habrían mostrado más "opacos" o ajenos al proceso.

f) **Recojo puntos débiles conceptuales y/o confusiones.** Como se recordará un punto débil conceptual giraba en torno de la confusión, por asimilación, entre aprendizaje y enseñanza y entre proceso de construcción del conocimiento de los alumnos y los métodos seguidos hasta entonces en la historia del centro (o conocidos y desestimados). En concreto, en ambos casos, era I. quien verbalizaba las confusiones.

g) **Recojo sus "avances" en el estilo reflexivo en referencia al tratamiento de los temas curriculares (I-A) y cómo se da contraste explícito entre sus diferentes formas de ver:**

*En algun moment la J. fent de portaveu espontània comenta que "...havien parlat sobre si pel fet de fer tot això caldria deixar de fer el que fan, com hàbits,...". Jo els pregunto (...)↔llavors la M. de 5è. repenjada a la paret, comenta que si tota aquesta feinada teníem a la classe, "...i totes aquestes coses heu d'estar contínuament pensant quan esteu a classe?...; la P-3 i/o la F. li diuen "...dona, et porta la situació...".***ÉS MOLT BO AIXÒ, PARLEN DE SITUACIONS PROBLEMATITZADES, DE CONFLICTES DIDÀCTICS QUE HAN DE RESOLDRE A L'AULA, DE REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA...→ això ha de sortir al grup en algun moment !. (i.:3, sesión 6ª, 10-10-96)*

En esta ocasión se ve cómo la formadora *detecta una forma de trabajar que iría más en la línea de la propuesta metodológica y cómo una persona que no está directamente implicada en parvulario se cuestiona si es necesario "reflexionar*

tanto” en las clases.... Hay un grupo de profesoras que defienden la “naturalidad” de hacerlo (te lleva la situación) respecto a la profesora que insiste en que ‘si todo eso tenéis que estar continuamente pensando cuando estáis en clase’; en todo caso, para la formadora significa que se ha puesto en evidencia la necesidad de **reflexionar en la acción y sobre la acción**. Este segmento muestra, sobre todo, la **alegría** que la situación proporciona a la formadora, y cómo valorándolo de ‘muy bueno’ se ‘planifica’ retornarlo al grupo.

h) ***Se recogen expectativas de cambio en Ciclos Medio y Superior a partir de lo que se prevé que cambiará positivamente en Educación Infantil.***

i) Detecto **puntos calientes**: cuestiones que se desatan alrededor de la lectura y que lo hacen de una forma tensa: Prof* se crispa alrededor de la explicación de una profesora, yo intercedo, el director también y se sale de la situación sin mucha concreción.

j) ***Atiendo las crisis de profesoras de infantil que están poniendo en práctica elementos de la innovación*** en un sentido que ya hemos recogido abundantemente pero sobre el que resaltamos que:

- *con J. hablo informalmente antes y después de las sesiones; cuando valora negativamente el nivel de sus alumnos, pido información para racionalizar la situación (cuántos, quiénes, qué podemos hacer...). Improviso cuadro sintético para visualizar la situación (í.: 4)*
- *F. pide recapitular y tratar aspectos específicos (í.:7)*

k) ***Una situación importante se da alrededor del Autoinforme.*** Como también ha estado suficientemente tratado, sólo subrayo aspectos ‘nuevos’ que tendrían que ver directamente con el proceso de formación:

- *hablan cabalmente de un proceso todavía abierto, en el que aún hace falta superar algunos miedos,*
- *establecen la relación de “Aprender a gusto - enseñar a gusto”*
- *Sitúan el proceso seguido en contraposición a otros: “no perder tiempo como con el Proyecto Curricular de Centro”*
- *Resaltan algunas características positivas de la formadora*³⁴

(...)sobre que encara falta saber més sobre els punts bàsics del procés (referit a E.I.): necessàriament cal col·locar les coses que fèiem amb les que fem ara, treure'ns la por de provar coses, i seguir...

(...)

el paràgraf que relaciona aprendre a gust amb ensenyar a gust cosa que ha provocat aquesta manera de fer, parlo del fet que quan se'ns donen processos tancats a realitzar on no hi podem aportar res, i si a més, portem molts anys fent-ho, ens passa que ja no aprenem de les situacions i les rutinitzem, i per això quan tornem a prendre les rendes, a ser més protagonistes, quan

³⁴ Las marcas que aparecen en la cita, estaban así en nuestros diarios.

“experimentem”, observem, etc. tenim sensació d’aprenentatge amb les coses agradables i de neguit que això suposa, però revifem en la nostra manera de fer....

(...)

...perdre temps a l’hora del PCC

(...)

Les referències a l’assessora les passo ràpid, “són el menys interessant...la I. i altres, ...no corris, no,...” i sobre el seguiment se’n parla, els dic que ho parlin...i quedem com ja he dit per la feina de seqüenciació i fixació (que suposa discussió, i “compromís”), i amb les còpies de CM/CS, (allò de la poesia al cicle inicial, no ho havien fet...)(í.:13, sessió 17ª, 8-5-97)

l) Como vimos detalladamente en el apartado de dinámica ***me planteo ‘acompañar’ o “llevar” la continuidad de la actividad de formación***: pero también pienso que son ellos quienes deben hacerlo y me mantengo al margen...(í.:12, sesión 17ª, 8-5-97)

ll) ***Pretendo que se impliquen en la relación Teoría-Práctica***

(...)->Cal anar creant un ABECEDARI. Jo: - Com creieu que ho pot anar presentant perquè sigui “bonic, natural”, els vull demanar com aquest aprenentatge, pot anar lligat al procés dels nens i no aparèixer com una matèria externa a ells (penso que els aniria bé la pràctica del CURS de etiquetar “responsabilitats” del triangle interactiu entre matèria, professor i alumne, crec que els aniria bé, però no ho fem....:entre tots diem diverses formes, que suposen partir dels seus noms, cercar altres lletres pels passadissos, etc.) (í.:4, sessió 7ª, 14-11-96)

m) ***Detecto cómo retornan “ideas” y que, a veces, éstas son “inexactas”*** (quizás intencionadamente inexactas).

En el moment que ho he relacionat amb les proves que la F. havia passat, m’ha dit que al matí li havia passat una cosa, (...)i que jo havia dit que “...si passava això...la mestra ho havia fet malament...” jo he rigut i li he dit, que jo no podia haver dit això perquè no és la meva lògica, que havíem comentat en aquella sessió amb parvulari que podia passar això si (...) (í.:10, sessió 14ª, 13-3-97)

Decimos intencionadamente porque la misma persona, después me comenta que ya sabía que no era exactamente así, pero quería aclarar conceptos para o ante todo el mundo.

n) ***Veo que tienen a mano (y ordenado) el material (cosa que me había preguntado y sobre la que había dudado)***

Després per tornar a l’esquema de la I. Solé que crec que ha de ser la nostra referència per a que surtin totes les reflexions sobre la seva manera de treballar la comprensió a la classe, els he fet buscar l’esquema, tothom el

tenia (cosa estranya), i els he fet marcar les tres estratègies que em semblaven importants per a fer abans de llegir. Els he indicat que se les subratllin, les explicava amb exemples, (...) (i.)

ñ) Las secuencias ilustrativas del control y regulación acaban **en la última sesión (anterior a la comida conjunta), y el balance que en ese momento se hace es de buena sintonía:**

...jo sento ambient familiar, confiat, de companyonia, difícil de sentir en altres ocasions...hem “degut” compartir prou coses, no? (í.:14, sesión 19ª, 29-5-97)

C) RECURSOS DE FORMACIÓN.

Recogemos ahora diferentes estrategias con las que se intenta crear estilo de trabajo conjunto; aquí se reflejará, naturalmente, mi mito sobre la docencia, mi idea de dialéctica.

Hablaremos diferenciadamente de estrategias cognitivo-conceptuales y grupales-emocionales aunque entendemos que, en la práctica, se dan fundidas.

A. Estrategias Cognitivas y Conceptuales

a) **Clarificar con gráficos, con conceptos nuevos,**

Molt a última hora perquè no hem tingut més temps, els dono l'esquema que havia preparat per a que es replantegessin els temes que volguessin tractar. Quedem -també molt ràpidament- que s'ho parlaran i que ho comentarem en gran grup, a nivell de claustre.

HAIG DE FER SORTIR L'AVUACIÓ DE L'ESCRITURA I LA LECTURA PER A CLARIFICAR ASPECTES QUE VAN SORTINT?.

(í.:1, sesión 4ª, 19-9-96)

También se intenta clarificar aportando esquemas para relacionar teoría y práctica

*Comencem per les (capacitats) d'equilibri personal i diuen “seguretat”, “autoestima”, “iniciativa”...en relació amb contacte amb l'entorn, també surt el tema de treballar més col.lectivament, no tant individualment...en capacitats cognitives surt “observació”...;(s'havia treballat el nom propi com a marc de referència, dic quan buido temes al diari) ho deixem aquí després de parlar-ne, i AQUEST **GRÀFIC** PRETENC QUE SERVEIXI COM A “AVUACIÓ” DE LES CONNEXIONS QUE TROBEM ENTRE LA DIDÀCTICA QUE*

PRETENEM UTILITZAR I LES CAPACITATS QUE PENSEM QUE ES DESENVOLUPEN. (1.:2, sessió 5ª, 3-10-96)

- b) **Usar esquemas conceptuales con función explicativa que se tratan ‘necesariamente’ en otros seminarios** (p e. Pensament-llenguatge-habilitats-textos)

El que era clar és que la N., encara que molt centrat en l'aspecte del vocabulari, presentava la intuïció de la importància del llenguatge en relació al pensament i el que no aclaria era la part que reclamava la J. de l'escrit respecte ja no només a l'oral, sinó a les altres àrees.(...)...aquest és un model que utilitzem molt als seminaris sobre llengua, i jo precisament aquest curs, m'he trobat en moltes situacions on el discurs dels mestres tocaven aquestes relacions (en...)... (1.:9, sessió 13ª, 27-2-97)

- c) **Facilitarles preorganizadores de tareas**

Jo els trucaré, i també portaré dimecres vinent una llista amb tasques o activitats que fan per a que les recol.loquin, els serà més fàcil fer-ho així que des de la totalitat de les activitats que fan. També caldrà revisar com seqüencien les activitats del nom, i mentre, un altre grup que treballi ortografia.(1.)

- d) **Usar evidencia ‘Práctica’ para afirmar ‘Teoría’**

La P-3 comenta que un nen ha relacionat la T del seu nom amb que també la té la JUDIT→dada-evidència que podem anar fent un abecedari perquè ells descobreixin les unitats lletres.(p.3, sessió 6ª, 10-10-96)

- e) **Preguntar para relacionar metodología anterior y actual**

(...)Un altre dels exemples és “...on col.locarieu confegir amb lletres de colors? Els pregunto, perquè sé que és una de les activitats “pilar” en la metodologia que empren, i elles diuen atinadament en la 4ª-5ªna.(↔metodologia anterior) (1.)*

- f) **Crear “conflicto” y expectativas** (p. e. “leemos de diferentes maneras en función de los diferentes textos”)

Crec que després ja vam estar parlant dels TEXTOS, perquè ho vaig lligar com una fórmula que teníem per assegurar-nos que ho treballàvem tot, i des del punt de vista cultural. També va ser molt ric.(...) ELS HAVÍEM D'ESCRIURE I DE LLEGIR DE FORMA DIFERENT...aquest és un concepte important que crec que s'ha d'introduir...jo: ”perquè potser la mecànica -utilitzant un concepte seu- és igual, però haurem de canviar els coneixements previs que tenim sobre els diferents tipus de text, les hipòtesis del contingut, també, el propòsit amb que ho fem....”(espero haver creat

L'expectativa *subratllo a la lectura posterior)...**la P. deia "...doncs jo els llegeixo tots igual..."**I algú li deia coses de manera que veiés que sí ho diferenciava...(í.:9, sessió 13^a, 27-2-97)

- g) **Pedir que "conceptualicen", que "etiqueten"** (p. e. cuando ante la descripción de una pregunta que ha formulado una persona nada más iniciar la sesión, pregunto: **"¿cómo lo llamamos a esto?..."**y la C. d'E. dice: **"Diversidad"**) (í.:11)

h) **Matizar**

(...)**Sortia molt acadèmic, i he fet un incís per demanar si quan fèiem textos que interessaven els alumnes, aquests responien d'altra manera, i tenir-ho en compte...****la P., remarcava la carta que havien fet i que a això sí li trobaven sentit...també parlava dels nens que feien diaris...****la Prof* comentava que ella en edat escolar no escrivia cartes, que era més gran i que és normal que no escriguin...**(í.:11, sessió 16^a, 17-4-97)

i) **Pedir aclaracions**

(...)(Prof*) **ha demanat coses que sabien sobre la sardina, que n'han dit moltes i que ella ha fet el mapa (no l'han copiat els nens)...jo li feia preguntes per aclarir com, perquè ho expliqués al grup, però no s'ha concretat massa, i que després han fet una lectura en silenci i després una en veu alta...i finalment que posessin en un full el que recordaven sobre la lectura...ha llegit els textos i tothom a valorat positivament el que deien, es preguntaven el nom dels nens, la lletra, millor que la dels grans, i el treball per ser de primer!...** (í.)

j) **Proponer leer:**

Bé, arribem al final de la sessió, no tenim temps de quedar pel següent dia, serà la castanyada i s'ha de fer un canvi. Els havia portat articles específics, els pregunto si els anirà bé de llegir-los, comenten animosament que sí, i dic "...va bé llegir el que diuen altres, per entendre més sobre la qüestió i per no "barallar-nos" nosaltres..." (í.:3, sessió 9^a, 12-12-96)

k) **Ver que algunas de las ACTIVIDADES que hacemos en los CURSOS, irían bien para construir conceptualmente**

(...)->**Cal anar creant un ABECEDARI. Jo: - Com creieu que ho pot anar presentant perquè sigui "bonic, natural", els vull demanar com aquest aprenentatge, pot anar lligat al procés dels nens i no aparèixer com una matèria externa a ells (penso que els aniria bé la pràctica del CURS de etiquetar "responsabilitats" del triangle interactiu entre matèria, professor i alumne, crec que els aniria bé, però no ho fem....:entre tots diem diverses formes, que suposen partir dels seus noms, cercar altres lletres pels passadissos, etc.)** (í.:4, sessió 7^a, 14-11-96)

l) *Ejercitar en el seminario una estrategia ‘teórica’*

(...)Llavors els he preguntat què fariem per activar els coneixements previs, (...) hem vist...(í.:10, sesión 14ª, 13-3-97)

m) *Aportar materiales*

n) *Tener imagen positiva sobre mi capacidad “explicadora”*

“(...) (no sé com ho he dit, però crec que ha quedat bé), també m’interessava que es veiés que des de baix es podien treballar estratègies que eren de comprensió i llavors” (í.)

o) *Parar explicación sobre algún concepto o relación didáctica (por ejemplo sobre ‘Globalización-textos’) porque me pregunto: ¿me siguen?, ¿es pesado?*

(...)jo posava exemples, i remarcava la globalitat del propòsit en una i altra habilitat en funció dels diferents textos...he preguntat si estaven d’acord, deien que sí, però era una mica dur seguir veient tots els textos, i he pensat de deixar-ho allà i reprendre-ho→ portar el fragment de la I. Solé (...)...”La Laia estirucava un po...” em trobava que em seguien, tenien l’esquema a la mà, però tenia la sensació que la meua explicació oral no era prou evident, no sé si la seguien...(í.:10, sesión 14ª, 13-3-97)

B) Estrategias Grupales-emocionales

a) *Cuando se habla, levanto la mano para hablar, intento concluir aspectos o temas*

Jo intento (perquè tothom diu una mica la seva: uf!. Estic aixecant la mà per a poder parlar) introduir el fet que em sembla vàlid donar exemples perquè com diu la I: “si moltes vegades no saben què fer...” és a dir que els proposin coses a fer en concret, la J. de P-5: jo els dic que...(í.:2, Sesión 5ª)

b) *Recojo sus reflexiones “positivas” para revertirlas al grupo y crear cultura de innovación.*

Algunas ya las hemos recogido en este apartado como estrategia cognitiva: por ejemplo, cuando hemos detectado avances cognitivos y se ha intentado, a partir de nuestra “alegría”, entender que debíamos volverlo al grupo porque se reforzaría así, su “cuerpo” como equipo:

****ÉS MOLT BO AIXÒ, PARLEN DE SITUACIONS PROBLEMATITZADES, DE CONFLICTES DIDÀCTICS QUE HAN DE RESOLDRE A L’AULA, DE REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA...→ això ha de sortir al grup en algun moment !. (3, sesión 6ª, 10-10-96)*

(...)*No hauria d'oblidar partir d'allò que a dit la de 5è. "Tot això heu de pensar quan esteu a classe?" → investigadors . Tinc escrit: INNOVACIÓ, REFLEXIÓ, AVALUACIÓ (i.:4, entre sesión 6ª-7ª, 10-10-96)

c) **Estar pendiente de prof* ('resistente') y de los cambios que observo**

*Ja al (CEIP): 11,15 h. agafo l'ARNAU, li faig la prova, **abans en parlem, molt naturalment** → és sil.làbic en escriptura i en lectura es guia per les vocals ("exemple de la Prof* CIRERA/LLIBRETA"). Comento la prova amb la Prof*...la hi dono → treball de conflicte del sil.làbic al sil.làbic-alfabètic, etc. **La Prof* mostra molt bona acollida: sembla que s'hagi donat un canvi, no sé què passa amb les resistències, on són?***

Està clar que no ho hem pogut parlar molt, però hi ha un canvi d'actitud (li havia comentat que havia estat amb la B...canvi promogut per la "imatge"?). (i.:5, sesión 8, 28-11-96)

d) **Pedir a Prof* que aclare más para "volver" una imagen positiva al grupo que contraste con su "rol" habitual**

e) **Seguir guió premeditado para "construir" imagen de "orden" contraria a la de "dispersos" o "no estructurados" que tienen:**

Sense treball col·lectiu d'entrada, i donat que la sessió anterior haviem quedat en fer-ho així... i m'interessava que la feina fos "realitzable", per no dir efectiva, o eficaç, hem disposat dos grups, un d'ORTOGRAFIA, i l'altre de PARVULARI. (i.:7, sesión 12, 13-2-97)

f) **Pedirles que guarden y muestren textos.**³⁵

(...)Avui sí que els he dit que ho guardin, que guardin mostres per a ensenyar-ho al grup; la P-3 ja ho ha fet, perquè ha portat la llista.
La J. em torna a dir que estan molt contents, que els va molt bé, ... (i.:9, sesión 13ª, 27-2-97)

g) **Escuchar su "red de pensamiento"**

"Xarxa de pensament": llamo así a una manera de comportarse grupalmente que consistiría en pasar, de concreción en concreción, de un tema a otro y que, por lo mismo, es tendiente a perder el hilo u objeto de atención del que se parte inicialmente; no se trataría de cortarlo pero sí de "empaquetarlo" (Cases, 2000:129) y dejar lo "colateral" más o menos de lado en situaciones en las que deban tratarse otras cosas. (las situaciones en las que surge el tema de Optometría y la memoria auditiva o visual (i.:3), serían un ejemplo)

³⁵ esto tiene relación también con las categorías de Investigación, Relación Tª-Pª, y Dinámica (7, 4, y 11, respectivamente).

Detectamos esta “red” en la fase de análisis de D-ce en el que marcamos contenidos y asumimos lo que ahora llamamos dimensiones (“Notes-2000”:14).

En aquella ocasión asociábamos claramente este hecho a la necesidad de que en los seminarios y, en general, en el trabajo en común de los profesores, haya alguien que centre el tema, que “empaquete” y/o aplace lo que desvía el diálogo porque, decíamos, los pensamientos se dispersan con facilidad entre un tema y otro...; en esas notas se conectaba la reflexión con lo que me había pasado durante la mañana del mismo día de su escritura en otro contexto de formación y recogía, también, comentarios que hemos hecho en el seno del grupo de asesores. En este sentido, relacionábamos este argumento con la categoría de ‘Dinámica’ y ahora lo ampliamos también a la relación con el concepto de “*conversación informal*” de Jackson (1968, 1996).

h) *Llamar por teléfono.*

Hablo con la Jefa de estudios (que es, al mismo tiempo, la coordinadora del seminario) más o menos a menudo, sobre todo cuando hay más distancia de la habitual entre sesión y sesión para *preparar, recordar, valorar conjuntamente*, concertar entrevistas con el equipo directivo, etc.. También nos habíamos puesto en contacto con el ciclo de Educación Infantil para realizar alguna actividad además de las propias de las sesiones del seminario.

i) *Trabajar en grupos por niveles educativos...para ser ‘efectivos’* (í.:3, 7)

j) *No usar técnicas específicas de “dinámicas de grupo”, sino estar de forma “informal”, compartiendo sin “parapetos” artificiosos* (í.: 9)

k) *Presentar el “autoinforme” como recurso democrático para recoger diferentes puntos de vista.*(í.:11)

Como se recordará, cuando lo comentamos con los profesores, yo contextualizo, reinterpretó sus aportaciones y valoro que, aunque participan, *no ‘cruzan’ discusiones entre ellos.*(í.:13)

l) *Ejemplificar con experiencia propia para no negativizar* (í.:12)

m) *Crear expectativas sobre aspectos didácticos*

Aunque está ya recogida como estrategia cognitiva, consideramos que también ha de considerarse grupal y, sobre todo, emocional.

Han sido suficientemente tratadas en las categorías didácticas y en los apartados anteriores de esta misma categoría. Un elemento no puesto de relieve hasta ahora es el poco tiempo para explicarlas o el carácter ambiguo de algunas de ellas: se trataría de una característica de determinadas tareas que habrían de realizar, en las que se acentuaba el factor tiempo:

Molt a última hora perquè no hem tingut més temps, els dono l'esquema que havia preparat per a que es replantegessin els temes que volguessin tractar. Quedem -també molt ràpidament- que s'ho parlaran i que ho comentarem en gran grup, a nivell de claustre.(i.:1, sesión 4ª, 19-9-96)

(...)Per a poder aplicar aquest esquema teòric, fruit d'un model interactiu de lectura, els vaig donar un pràctica per a l'aula sobre un lectura d'un text expositiu, i vam quedar -bastant ràpidament perquè ja eren les dues- que ho provaríem per a veure que en trobàvem sobre el que havíem parlat (...)→ reprendre-ho aquí la propera sessió, i potser trucar a primers de gener per recordar-ho. (i.:6, sesión 9ª, 12-12-96)

(...)→deures com diu l'observador Jesús: al cicle mitjà i superior continuar fent el que fan i pensar en les característiques del llegir a partir de l'esquema que vam donar (feina del tot ambigua, no crec que es plantegin res, bé.) (i.:9, sesión 13ª, 27-2-97)

Entendemos que esto se daba porque mientras en las 2 horas de reunión se analizaban, revisaban, trataban aspectos y dificultades que tenían, en conjunto el propósito de racionar lo teórico con lo práctico, lo 'formal' con lo vivencial, llegados al momento de tener que plantear las actividades para la siguiente sesión, nos encontraríamos con no demasiado tiempo para ello y debíamos confiar en que lo tratado en la sesión fuera plataforma suficiente para la comprensión de lo que debía practicarse. Para nosotros, no caben demasiadas alternativas, puesto que aunque pudiera dedicarse un espacio mayor a la planificación, el contexto de 'caos' y de intensificación puede más y deja de alguna manera 'en precario' el sosiego para debatir, planificar, proponer, etc. de forma deseablemente rigurosa, las actividades de las que nos ocupamos entre sesión y sesión. También hay que decir que se entiende que eso se daba de forma más acusada en algunas ocasiones, y que el hecho de que el proceso se 'moviera' avala, en algún sentido, que también se trabajaba de forma más sosegada.

Preacciones.

Muchos aspectos son, como en el bloque anterior, tanto de "control" de la dinámica del centro como del proceso, y acerca de lo que veo en éste y de lo que soy consciente como formadora, en esa doble mirada hacia fuera y hacia dentro.

En la dimensión de planificación se ve lo relativo a la atención puesta en la conexión entre lo anterior y lo buscado, ahora, desde el punto de vista de lo que permite hacer esa conexión y, por tanto se constituye como un recurso.

Resaltamos los siguientes elementos, teniendo en cuenta que ya se han tratado desde otros puntos de vista, dispuestos en una distribución longitudinal que dibuja el trabajo a lo largo de las sesiones; los números que anteceden cada leyenda corresponden a la sesión donde se encuentran:

0. El guión previo de las dos primeras sesiones, está estructurado en: Objetivos (amplios), contenidos, estrategias del asesor y materiales (siguiendo la estructura habitual de las planificaciones del SEDEC, tal como se pueden ver en el anexo nº: 2)

2. Decirme a mí misma lo duro que es arrastrar el grupo, ***tener consciencia***.

Ver que es necesario trabajar determinados temas porque he detectado ***necesidades en la Evaluación inicial de los conceptos de su modelo didáctico*** y, además, en sus expresiones y dudas. Eso significa abrir el “proyecto” pero se prioriza “valorar-escuchar” demandas y considerar como normal que se abra.

3. En el documento de síntesis de la 1ª y 2ª sesión que les doy en la 3ª sesión se plantea, aunque no sé si para ellos significa mucho, ***el contraste entre su modelo y las líneas actuales, así como aspectos de teoría y de práctica***.

4. Les pido que secuencien actividades (en el ciclo de EI) de forma muy pautada para ir, “poco a poco”, llegando hasta la posibilidad de que traten los textos como unidades de trabajo con los alumnos, en el entendimiento de que ***debe ser con pequeños pasos como debemos ir cambiando***.

5. Llevo mi ***guía sobre indicadores*** para preparar la actividad de “Reunión de padres”, les marco los objetivos de la práctica en el título del documento (establecer conexiones entre la metodología y lo que pretendemos como finalidad con los alumnos). También me planteo ***triangular la evaluación inicial con el artículo de Solé (1992)*** para poder tratar indirectamente el diagnóstico inicial “reduccionista” y abrirlo a la diversidad metodológicos e ideológicos (con un protagonismo especial de Prof*).

6. ***Devuelvo al grupo “pensamientos de calidad”, “discursos ricos” que puedan hermanar el conocimiento establecido y el nuevo y aportar seguridad y “comodidad”***. En esta sesión se pone en evidencia una idea confusa (de la mano de I.) sobre la asimilación de la enseñanza al aprendizaje (mito o dogma didáctico que se trata de alguna manera en Gimeno (1981) y en Santos Guerra (1990): la enseñanza crea directamente aprendizaje.

Entre 6 y 7. ***Trato con Educación Infantil -en sesión a parte- actividades propias***, pregunto por la marcha general de la formación; aunque la valoración es positiva yo propongo cambiar la dinámica para incluir más a todo el mundo y en esa estrategia incluyo el avanzar contenidos que puedan interesar a todo el claustro; también subrayo la consideración de la M.: ***“¿Todo eso tenéis que pensar mientras estáis en clase...?”***
Investigación-en-la acción: INNOVACIÓN, REFLEXIÓN, EVALUACIÓN

8. Hablo sobre la ***relación entre regulación y finalidad*** a partir de un ejemplo de P.

9. Entrevista con C. d'E. y Dtor.; *este último ve necesario escribir los acuerdos y hacerlo en grupo porque hay gente que nos se entiende entre ella*. En esta misma sesión **reviso tareas de EI y están muy bien ubicadas**, lo que puede interpretarse como comprensión de los objetivos que nos planteábamos.

10. Trabajar juntos EI y CI: **veo que CI no quiere hacerlo...que sigue con copia, dictado, no “usa” las fases, y me propongo tratarlo seriamente.**

12. Cuando les doy el guión sobre lo hablado en torno a ortografía veo que debo procurar **no cerrar las orientaciones a las situaciones de dictados, sino abrirlo también a textos**: ellos lo ven más complicado pero razonable respecto al modelo integral de ortografía; *N. hace de coordinadora* (al final de toda la formación me comunica que *será la C. d'E. para 97-98*)

14. **P. muestra no usar la “zona oculta”** (Lufth, 1978): *“yo no hago lectura silenciosa, directamente les pido lectura en voz alta”*; en esta misma sesión me planteo -para la siguiente- recapitular muchas de las cosas tratadas para **ver qué hay de todo esto “contenidos-evidencias-qué piensan-eslogan”**:

*“La propera sessió, haig de recapitular tot: mecànica/comprensió. Diferents moments de la lectura. Lectura compartida. Fases d’una lectura col·lectiva. Relació amb el tipus de text. Evidències que recomanin aquest treball. Què en pensen. **LLEGIR PER APRENDRE, NO APRENDRE A LLEGIR.** (*Doble subratllat i en vermell en la relectura) (...)”*(í.10)

15. **Como se da la diversidad, nuestro trabajo es saber cómo atenderla.**

16. **Les pregunto si les parece importante plantearse por qué escribir diferentes textos, a lo que contestan que sí**, y les propongo -entonces- plantearse cuando “hagan” escribir a los alumnos.

17. Llevaba un **instrumento para secuenciar las estrategias de Comprensión Lectora** (para la próxima sesión) y les doy propuestas para aplicar las estrategias en clase.

18. **Se prepara, por grupos de niveles EI y EP, el planing para el 97-98** sobre las necesidades formativas.

19. Las profesoras de Educación Infantil expresan -con satisfacción y contraste respecto a lo que sería habitual en su trabajo en común- que **“han trabajado mucho”**: han secuenciado a lo largo de los diferentes trimestres de EI aspectos relativos al hacer sobre escritura.

20. En la comida, como “invitada” hago **énfasis en el trabajo conjunto, en la flexibilidad, en la indagación**, etc..

Nos parece que otro tipo de análisis más global no destaca nada que no haya sido ya tomado desde otros puntos de vista (de percepción o de contenidos).

Subrayar que, *como planteamos en el caso de la categoría de los conceptos didácticos, también se aprecia “contextualización” porque se recogen las acciones a partir de las conversaciones con los profesores.*

Contenidos.

Se escribe (notas de análisis) que ya es muy poco lo recogido en esta dimensión y en la de percepciones: no en vano, “Recursos de Formación” es la categoría 1ª en percepciones y última en contenidos.

Sólo recogemos, por ello, estos otros recursos -los marcados en negrilla y cursiva- que no hemos reseñado anteriormente también distribuidos cronológicamente según las sesiones:

0. El guión para las dos primeras sesiones es un recurso de formación
1. ***Presentación -Informal/Formal***
2. ***Hacer actividades tal como estaban planificadas***: por grupos la evaluación inicial de sus conceptos sobre lectura y escritura y sus descripciones sobre cómo lo hacen, es decir, cómo lo resuelven metodológicamente; tras el trabajo en grupo nos escuchamos.
3. Guión síntesis de la 1ª y 2ª sesión */que recojan las cuestiones que les vayan surgiendo* sobre todo respecto a las demandas de ortografía.
(...)
8. ***Grupos***
9. Entrevistas C. d'E. y Dtor. (aunque ya visto en otros apartados: “no estaría si fuera por mi interés personal sobre la temática” / irá bien escribir acuerdos)
En la sesión: hablar informalmente sobre las venideras vacaciones y revisar tareas propuestas la sesión anterior.
10. Explicación de mi experiencia de autonomía curricular (por no tener una programación estricta en lectura y escritura)
(...)
12. Guión sobre ortografía a partir de lo hablado en la anterior sesión; I. muestra sorpresa acerca de mi “gran” memoria (porque “¿cómo te puedes acordar de todo lo que dijimos?”)
(...)
15. ***Notas sobre la sesión, fuera del diario estricto de la sesión: las notas como recursos de formación***
16. ***Notas: ídem***
17. Paso rápido del comentario del autoinforme dónde se recogen referencias a la asesora e I. y otros, “no corras, no...”
(...)
19. Respecto a la C. d'E. todo lo referente al seguimiento de la actividad...al final todo el mundo apuntado (menos Ps.) / Informe para el ICE (habla de dinámica en parte porque yo lo había sugerido) / Repito de percepción: siento ambiente familiar, difícil de sentir en otras ocasiones...
20. Discurso de la comida: trabajo conjunto, indagación,...

E) INVESTIGACIÓN.

Esta categoría aparece 5ª en contenidos y en preacciones, y 7ª (sólo precediendo a infraestructura) en percepciones.

Percepciones.

Lo recogido en esta dimensión gira en torno a 4 temas a los que no concedemos demasiada relevancia no por la temática sino por lo que recogen en concreto: *mis diarios, sus diarios, la sorpresa que les causa mi memoria y que yo relaciono con la escritura de diarios, y el autoinforme*. En síntesis se trata de incidencias que podrían tenerse en cuenta en cuanto a la metodología o diseño de la investigación.

- ***Sobre mis diarios:***
 - cuando grabo el “diario” en cassette al salir de la sesión es más inmediato (sesión 10)
 - paso diario sobre notas porque no se grabó el cassette (sesión 14)
- ***Sobre que ellos hagan diarios:***
 - vuelvo a decir (sesión 2) lo de los diarios ahora asociado al Trabajo de Investigación (no lo había dicho porque me resultaba incómodo por si interfería con el proceso de formación), y *la Prof** dice que sí, que “*la escuela ‘Ce’ colaboradora con TI*”.
 - las profesoras de EI realizan *notas* sobre interrogantes, sobre percepciones que tienen en las clases (muy breves y de poco volumen)
 - la encargada de realizar las ‘actas’ de las sesiones, N., también realiza documentos que son de tipo mixto entre el acta ‘administrativa’ y la crónica de la sesión.
- ***Sobre la sorpresa que les causa mi memoria:***
 - (sesión 8)...*cómo te acuerdas de lo que dijimos...*
 - (sesión 9) de nuevo se sorprenden y yo argumento que me interesa guardar lo que dicen, que hago diarios...J.: “*es muy trabajadora*”
 - (sesión 10) es I. la que se muestra muy impresionada, y a la que los mismos compañeros le comentan mis argumentos anteriores,....
- ***Autoinforme: formación-investigación***
 - F.: donde han dicho más cosas “*es implícito, en el profesional*”(2)

Preacciones.

La poca notoriedad de la posición de esta categoría puede relacionarse con que estaba claramente centrada en el papel de formadora y únicamente se constituía en vínculos “externos” con el hecho de investigar, aquello relacionado con los diarios, grabaciones, o sistematización de sus notas, porque implicaban acciones diferentes de las que pudiera realizar por mí misma.

Aún así, se detectan ***aspectos intermedios entre la formación y la investigación referidos a un estilo*** en la forma de hacer: consideramos que, quizás por estar inmersa

en el doble papel de formadora e investigadora, el estilo se caracterizaba, entre otras cosas, por una atención particular hacia las *pistas de sus avances* y por una *forma de hacer avanzar el proceso colectivo indagativa*.

Recogemos, teniendo en cuenta esta consideración anterior, los siguientes aspectos de la síntesis de contenidos de planificación:

8ª sesión

- se da riqueza de indagación y me preocupo recogerla, en un intento de control sobre este aspecto:

“En aquesta sessió: MOLTA RIQUESA D’INDAGACIÓ; ENCARA QUE NO QUEDA FIXAT EN PAPER NI ACORDAT RES, LA DINÀMICA ÉS BONA, PENSO JO. COM LA PUC RECOLLIR?” (Preacc-ce-7-investigació:1)

9ª sesión

- a partir de detectar los diferentes roles del Dtor. y C. d’E., me planteo que los *liderazgos tienen que ver con la posibilidad de desarrollar de una forma u otra procesos de I-A*

12ª sesión

- no les pido que guarden muestras de trabajo *-pistas-*, pero lo apunto en el diario y lo digo en la sesión siguiente, la 13ª (P-3 ya lo habría hecho)

13ª sesión

- me planteo seguir en los diarios las conexiones entre temas y, por ejemplo, cómo es la dinámica de trabajo (en D-ce:50); con ello me planteo que *se da una espiral en el tratamiento de los temas*, que aparecen y reaparecen a lo largo de las sesiones, y que el diario permite ver esas conexiones, con lo que colabora con un proceso de I-A :

“(…) Això caldrà mirar-ho als diaris per veure la connexió i com els temes s’han lligat, s’han deixat, s’han reprès...però la sensació meva general és aquesta.”

14ª sesión

- pedir más información sobre todo a Prof* (también a M.) cuando se valora algún aspecto del aprendizaje de los alumnos (o de otros temas), con lo que asumo la *necesidad de profundizar en sus valores*, para poder ‘abrir’ el proceso que, por otra parte, percibo enrarecido por la no colaboración:

“(M’interessava agafar bé aquest tema perquè sóc conscient que al cicle inicial tenen molt marcat el model que les separa: sobretot ho sé per l’avaluació inicial i perquè vist en global, tota la seva “ideologia metodològica” és molt de separar aquests passos...la (C. d’E.) també em va donar informació sobre la rigidesa, i els comentaris que els nens sobretot a primer ho passaven molt malament tot i que la Prof quan ha sortit el tema no ho ha acceptat... (…)
A més, està clar que els hauria de demanar potser més informació, JA HE PENSAT ENTREVISTAR-LES, però em fa ràbia haver d’anar al darrere*

quan podia ser més clar, més en col·laboració amb els seus companys...?..))
→M. Prof, parlar-ne"* (1.2)

15ª sesión

- como también encontraremos en el contexto Cu-2, el hecho de que como formadora veas el planteamiento que hace un profesor, incluso pudiéndolo verbalizar, explicar, etc. no hace cambiarlo: J. plantea la misma cuestión *“todo el día lenguaje”* casi de igual forma la sesión de antes y de después de SS. Es lo que llamamos **procesos ‘tozudos’ y que caracterizan la compleja naturaleza del cambio**

16ª sesión

- hablo del *autoinforme como “técnica” o instrumento útil para tratar temas permitiendo que se opine individualmente antes de la discusión* / la C. d'E. habla de la observación como técnica también útil para contrastar valoraciones sobre el aprendizaje de los alumnos.

Contenidos

Se puede ver en esta síntesis aquellas intervenciones que, a lo largo de las sesiones, intentan vincular la investigación con los profesores del centro: ***no tanto como profesores que diseñan o regulan un proceso ‘formal’ de investigación, sino como profesores que están inmersos en un proceso de cambio y que regulan la idoneidad del mismo. En la particular caracterización del proceso de I-A que hemos intentado perfilar, los profesores jugarían un papel de ‘garantes’ de que el proceso se vive como un proceso de cambio en el que la indagación, la formación y la innovación van unidos.***

Los números que anteceden las leyendas corresponden al número de la sesión en las que se recogen:

0. No planifico nada “específicamente” sobre investigación en los guiones de las 2 primeras sesiones.

1. Propongo que ellos hagan diarios /no dicen que no y les pido que se lo piensen / *no doy ninguna consigna concreta* // Les doy cuestionario de la 1ª para la 2ª sesión // *No digo nada de la Investigación*

2. Aproximadamente han pasado dos semanas desde la sesión hasta la escritura del diario // mientras hacen la práctica de “Qué es leer?”... N. hace el diario // Vuelvo a proponer que hagan diarios por su parte // ***Sí explico lo de la investigación:*** lo asocio al motivo, les parece bien y **Prof* dice: “CEIP ‘Ce’ colaborador”**

(...)

7. Me dan 3 diarios de las profesoras de Educación Infantil: ***resultados “encontrados” y angustias: “No dejan ver nada más”*** / *Aplicación de actividades; a N. le digo el siguiente día que haga “más” diario, más narrado, mas carta...(¿qué debía entender?)*

(...)

9. Les doy documento de la sesión de reflexión ‘inductiva’ sobre Comprensión Lectora : sorpresa de mi memoria

10. *Grabo el diario en cuanto salgo de la sesión, mientras vuelvo a casa en coche: tiene diferencias respecto a los escritos sin la grabación previa porque la inmediatez de la*

sesión hace que haya más cosas, más intensas, también porque la sesión lo había sido /Pido grabar la sesión y justifico por qué (narrar, grabar, diario...) / I. vuelve con el tema de mi memoria /Digo ‘cosas escritas’ para contrastar, pero...

11. No hago diario, notas y ***confío en la grabación que sí he hecho***

12. No grabo porque preveo hacer la sesión con trabajo en grupo (podría haber preparado 2 cassettes) /I. insiste en mi memoria...”yo nunca lo he practicado...” lo ve como un instrumento, como un uso, un entrenamiento... ¿para...?

(...)

14. Diario a partir de notas: no se gravó: *usar registros tecnológicos siendo tú quién debe controlarlo además de llevar la sesión, es muy complicado, pesado.*

15. Hago diario sobre notas a mano /No grabo. Conversación por teléfono con C. d’E. recojo notas /C. d’E. informe de progreso: 2 hojas, está contenta por haberlo hecho, por haber escrito /*Hacen autoinforme: debo justificarlo y ellos sí, no, hacerlo oral, escrito...Lo hacen y, pasado el primer momento de ‘resistencia’ se meten en la actividad de reflexión /Además: Notas sobre diarios (diversos)*

16. Empiezo a hacer notas porque estoy cansada y al final acabo haciendo el diario. Doy autoinforme para leerlo y revisarlo en la siguiente sesión.

17. Paso el diario después de haber estado enferma / Revisamos colectivamente el autoinforme...(cultura).../ 2 horas pasando el diario, 1,30 horas de la noche del sábado!!!! VIDA PRIVADA (Fullan y Hargreaves, 1997)

(...)

En síntesis, en la dimensión de contenidos referidos propiamente a la investigación, encontramos:

1ª-2ª sesión explico investigación-diarios suyos propuesta

7ª sesión: me dan diarios de EI y pido más narración en los mismos; a N. que es quien hace las ‘actas’ de las sesiones, le pido mas “carta”.

9ª-10ª remarcan mi memoria (también en la 12ª, I.)

10ª: grabar (también 11, 12, [14 y 15]) en estas dos últimas pretendo grabarlo pero no se graba

Autoinforme: se hace la 15ª (antes de SS); se da la 16ª, se comparte la 17ª

Por una parte, las dimensiones perceptiva y de contenidos, recogería la ‘instrumentalización’ de la investigación, y la atención distribuida a lo largo del proceso para regularla; ***la dimensión de planificación recoge aspectos referidos a la propia implicación en un proceso de I-A y los factores que se relacionan con ello: la calidad de la indagación a la que se pueda llegar en las sesiones y el feed-back sobre la misma, los liderazgos más o menos claros en el grupo, la conexión de temas a lo largo del proceso en relación a que muchos de los cambios son muy resistentes; la necesidad de pedir información, de dejar y/o hacer hablar a personas que muestran posturas diferentes -aunque no sean del todo colaborativas-; la utilización para estos fines de recursos como los autoinformes que procurarían esa posibilidad de voz de la diversidad en el grupo.***

G) SITUACIONES INFORMALES

Esta categoría aparece 6ª en contenidos, última-penúltima (junto a infraestructura) en preacciones y 8ª en percepciones.

Las dimensiones que recogen aspectos relativos a las relaciones informales son percepción y contenidos, mientras que la dimensión de planificación recogería aspectos que no hemos considerado necesario presentar.

Percepciones.

a) El **hecho “anormal” de que la primera y segunda sesión se realice durante la última semana del curso a las 15,30 horas de la tarde**, hace que se dé una situación nimia pero que ilustra lo ‘extraño’ de las condiciones de la situación formativa: cuando llegamos el segundo día, los profesores que están allí en primer lugar no tienen la llave del centro:

Arribo -cansadíssima després d’una reunió a la Delegació Territorial de Tarragona- i trobo un grupet de 4-5- mestres a la porta. Han anat a dinar a casa. Ningú té les claus. Hem d’esperar fins a ¼ i mig que arriba el director, i la Cap d’Estudis mentrestant també les va a buscar →no s’engega de forma “normal” (Perc-ce-Informal-9:1, Sesión 2ª, 26-6-96)

b) **Despedida afectuosa la sesión que cierra el primer trimestre**, besos de I., F., J., C. d’E.: “tiene o tienes mucha fuerza” (lo que se dice, lo que se hace, la experiencia en global)

Ens vam acomiadar, la I. la F., la C. d’E. (que a més em va dir que era molt interessant tot això, que tenia molta força -ho va fer amb un gest amb el braç-) em van fer un petó i em van desitjar Bon Nadal; els altres que anaven marxant m’ho van dir a distància, i vam anar com ja he dit abans a la classe de la J.(í., sesión 9ª, 12-12-96).

c) **Explican hechos personales de C. d’E. con normalidad** (esa normalidad: ¿es por ella, es por mí, es por hablar informalmente?)

(...)tothom col·labora a no fer-ho ni gros, ni petit, natural, i denotant estimació...em va estranyar la reacció directa del Dtor. que ho va explicar. (confiança, ganes de marcar la diferència de la C. d’E...?) (í., sesión 12ª, 13-2-97)

d) Cuando se suscita la **problemática laboral** de adscripciones al centro entre los profesores, **muestran confianza y me incluyen en sus conversaciones...**resulta “agradable” compartir también estas otras cosas...

PRIMERA PART PRÈVIA AL SEMINARI (NOTES C. d’E. 10,15 h., xerrades creuades amb tots els profes. sobre adscripcions...sensació de confiança i de voler-me comunicar el que els passa, una sensació d’acolliment “agradable”).(í., sesión 13ª, 27-2-97)

e) Cuando C. d'E. y yo ultimamos la memoria para el ICE y estamos en la última sesión de trabajo (sesión 19ª), ***primero nos preguntamos entre nosotras cómo estamos*** (i.:2)

**Notes sobre reunió amb la C. d'E., no és segur que sigui avui.*

“10h. C. d'E.

Parlar de:

■ *com estava ella / jo*

■ *situació adscripcions centre ↔ curs d'especialització de música*
em diu exemples de coses que ha fet amb els nens de P-3 amb la profa. Molt contenta...ho veien ella i el Dtor.... (i.:6, sesión 19ª, 29-5-1997)

f) La última sesión (sesión 20ª) es una comida, antes hablamos de donde hacerla, en una terraza: I. sí, sí hagamos un pic-nic...a lo que la gente no, no,...: estamos en un ambiente familiar, resultado de haber compartido cosas, ¿no? . La comida es en un restaurante, viene el centro entero, me regalan dos libros ilustrados muy “bonitos”, hago un “discurso” informal sobre el trabajo en común, la indagación, etc..

Anem a dinar a un restaurant a (...) em conviden, em regalen dos llibres.

Jo parlo en un discursset: èmfasi en treball conjunt, en indagació, en treball flexible.

Era tothom: gent que no venia al seminari (A., P., ?)(Síntesi-D-ce-9-Informal: 7, sesión 20ª, finales de junio)

Contenidos

Un aspecto remarcable es que *J. es la persona con la que siempre hablo o antes o después de la sesión, mejor dicho, J. siempre me espera mientras recojo y me acompaña al coche*. También se dan situaciones de confianza con los demás pero ella hace de anfitriona (fue ella quien “embarcó” a todos sus compañeros en el proceso de formación; por otra parte también había trabajado hasta el momento con su hermana, y por todo ello se daría una relación más próxima).

Presentamos a continuación la cronología de los aspectos informales que recogíamos en los diarios. Los números corresponden a las sesiones.

0. *Guión - Presentaciones*: en el guión de las dos primeras sesiones incluyo explícitamente las presentaciones personales y profesionales como una tarea importante a realizar.

1. Día y hora especiales; *pregunto si ¿estaremos todos?*: tarde, verano...condiciones “excepcionales”

2. Ídem. No tienen la llave (yo venía casi sin comer de una reunión de la DT Tarragona) ***/Pido, de forma informal, cambio de espacio.***

(...)

6-7. Llamo por teléfono a C. d'E. para cambio de día porque van de colonias; voy un día para reunirme con Educación Infantil (solas, de forma más informal), también doy cosas sobre ‘proyectos de trabajo’...revisamos cosas, les propongo otras tareas...

7. Puedo ir un poco antes de la sesión y, estando por allí, hablo sobre optometría con I.: ciertamente “respirar” la vida del centro antes de la sesión es recomendable porque así

sabes más acerca de su cotidianeidad; en el seminario el tema está tan centrado en lo que se pretende que quizás queda oculto/ocultado lo que realmente pasa.

8. Conversación en casa de B. sobre el centro, sobre que cuesta, ...*Me explica que Prof* en una temporada dio mucho, luego tuvo una hija, y “se quedó” parada...es muy inteligente y no es fácil de convencer...yo hablo de que como yo también soy “tozuda”, pues andamos en esa “lucha” pero que la marcha general es buena.* En esa misma sesión, Prof* me plantea -fuera de la sesión- el caso de una alumna...estamos hablando hasta las 14,30h. agradablemente (¿razonablemente?). Yo pienso que quizás el hecho de haberle comentado mi encuentro con B. le ha hecho reaccionar ante alguna imagen. // En la sesión, cambiamos de espacio, vamos a la clase de F., M. se queja de que las mesas son pequeñas...hablamos de que hace mucho viento, que cómo están...

9. Despedida afectuosa, besos, (I., F., J., C. d'E.) antes de las vacaciones de Navidad.

(...)

13. Conversaciones con los profesores antes de la sesión sobre su problemática de adscripción...; en el seminario, **una sesión especialmente “incidentada”** hay profesores que tienen visitas de padres porque no pueden venir otro día y otros asuntos; “*en cuanto acabe vendré*” decía P.:

SEMINARI: van anar arribant, però ja sabíem que el Dtor. seria primer en una reunió que es feia al centre (de directors i inspectors), i després vindria; la Nú. havia de fer papers a l'oficina gestora (i tot al llarg del matí estava molt centrada en aquest tema, perquè sembla que és la que possiblement hagi de canviar de centre); la P. no havia pogut fer venir uns pares un altre dia “m’han posat moltes pegues per canviar-ho, al final sembla que l’entrevista amb els pares t’interessi més a tu que a ells...”, comenta, i per aquesta raó també vindrà més tard, l’E. és a Barcelona amb el seu curs, i la Prof no diu res, però cap a les 13 h. passa pel passadís amb una mare, i després s’incorpora a la reunió.*

Així des del començament està la C. d'E. (ja recuperada), la I., la J. (a qui li torno el treball sobre els contes que ha fet a P-5, i que ha presentat al premi Baldiri i Reixac), la F., la P-3, i en l'altra taula, la N. i la M. que si bé no és des del primer moment, s’hi incorpora al grup aviat.(...) (Síntesi-D-ce-9- Informal:4, sesión 13ª, 27-2-97)

Esta situación en la que las circunstancias del centro y el cúmulo de actividades hace que se rompa la “formalidad” de la formación no es, en absoluto, excepcional. En nuestra experiencia, si bien percibimos que los profesores asumen los días de reuniones como un “ritual” bastante inexcusable, entendemos que en muchas ocasiones se dan imprevistos y eso, naturalmente, afecta al ritmo y al tipo de trabajo que pueda realizarse.

Todos formamos parte de organizaciones en las que no se comparten todas las decisiones sino que acabamos repartiéndonos como “recursos” humanos en los diferentes focos de decisión y de construcción, con lo que a la larga se deciden muchas cosas pero no sabemos hasta qué punto las decisiones son compartidas y, ni siquiera, conocidas.

14. Cuando acaban las clases, de forma natural van a la sala del café...

Al marge de la P. que s'ha excusat essent jo a la sala del cafè -he anat a buscar una cosa i quan han acabat les classes han anat venint tots i seien, però hem canviat de lloc i hem anat a la classe de la F. com ja fa bastants dies -, doncs excepte la P. que deia que tenia uns pares "d'ESO"(...)

15. Se verían relaciones interpersonales de tipo informal con diversas profesoras:

**Abans passar notes conversa C. d'E. 1-4-97 per telèfon.*

(...)

Ens trobem a la classe de la F., on durant tota la sessió + de soroll perquè assajaven no sé què de teatre o...amb música.

Obro un parèntesi: (Abans la J. em porta a la classe i m'ensenya una cosa que han fet per l'àlbum dels contes (amb llinadures) i altres...

*Hi estic quasi ¼ d'hora, m'ensenya més coses: sensació que em voldria més temps per ella) *afegit amb llapis en relectura*

La C. d'E. ve a la classe de la J., lligàvem lo de l'informe de progrés de l'ICE.

Ha fet 2 fulls, està contenta: "He fet feina...."

NO GRAVAT.

Mentre van arribant, dues coses rellevants: 1. pregunto a la M. què tal: l'altre dia et queixaves de la cama...diu sóc coixeta, jo... (...)(i:5, sessió 15ª, 3-4-97)

16. También con J. serían numerosos esos contactos informales:

M'ensenya una carta que ha enviat l'À. per Sant Jordi, això a la seva classe, i abans m'havia llegit un recull de coses que havien dit els nens sobre la carta: és molt qualitatiu, és un protocol sobre indagació, li dic que em faci una còpia...(i., Sesió 16ª, 17-4-97)

(...)

18. También con J.

Vaig a la classe de la J.: "Ja t'han dit que demanem seguiment per l'any vinent?...ja et va dir que la Nú. i la Prof, no ho faran i altres que no ho han fet sí que ho faran... (això després de parlar d'altres coses...)*

*F. hola, què tal?...ve de fer ciències 3/6. *No li pregunto per trobada amb Borges→ (i.:6, sessió 18ª, 22-5-97)*

19. Además del contacto humano con la C. d'E. en el que antes de pasar al tema de la memoria para el ICE-URV nos preguntamos por nosotras, en esta sesión se recoge otra visita a J.:

Sessió.(...)

Deixo la bossa a la porta de la F. i vaig a veure la J. per agrair-los el regal del dossier de tapes de contes, però només hi ha uns quants nens, la (practicanta), i la J. que està acabant no recordo què...en parlo un mica i vaig a la classe de la F. on ja està la I., comentem coses sobre el temps, el final de curs, que estan ja organitzant el festival (en dissabte), que tenen els informes, en fi les feines que trobem a tot arreu i que fan "pesante" el final de curs...(i.. Sesió 19ª, 29-5-97)

20. Es la sesión en la que hacemos una comida.

En síntesis, aspectos como:

- Rol de J.: en su clase (15ª, 19ª,...) / acompañando al coche.../ teniendo más confianza en la valoración de la dinámica...en la explicación de la historia del centro...
- C. d'E. también sigue conmigo el proceso por teléfono, liderando las tareas desde allí a partir de nuestras conversaciones...valorando conmigo el proceso...interesándonos también personalmente sin entrar en nuestra vida privada
- Las despedidas antes de las vacaciones, y los reencuentros después...
- Los encuentros fuera de la sesión o las visitas y atenciones particulares a alumnos o profesores
- La problemática sobre adscripciones en la que, al margen de que afecta a todo el mundo, J. toma la gestión del tema como personal o como mal llevado y se plantea “venganza”.
- Ambiente familiar en la sesión 19ª, más relajado, diferente de otras veces y otras circunstancias con lo que valoro que se ha compartido... y comida final agradable

Todas las acciones hechas (la atención particular a alumnos y profesores, ir a las clases, hablar fuera de la sesión,...) que podrían considerarse informales puesto que las reuniones de todo el claustro tienen un carácter de “consejo” o formales,...***¿pueden entenderse como una aportación que rompe la formalidad?***...de hecho, parecen ser valoradas de forma diferente; ***sería -en parte- el espacio destinado en el SEDEC a los seguimiento en clase como una aproximación a las prácticas y sobre todo a las personas.***

También se resaltan ***sus espacios***, sus ***formas de hablar unos de otros*** como si fueran familia.

H) EVALUACIÓN.

Esta categoría aparece 7ª en contenidos, en preacciones y en percepciones.

No obstante, no podemos olvidar que la propuesta metodológica objeto del desarrollo curricular que se pretende tiene en la evaluación de los conocimientos de los alumnos uno de los focos importantes de atención: así, diagnosticar, valorar y acomodar la acción a lo que se encuentra en el contexto del aula, son funciones importantes que bien habrían podido estar aquí recogidas, de no ser porque ya se ha hecho en otras categorías.

Percepciones.

Las consideraciones que recogimos en esta dimensión están muy relacionadas con el **control del proceso percibido**, por lo cual, reinciden en aspectos ya tomados desde el punto de vista del ‘control’ de la dinámica y recogidos en la categoría propia de esa temática. Es decir, de alguna forma, **la evaluación del rendimiento de los alumnos (anterior y asociado a la propuesta innovadora), la evaluación del proceso de formación, y la evaluación del centro y de su historia están recogidas en otros apartados.**

Presentamos únicamente un aspecto que no se ha recogido anteriormente y lo ya reiterado lo presentamos enmarcado como recordatorio.

Se trata de una evaluación sobre el efecto del cambio curricular en los alumnos de tipo ‘externo’: a la profesora de P-3 (traducimos) ”...los padres le han dicho que ahora sus hijos están mejor (...)...que era lo que necesitaban...ella no lo quiere decir por no molestarlas...(por no “herir” la imagen histórica del centro) (Perc-ce-avalia-5:1, sesión 9ª, 12-12-96)

Resaltamos tanto la importancia de la apreciación de los padres, como la dificultad de que llegue a formar parte de la cultura del centro, por la propia presión a mantener la imagen ‘excelente’ y por la particular posición de la profesora P-3 en el mismo: los mecanismos de cambio son difíciles por el mantenimiento de las imágenes tradicionales y por los roles de las personas para introducir perspectivas diferentes.

Preacciones.

La posición de poca notoriedad de la categoría puede relacionarse, además de con estar recogida desde otros puntos de vista, con el hecho de que **la evaluación ha sido un contenido tratado más desde una perspectiva de diagnóstico que desde la de niveles finales de rendimiento.** Ciertamente, aun así, incardinábamos el ‘control’ de los avances de los alumnos en las fases de lectura y escritura, el control de sus aprendizajes motivacionales en esos ámbitos; valorábamos si como profesores nos ‘atrevíamos’ a desarrollar en clase determinadas estrategias y si las propuestas eran para ello de utilidad, etc..

Queremos decir que, aunque obviamente valorábamos el efecto de nuestro trabajo conjunto en el aprendizaje de los alumnos, buscábamos también ver el efecto del conocimiento diagnóstico del mismo en nuestras actuaciones.

Así, por ejemplo en el caso de la ortografía, el tema se trató de forma general y, a partir de lo que se iba suscitando en las sesiones de formación, íbamos acomodando el proceso de formación para que permitiera ver “respuestas” en las aulas en términos de aprendizajes evidentes de los alumnos.

Recogemos, también por los motivos anteriores de no repetición, únicamente lo más particular:

- **1ª sesión.** *Se planifica evaluar su cultura, sus ideas, conceptos, creencias, etc.*

- **5ª sesión.** En el contexto de la preparación de la reunión de padres, se habla de los *informes de evaluación para las familias* y surgen referencias a criterios dispares entre los profesores del grupo. Aunque alguien requiere ‘informalmente’ abordar esas disparidades en ese momento -y por lo tanto, tratando muchas otras cosas a la vez- lo pospongo para hacerlo de forma “global” dado que, como la ortografía, no es sólo una cuestión de un material u otro sino que se trata de un tema integral.
- **7ª sesión.** *Se dan episodios o “incidentes críticos”* en el proceso de formación que *tienen que ver con un uso “indebido” de información* o, dicho de otra forma, *con usar información incorrecta*. Es el caso de las valoraciones “incorrectas” que hace J. sobre los niveles de escritura de sus alumnos. Como se sabe esa cuestión se arrastra -de diversos modos más o menos explícitos- desde la 3ª hasta la 9ª y 10ª sesiones en las que se reconstituye.
- **9ª sesión.** No se confía por parte de C. d'E. en los criterios e instrumentos con los que se evalúan en el Ciclo Inicial la ‘Comprensión Lectora’ y la ‘Velocidad Lectora’. Se me pide (durante la entrevista con el equipo directivo en esta sesión) que mire los instrumentos de medida que se usan. Cabe remarcar que esa profesora pide que trate el tema de la ‘Lectura Expresiva’ desde la primera-segunda sesión, cuando de forma informal e individual me manifiesta que la actividad formativa ‘va bien’.
- **19ª sesión.** La revisión de los informes de Educación Infantil reaparece en las últimas sesiones y, aunque puede que inducido por mí, son las profesoras las que lo reclaman, en la lógica de la síntesis del proceso. Lo tratamos a partir de recursos y materiales que les apporto para que los trabajen:

La F., sobre la prova de lectura, diu que ara no la pot tornar a passar, que no tindrà temps; jo li dic que en funció d'aquella + observacions, que pot informar.

Diu que “ho han fet”: és a dir, s’han reunit, han acabat aquella feina de revisió del seu 2NC↔”aspectes que intervenen en l’escriptura”. “Això és molt per nosaltres”. (...)

Abans de separar-nos a Parvulari.: demanen exemples o guions per incloure als informes la part de Llengua escrita. Els ensenyo el mateix que al Curs 2: (“Aula”, “Escuela Española”, meu ICE, “Encetar l’Escriure”); elles en trien unes frases (la P-3 volia per ara, jo no ho veig, massa ràpid, potser una frase al final→ jo li dic allò de “veuràs que el teu fill escriu al costat dels dibuixos, anima’l..., veuràs que imita llegir, que et pregunta què hi diu aquí...” , la F. s’ho copia→ com ho tenen ? (...)) (Preacc-ce-avaluac-5:3)

Contenidos

Recogiendo longitudinalmente (los números que preceden cada frase corresponden número de sesión de que se trata) contenidos propios de evaluación *se ve cómo se ha tratado más lo metodológico*.

0. Guión de las 2 primeras sesiones: también, como en los casos anteriores, se planificaron contenidos propios de evaluación (anexo nº 3).
1. En 5º curso, el nivel de CL y CE es alto pero no así el de ortografía, mientras que en otras escuelas es diferente: también la VL y la Corrección lectora es baja: *tienen déficit en las habilidades de codificación y de visualización, es decir tienen bien los procesos*

de razonamiento pero no los automatizados, cosa que nos lleva a revisar la metodología

5. Reunión de padres...cada vez padres con menos tiempo para la crianza /Prof* *poner notas, repetir, que los padres sepan...Yo les pregunto si en los informes recomiendan qué pueden o deben hacer los padres para ayudar a sus hijos...*

6. Prof* relaciona “un niño que ha aprendido globalmente” con el hecho de que lee ‘cirera’ en lugar de ‘llibreta’: la profesora mezcla las fases de escritura con la metodología de lectura global y *parecería que en la pugna histórica del centro entre “métodos” global y fonético quizás ella jugó fuerte respecto el método fonético y ahora sigue ‘viendo’ -aunque no trate de ello la propuesta metodológica que trabajamos- a través de la dicotomía entre global y fonético.*

7. J: *no escriben con letra manuscrita*; N. *son los niños a quienes les cuesta*; P. *les estás exigiendo más que el año pasado*; J. *que no, que lo tengo apuntado*; Yo: no puede ser porque la formación respecto a la que ella transformó algún elemento de la metodología se dio después de estas fechas...además decía que estaban más adelantados pero no interpretaba bien las fases: según ella el año pasado escribían más porque escribían más grafías pero sin “restricción de cantidad”. Yo pido que objetivemos o que racionalicemos porque si no nos hiperresponsabilizamos (o todo lo contrario) // en P-4 la profesora no se atreve a hacerlos escribir.

8. (visita a B., casualmente, amiga de Prof*). Hago la prueba de escritura a un alumno de Prof* (A.): es silábico en escritura y usa hipótesis de cualidad en lectura. Le comento los resultados a Prof*, le propongo un tipo de trabajo ‘adecuado’ para las fases y ella reacciona positivamente: *¿por B., por el diagnóstico y la atención particularizada, por la utilidad de la atención, por lo concreto respecto al otro trabajo más abstracto?*

En la sesión, trabajo de ortografía en CM-CS: dicen arrastrar errores de ortografía natural-inequívoca que deberían estar solucionados en el CI (que/qui...r-rr...): *esta cuestión sería importante porque la relación entre ortografía e historia del centro tiene bases evidentes de algunas dificultades, por lo cual, para ellos, cabría encontrar y buscar “culpables”; posiblemente esto esté relacionado con el hecho de que haya tanta opacidad o tanta ‘tensión’.*

9. Entrevista con C. d’E.: le pregunto por el proceso.... /en la sesión con todos los profesores, *Prof* se muestra de acuerdo con establecer los criterios ortográficos que implican los niveles iniciales desde parvulario: hasta ahora el trabajo de ortografía habría sido parcial* (se enseñaban correspondencias incompletas entre sonidos y grafías)..Prof* mantiene que era en Parvulario donde se daba parte de esa parcialidad y que ella, en el CI, se encuentra con dificultades para corregirla. *La pregunta es cómo en aspectos tan claros didáctica y/o ‘técnicamente’ como serían los ortográficos (respecto a otros más difusos o polifacéticos), no se habían puesto de acuerdo: ¿es fácil establecer los límites de la colaboración?, ¿de qué tipo de naturaleza colaborativa estamos hablando?*

10. Prof* y J. plantean que estaría bien hacer un estudio longitudinal entre alumnos que tienen dificultad de “Lecto-escritura” en EI para ver si, como suponen, tienen luego problemas de ortografía a lo largo de toda la escolaridad / planteo la necesidad de describir exhaustivamente las actividades y las valoraciones que se hacen porque si no, se hace difícil poder sacar conclusiones sobre lo que pasa en clase (la C. d’E., también lo “pide”) y P. *plantea, al hilo de lo que se sucede en la conversación, que siempre nos fijamos en los 4 alumnos que no funcionan pero que ella, además, quiere saber qué hacer con toda la clase...yo: Didáctica.* También valoro que en ‘eso’ que quieren estudiar, fácilmente se establecen las relaciones de que *‘la víctima es la culpable’* porque de alguna manera proponen que los niños confiados a causa de una

metodología 'equivocada' son los que tienen errores ortográficos: no se llega a plantear si la metodología 'correcta' admite que los alumnos tengan diferentes ritmos y 'conflictos' cognitivos respecto a los modelos ortográficos sin necesidad de ir más lentamente de lo que podrían por sus intereses, necesidades, etc.

(...)la Prof* deia (ho dic com sospirant) que es podria fer el seguiment al llarg dels anys d'algun nen que a baix li costés la lectoescriptura, i veure si aquests nens després mostraven dificultats en l'ortografia, i la J. també ha aportat la idea (les dues han sortit abans ja, eh?, en altres sessions) **que de vegades els nens que escriuen i que estan més confiats, doncs que llavors no s'hi fixen i escriuen a la seva, i tal...** (Síntesi-D-ce-5-Avaluació:6, sesión 10ª, 16-1-97)

15. Revisar "Evaluación de la percepción de funcionalidad por parte de los alumnos"; evaluamos también la funcionalidad de las actividades que realizamos como profesores en clase y les planteo que las actividades muestran cómo lo van integrando los alumnos.

(...)C. d'E.: **elles troben més aportacions de lectura que d'escriptura.**

Jo: el fet de l'exigència de la lletra... / Analitzem les activitats:

1. Fer una frase amb les paraules "Carter - bústia".

2. La comparo amb les notícies de la F.: notícies dels nens que tenen en una cartolina enganxada a al paret ← les tinc apuntades

Jo: "La funció és més potent en aquest segon cas que en fer una frase amb 2 paraules...J.: ...home, vam tirar la carta ahir, això és com una notícia...jo: ah, ah, en aquest cas sí

Jo: "ho fan sols, està pautat?" (?) "Ho han de fer ells sols per a veure com ho han integrat...". (i.:7, sesión 15ª, 3-4-97)

17. Pienso sobre el año que llevo de presión, año duro.../ Educación Infantil: debate sobre todo llevado por ellos sobre si evolucionan respecto el nivel de un momento determinado o los "de atrás siempre atrás". J. y P-3 aportan casos en los que un alumno inicialmente más "lento", luego había realizado una evolución de forma que se rompía la "foto fija" de niveles.

(...)Conceptes d'educació: la diversitat, la F. comenta que nota que els que estaven més enrera, van avançant i això la tranquil·litza, veu un progrés, però pensa que "sempre" aquests estaran darrera al que responen la P-3 i la J. que nens que la P-3 tenia que estaven darrere han avançat molt i viceversa, jo reafirmo això dient que és al llarg del parvulari i de la primària que pot haver modificacions i que no podem dir per observacions d'aquests primers cursos...→**efecte pigmalion** :explicar-lo (i., Sesión 17ª, 8-5-97)

18. Marcando finalidades para trabajar el siguiente año en el seminario..."la reseña les cuesta mucho"...todo lo de la composición; Prof* plantearía si efectivamente como profesores dejan o no dejan que los alumnos se expresen, que .../ ellos: que marque yo los objetivos a los que debería llegarse por niveles o ciclos porque si no...Yo: que han de ser ellos quienes los marquen.../ **es el tiempo lo que nos mata...**

■ Jo: + marcar-ho vosaltres, perquè elles, I., N., P....si no ho marques tu...→veure que estàvem parlant d'avaluació←criteris...

■ **Prof* i N.: el tº és el que ens mata** (í.:8, sesión 18ª, 22-5-97)

19. Prof* plantea que niños que tienen determinadas faltas ortográficas deberían repetir curso; Sobre el tema de los informes, alguien comenta que *‘si es el mismo profesor no hace falta’*...yo: hombre...justifico por qué sí/ F. y cómo actualizar la prueba de lectura.../ En EI informes...yo propuesta de frases según las fases, pero *para informar a los padres de qué puede ver y qué puede hacer.*

La Prof no sé en relació a què, parla de 6 nens que tenen problemes d'ortografia: jo: quines errades són...i ella es posa com a escriure-ho per concretar-ho. Abans diu que caldria que tinguessin reforç perquè si no, ho arrossegaran tota l'escolaritat, “són nens que no haurien de passar de curs...”*

Jo: informe intern pel mestre següent, elles: la P. o la M., si sabéssim si continuarem, no caldria, jo: home va bé apuntar-te les valoracions perquè sempre és un referent pel record i perquè al setembre potser els nens han canviat, etc. (...) (í., sesión 19ª, 29-5-97)

En síntesis, *en la dimensión de contenidos se muestra la atención puesta en aspectos referentes al rendimiento de los alumnos y a las valoraciones que de éste hacen los profesores.*

Por otra parte, su cronología dibuja unos períodos de agrupación de sesiones en las que se tratarían aspectos de diagnóstico y/o de valoración de los aprendizajes (*sesiones 1, 5-6-7-8-9-10, 15, 17-18-19*) y *que pueden representar la fase de inicio (diagnostico dificultades), la zona media (control del proceso en referencia sobre todo a los tópicos del centro) y la zona final (síntesis e informes).*

I) INFRAESTRUCTURA.

Esta categoría aparece penúltima en contenidos y preacciones, y última en percepciones.

Percepciones y preacciones.³⁶

Informaremos de estas dos categorías juntas puesto que *el tópico más importante que es el cambio de espacios, se detectaría perceptivamente y se planificaría ‘preactivamente’.*

³⁶ Del documento “Perc-ce-infraest-1:1”

Otro aspecto sobresaliente es el de la *poca “tecnología” del centro*: no tenían en ese momento retroproyector de transparencias, ni proyector de diapositivas en condiciones.

Así, una sala de trabajo con pocas facilidades sumada a pocos recursos ‘mediáticos’ dibujaban débilmente el área de recursos; ciertamente la sala de café es su espacio común espontáneo: en los momentos de patios, exclusivas, etc. todos los profesores van allí de forma “natural”; es interesante asociar ese espacio con el tipo de “cultura” compartida que parecen tener: *se habla mucho y se acuerda poco* decía el Dtor. Está claro viendo el espacio donde se deberían “perpetrar” los supuestos acuerdos, las dificultades para ello.

Como decimos, *a partir de entender que su espacio de ‘encuentro’ habitual es inadecuado para trabajar ‘curricularmente’, el cambio de espacios o la búsqueda de espacios más adecuados es lo que sobresale en las dimensiones de percepción y preacción.*

Así, se daría el siguiente recorrido:

- **las dos sesiones de antes del verano** se realizan, la 1ª en la sala del café (minúscula, sin pizarra, sin podernos ver prácticamente las caras) y la 2ª en la biblioteca que es contigua porque lo pido para trabajar en grupos.
- **las sesiones 3ª, 4ª, y 5ª** se vuelven a hacer en la sala del café: la 3ª y la 4ª representan el reinicio de las sesiones después del verano y aunque ahora nos parezca increíble, debíamos volver a su lugar habitual). En la 5ª sesión (en la que abordamos la preparación de la reunión de padres y en la que empiezan a ‘surgir’ aspectos internos ‘ricos’) ese espacio aparece -a todas luces- inadecuado y se acuerda buscar otra ubicación para la siguiente sesión.
- **en la sesión 6ª**, realizamos la reunión en el aula de música de la C. d’E. para instalar el retroproyector de transparencias (es una clase amplia, luminosa, nos sentamos en forma circular y aunque la pizarra tenga grabado el pentagrama y el retroproyector que traigo del CRP no funcione, la situación es mucho más proclive a una dinámica más colectiva y participativa; se da, por ejemplo, el caso de M. planteando que si tenemos que pensar tantas cosas mientras estamos en clase, y se da el conjunto de respuestas a lo mismo.
- **en la 7ª sesión -5ª tras el reinicio del seminario-** ya nos instalamos en la clase de P-4, la clase de F., donde se desarrollará todo el seminario (excepto un día que vamos a P-5 porque no hay corriente allí).

Sobre el espacio elegido, M. (en esa sesión 7ª) se queja porque siendo una clase de parvulario, las mesas y sillas son bajas y ella tiene molestias (cosa del todo comprensible); vuelve a quejarse en la sesión 8ª y, en esa situación, el Dtor. plantea *que ‘mande’ yo porque ‘si no, no acabarás’*. El lugar que M. planteaba era la sala del café pero ante esa propuesta, N. adujo que en aquel lugar ‘te dolía la cabeza’ y los demás lo aceptaron. Finalmente -para no dedicar más tiempo en aquel momento al tema- propongo quedarnos en la clase de P-4 tal como estábamos pero que si encontraban un espacio mejor que nos cambiaríamos. No se volvió a tocar este tema, a pesar de que podía haber razones para ir a una clase de alumnos mayores (M. tiene una cojera y yo lo supe en la siguiente sesión), aunque no se volvió a plantear nada al respecto del lugar de reunión.

Por último la alusión al único cambio de espacio distinto al de ‘trabajo’: la comida final de todo el claustro, en un lugar agradable y externo al centro.

Contenidos.

En prácticamente todas las sesiones se recogen aspectos diferentes de los recogidos en las dimensiones de percepciones y preacciones. No repetimos lo tratado en el apartado anterior. Los números que anteceden a los siguientes contenidos corresponden a las sesiones en las que se dan:

1. primer día de seminario por la tarde (a las 15,30 horas) en la penúltima semana de curso.
2. segundo día de seminario (a continuación del anterior): no tienen la llave, porque se han “roto” los hábitos cotidianos.
3. cambio del día programado por cambio interno (pintura de las clases); también, aunque al septiembre, es a las 15,30 h..
4. todavía a las 15,30 porque no he iniciado el horario de los cursos y no tengo las mañanas disponibles.
5. ya seguimos una periodicidad quincenal con horario de interclases (de 12,15 a las 14 horas). Puntualizo que a esa hora ya estaba todo el mundo preparado para empezar el seminario.
6. cambiamos el próximo día porque será la fiesta de la “castañada”.
- 6-7. llamo a la C. d'E. para quedar...estará de colonias buena parte del profesorado...buscamos día alternativo para la sesión.
7. ha pasado más de un mes desde la última sesión; entre medio me he reunido con las profesoras de Educación Infantil, he llamado a la C. d'E.
9. me entrevisto con C. d'E.; antes le había preguntado si iría bien la sesión tal como la habíamos planeado en el calendario porque aproximándose Navidad siempre hay mucho trabajo, ante lo que plantea que como siempre hay mucho trabajo -aunque los profesores estaban cansados- que la dejemos como está:

ENTREVISTA AMB LA CAP D'ESTUDIS,

Bé, la C. d'E. em comenta sobre la pregunta que li vaig fer de si aniria bé fer la sessió tan al costat de Nadal, que al matí preguntaven si vindria, que estaven cansats però que tal com havíem quedat la fariem, perquè sempre tenim coses per fer... (Síntesi-D-ce-1-Infraestructura:3, sesión 9ª, 12-12-96)

10. nos cambiamos a la clase de la J. porque no hay luz en la de F.
11. “como no hemos quedado en ninguna tarea concreta, los de Ciclo Medio y Superior tienen entrevistas con padres...después todos vienen”.
12. no grabo la sesión porque preveo dos grupos de trabajo (aunque podría haber preparado dos cassettes): ya lo recogimos en la categoría ‘investigación’.
14. la observación de antes de la sesión: en cuanto acaban las clases van todos a la sala del café, se sientan...; yo los “hago” ir a la clase del seminario / cuando quedamos para la próxima sesión J. plantea que tienen teatro con lo que se pasaría a después de vacaciones...debí dar muestras de no considerarlo demasiado conveniente porque se quedó, tal como estaba previsto, al cabo de quince días.
15. estamos en la clase de F. y se oye a lo largo de *toda la sesión ruido* del ensayo de teatro, porque el “hall” está al lado.
16. M. se va a las 2 menos cuarto, otros también...

20. comer y *conversar de otras cosas en otro espacio...por primera vez* en toda la actividad formativa...

En síntesis, los elementos que debemos tener en cuenta son los necesarios cambios de espacios, el trabajo por grupos y/o colectivo que obligaría a disponer de espacios más versátiles; los cambios de días y la forma de regularlo (básicamente a través de la C. d'E. como coordinadora del seminario), las actividades diversas del centro con las que se tiene que "cruzar" la formación (mejoras en el mobiliario, fiestas escolares, actividades extraescolares, etc.); la regularidad del trabajo a partir del régimen de reunión quincenal y la priorización que 'exige' la formación aunque haya muchas otras tareas.

En definitiva, se subraya, puesto que en su momento se consideró por parte de la formadora y lo recogió en el diario, la necesidad de considerar sus hábitos espacio-temporales "naturales" respecto a los que la actividad de formación les proporcionaría y/o exigiría. Parece que el cambio en esas pequeñas formas de hacer podrían tener importancia en la forma de construir la propuesta innovadora y en la forma de reconstruir sus formas de trabajo.

*En el caso de un asesoramiento, el tipo de contexto espacio-temporal y el conjunto de recursos materiales que, 'están ahí', que 'son' por sí mismos como tal, formando parte de un organismo vivo, **se abren a una nueva intervención, a una nueva figura** que puede acomodarse o puede -más o menos perceptiblemente- introducir cambios. El mismo ejemplo de decidir el espacio por parte de la formadora ('tú mandas porque si no...') indicaría hasta qué punto las inercias se asientan en estos aspectos y hasta qué punto los 'liderazgos' se resienten. Tal como lo vemos, en aquél momento, los cambios propuestos venían sugeridos por percepciones muy claras de la necesidad de hacerlo, no de una análisis racional al respecto.*

J.) PERCEPCIONES (muy más)

Esta categoría únicamente se recoge en percepciones y en preacciones.

Puede interesar remarcar que ésta es una de las categorías en las que la relación más directa se da entre percepciones y planificación de la acción.

Percepciones.

Aunque la mayoría de aspectos que se recogen también están representados en algún otro lugar, se muestran porque permiten ver la crónica particular referida a estados y/o aprendizajes muy 'personales' en relación al rol de la formación. También es cierto que no se recogen todos los aprendizajes, pero sí aquellos marcadamente emocionales.

Presentamos la reconstrucción cronológica que realizamos a partir del documento de síntesis inicial³⁷

3ª sesión.

“...rápidamente”. En el diario se recogen situaciones en las que como en ésta sesión (en torno al tratamiento teórico sobre la habilidad de leer) planteo hacerlo ‘ágilmente’; la pregunta es: ¿lo hago con esta “postura” porque es teoría y, por tanto, para no molestar?...¿priorizo el tiempo, que es escaso, para tratar otras cosas que puedan ser más experienciales para ellos?. Como veremos, eso también sucede en el otro contexto. (í:1,)

5ª sesión.

- Sorpresa dura cuando no resulta eficaz la actividad sobre conocimientos previos de los alumnos de EI porque no los “ven” en su modelo (í.)
- Rompo discurso “de control y culpabilizador” sobre los padres y lo “positivizo”(í.)
- Detecto Prof* (í.)

6ª sesión.

Detecto dinámica con más “creencia”, aunque haya todavía “descolgados” (Prof*, Nú., etc.)(í.)

7ª sesión

- Prof* decía que sí había pasado las pruebas, pero...? / pasaré yo la prueba a un alumno suyo para “contrastar” (í:2, sesión 7ª)
- “¿Lo entienden? (prueba de escritura): lo hemos de ir tratando” /J. no lo entiende del todo lo hace mecánicamente, como un dictado (su modelo)→en una ocasión determinada **ME ENFADO** ante esto.(í:2)
- Relaciono con datos más “informados” las valoraciones negativas de J. sobre rendimiento de los alumnos (í.)

Entre 7ª-8ª sesión: pienso mucho en (‘Ce’): si pudiera estar un día entero, si pudiera hablar claramente...hablaría de **resistencias** de diversos grados, de diversos tipos (í:2). Admito, además de lo que percibo, que la dedicación que puedo prestarle es limitada, entre otras cosas por el tiempo: ¿no puedo estar un día entero, no tengo tiempo, o no es deseable?

Sesión 8ª

Cuando Prof* se “somete” a tratar temas particulares fuera de la sesión y parece tener otra actitud, me pregunto (ahora en el análisis) si se ha “domado”:

(...) Quan acabem la sessió la Prof (no ho fa dins de la sessió col.lectiva!) m’explica (...)→li recomano que (...). M’agraeix l’ajuda, es disculpa perquè és molt tard -són les 14,30 h-, i quedem que m’explicarà com li ha anat. *En aquest paràgraf, també havia escrit al costat i en vermell quan havia fet la lectura posterior, “RELLEVANT”. A més, havia remarcat: ”Vam acabar passades les 2h.”*

³⁷ Esa síntesis se refiere al documento particular sobre esta categoría: “Perc-ce-percep-8”

Como se ve, cuando escribo el diario no tengo una actitud de ‘doma’, ni de sometimiento: “me gusta” ayudarlo y me gusta que esté de buen talante. Aunque, desde luego, me parezca poco respetuoso por su parte según que tipo de conducta “habitual”, y me parezca también “triste” convivir con los estados que habitualmente se muestra.

Este comentario pertenecería también -de alguna forma- a la dimensión de planificación: en todo caso se remarca la relevancia que le otorgamos a partir de la relectura del diario.

Sesión 10ª:

Estoy baja de moral porque detecto angustia en F. y/o porque el ritmo del proceso es lento: ¿esa ‘no perfección’ rompe mi idealización de lo que debería ser un proceso de formación “sin dolor”? (í.:3). De ser así, estaríamos ante un mito mío...algo parecido a ¿el aprendizaje y la enseñanza sin dolor o con dolor mínimo?, agradable, fructífera, necesaria?; de alguna forma he asumido “postmodernamente” que no quiero representar la parte “aburrida” y dura que significa aprender y pretendo que quien tiene que hacerlo se responsabilice de su propio proceso, que entienda, que realice un proceso de iniciación importante que le transforme...parece que quisiera jugar un rol amable, artístico, de unir sensibilidades, de llegar por la vía de la intuición, de la emocionalidad, de la seducción.

Sesión 13ª

También puedo estar ‘baja’, agotada, porque estoy realizando mucha formación, pero seguramente en este contexto se acusa más el agotamiento porque ya existiría aquí un modelo definido que no “controlo”, que existe por sí mismo (í.:3)

Sesión 15ª

-Asumo que ‘ver’ cómo funciona o piensa un profesor/a, no significa cambiar la realidad...ni insuflar aprendizaje...como máximo podemos...; esta observación es de perogrullo pero los docentes, en general, no la tenemos superada; pensamos muy difusamente sobre las posibilidades del aprendizaje, hemos mitificado esa realidad y, además de “controlarla” poco, le pedimos demasiado. (í.:3)

-“Procesos tozudos...cuesta cambiar, es lento”: se refiere a la situación en la que detecto que J. pregunta acerca de si será correcto hacer todo el día lenguaje escrito, y hace prácticamente el mismo planteamiento antes y después de Semana Santa, en dos sesiones consecutivas (í.:4). En la situación de formación, la tendencia puede ser de ‘culpabilizar’ a quien se muestra tozudo porque se ‘resiste’: también se le puede dejar hablar y/o preguntar claramente qué está queriendo decir, cómo y por qué lo ve como lo ve.

Sesión 17ª:

Año duro (í.:4) Yo estoy inmersa en un proceso de “lucha”, de ética. (Marina, 1998)

También podemos plantearnos cómo, cronológicamente, la zona inicial e intermedia recoge la máxima percepción y cómo en la 17ª, ya de forma sintética, hablo de ‘año duro’. No recogimos -o no hubimos de recoger- específicamente esta categoría en el otro contexto.

K. DILEMAS

Percepciones

Cabe decir que en caso del análisis de este contexto, se recogen *cuatro estructuras dilemáticas* que habrían persistido a lo largo del proceso. Se presentan por esta razón ‘*sintética*’ en esta posición final del desarrollo. Como se verá, en el análisis del otro contexto de formación, tanto la estructura de los dilemas como la cantidad son diversas y se presentan en otro lugar del informe.

Las percepciones dilemáticas, obviamente tienen consecuencias en el tratamiento de los contenidos y, por ello, en la síntesis de estos últimos, se recogía algún segmento muy relacionado con el dilema. En este sentido, las citas serán tomadas tanto del documento de síntesis de contenidos como del de percepciones.

Los dilemas son los siguientes:

1. En la sesión 7ª:

- ¿Necesitarían seguir reuniones más ‘ajustadas a guión’ y yo no lo “exijo”? ***Atención a la necesidad explícita contextual vs. Atención a la necesidad prevista según la planificación o la lógica del ‘orden’ de lo sistemático.***
- No sólo eso, sino también: ***Presentación según el orden lógico-formal de la disciplina vs. “Red de pensamiento” de las conversaciones de los equipos docentes.***

2. En la sesión 10ª:

- ***Tiempo amplio vs. Tiempo concreto para tratamiento; Tiempo de Claustro vs. / Tiempo únicamente de Educación Infantil; Tiempo fructífero a largo plazo vs. Tiempo fructífero a corto plazo.***

3. En la sesión 14ª:

- ***Flexibilidad en las conversaciones para no volver a caer en polémicas vs. caer en tópicos “eternos” o “guerra didáctica” para que salgan los ‘humores’.***

4. En la sesión 16ª:

- ***Qué relación hay entre el aprendizaje individual y el grupal: cuál estira de cuál, cuál hay que priorizar?.***

La pregunta que se formula en torno al caso de F., estaría resuelta -en alguna medida- teóricamente en el sentido de que, según Fullan y Hargreaves (1997: 27ss), *el desarrollo individual es clave para el desarrollo colectivo en los centros por cuanto son ‘personas totales’ las que pueden llegar a desarrollar escuelas totales.*

A) CONTINUACIÓN DE LA TRIANGULACIÓN HOLÍSTICA entre los diversos documentos (que hemos considerado 2ª PARTE).

F) AUTOINFORMES. (Anexo nº10)

Valoración individual de las aportaciones de la actividad formativa que se realizó en la sesión 15ª y que, como se ha visto, les fue entregado para su lectura en la 16ª y comentado grupalmente en la 17ª.

Tras el análisis de los diarios, y aunque ya se sabe de ellos por los comentarios recogidos, ‘cierra’ cronológicamente la acción formativa y aporta la valoración ‘final’ del proceso por parte de los profesores.

Nos centraremos ahora en observar algunos de los roles más marcados a lo largo del análisis anterior para contrastarlos.

Presentamos la información tal como se retornó a los profesores implicados para su comentario grupal.

Aparecen contenidos relativos a la **necesidad del trabajo iniciado, y a la adecuación para cambiar la metodología**. Como se ve, son el Dtor., la C. d’E., F., P., N., e I. quienes hablan del trabajo hecho en Educación Infantil y Ciclo Inicial de forma ‘constructiva’.

Hay personas como Nú. y M. que parecen quejarse de que la actividad haya estado tan centrada en ‘solucionar los problemas de EI. (aunque cuando se les preguntó en el cuestionario inicial, no se plantearon ninguna alternativa). En estos casos, señalan que cuando el tema ha sido de su incumbencia les ha interesado más.

El apartado más notable recoge lo que han considerado como **aportaciones profesionales**: las personas con una perspectiva de liderazgo parecen *coincidir en lo positivo para el centro y, en general, todos aportan consideraciones en este apartado: reflexionar sobre lo que se hace, ganar conciencia sobre ello, coordinar con los otros cursos del centro, creación de un hilo conductor –‘a pesar de los cortes de los profesores’, aprovechar el tiempo (‘en las horas de ‘Proyecto Curricular’ o claustro’), etc.*

Los **aspectos netamente educativos** como la atención a la diversidad y la actitud de indagación por parte del profesor, son resaltados por las personas que han liderado ‘reflexivamente’ algunas de las situaciones a lo largo del proceso tal como habíamos recogido: C. d’E., N., F.

Cuando se habla de dificultades, Dtor., N., P., M., J., parecen mantener las razones que ya han mantenido aunque fuera de forma implícita a lo largo del proceso: los tres primeros remiten a la historia del centro, y a las formas de ser como colectivo, las dos últimas remiten a aspectos ‘externos’ esperar los resultados y ‘saber muy bien cómo aplicar la teoría’.

En conjunto, reflejaría las dos subculturas existentes, y también puede dar idea de la ‘dureza’ de algunas posturas.

Contrastando estas manifestaciones con las de cada uno de los cursos, puede verse que, aunque se trate de un centro particular (en ningún caso, ejemplo ni muestra de ningún otro), el potencial desarrollo profesional en uno y otros contextos, aun siendo a través de modalidades que, por definición, harían esperar lo contrario, no viene marcado por la modalidad: está calor también que, como centro, ‘Ce’ difícilmente habría ‘asistido’ o participado en otro tipo de formación, por ejemplo, en un curso. Por cierto, cabe destacar que se refieren a la actividad de formación como ‘curso’ o ‘curset’ (cursillo).

Además se encuentran:

Referencias al tiempo: ganarlo o perderlo haciendo según qué actividades. Nos pareció extremo lo aportado por I. Pero puede ser significativo acerca del valor otorgado a determinadas obligaciones (ética del cuidado vs. Ética de la responsabilidad)

Referencias a confianzas-áreas cerradas o abiertas por lo relacional y por lo representado por la formadora.

Referencias a la flexibilidad, y el cambio de planes para atender a sus demandas.

Todas ellas aparecen como elementos que han formado parte de la actividad.

‘SÍNTESI DEL PRIMER AUTOINFORME DEL CEIP MOWGLI (realitzat el 3-4-97)’

1. Referències al treball en Ed. Infantil.

-“...es partia d’un desconcert...” (P.)

-“...completament enriquidor, essencial per canviar el mètode de L-E (**tambien P-3**), interessant per la innovació de l’aprenentatge a parvulari, i potser lligat a C.I.” (Dtor.)

- “El P. necessitava un canvi en el tema de l’aprenentatge de la L-E, el veig força positiu, i amb la canalla molt motivada. Quan tinguem els punts bàsics del “procés” força clars encara anirà millor. (F.)

-“...les mestres:

- han aprofundit bastant (Dtor.)

- han tingut un fort estímul a l’hora de fer la feina de cada dia i buscar noves formes i recursos en l’aprenentatge (C.d’E.)

- (qüestió pedagògica general) tenen més implicació en el procés d’aprenentatge, donen importància als coneixements previs, fan més fàcil la construcció de coneixements (de conceptes, procediments i actituds), els nens relacionen més les coses, i el mestre observa i escolta més: ENSENYAR A GUST $\leftrightarrow$ APRENDRE A GUST (C.d’E.)

-(una persona que ha aplicat coses a Infantil, i pertany a un altre cicle): força satisfeta, però sovint insegura.(I.)

1* “Cicle on s’ha centrat el treball”:

-“...massa centrat en el P. volent solucionar problemes i angoixes d’aquestes classes” (Nú.)

-“...centrar el treball al P. és lògic....hem aportat poc treball el grup en general.” (P.)

-“Massa globalitzat a tota l’escola:la gent de CM/CS, perspectiva llunyana. (M.)

-“...al CM/CS els nivells generals els toca de refiló i els és més difícil d’aplicar grans canvis per la dinàmica de les classes.Els canvis seran més lents.” (Dtor.)

2. Referències al CI.

-“...al CI bastant enriquidor però les mestres potser estan més escèptiques perquè veuen la realitat del moment actual: ha de passar temps per aplicar la feina feta en profunditat. (Dtor.)

-“...crec que també amb aquest, nou sistema, treurem l’angoixa del primer trimestre de primer de Primària.” (N.)

3. Referència a altres temes no centrats en la L-E de base.

-“Quan s’han tractat temes com Lectura, Comprensió Lectora, etc., m’han resultat més interessants perquè a nivell personal en podia treure més profit.” (Nú.)

-“Ha estat més interessant quan hem parlat d’ortografia, p.e.” (M.)

4. Referència a aportacions de caire PROFESSIONAL (Reflexió sobre tasca docent, Treball de centre, altres) .

- “A llarg termini l'escola segur que ho notarà” **(Dtor.)**
- “D'aprenentatge segur que n'hi ha”. **(Dtor.)**
- “Curset molt interessant” **(Prof*)**
- “...(davant del) problema d'intercanvi entre els mestres, la dinàmica comú és doblement positiva.” **(Dtor.)**
- “Donar suport en la tasca docent, dir que no estan sols, que poden fer moltes coses, proposar idees.” (practicanta de Magisterio que assistí a alguna de las sesiones)
- “Interès en la metodologia ‘nova’ pel que representa d'ajuda, innovació, reflexió....**(I.)**
- “Les circumstàncies (desconcert a P. i resultats poc satisfactoris en Lectura i Ortografia): buscar una persona que reguli el procés i col.laborar.” **(P.)**
- “Ha estat i està resultant més interessant del que pensava en un principi...i més si pots treure un pas pràctic per l'aula, que si només és teòric.” **(P.)**
- “Recordar coses que saps, conèixer altres que no coneixia, i posar-les en pràctica.” **(P.)**
- “Reflexionar sobre temes i aspectes discutits a nivell col.lectiu.” **(Nú.)**
- “Fer adonar d'algunes coses que treballàvem però que no havíem discutit abans.” **(Nú.)**
- “Els lligams amb els cursos més de grans està resultant més bé del que vaig pensar al començament.” **(F.)**
- “Ajudar l'escola a veure noves maneres o dinàmiques diferents de l'aprenentatge.” **(J.)**
- “Implicar tot l'equip sobre la importància de seguir una manera de fer.” **(J.)**
- “Reflexió -positiva- sobre l'aprenentatge de la Lectura i l'Escriptura a la nostra escola.” **(N.)**
- “Exposició del tema interessant i amb un fil conductor (encara que pugui semblar poc concreta pels talls que fem els mestres).” **(N.)**
- “Resultats positius.” **(N.)**
- “Pensar en aspectes que potser no utilitzava prou.” **(Prof*)**
- “M'ha agradat que t'adaptessis a necessitats, problemes, ...deixant de banda el programa: donar prioritat al problema o necessitat sentida.” **(Practicanta de Magisterio que assistí a alguna de las sesiones)**
- “Interessant l'aportació de materials, cintes, fitxes, etc. perquè ajuda a entendre millor les coses, a veure-les aplicades en la realitat.” **(Practicanta de Magisterio que assistí a alguna de las sesiones)**
- “(Malgrat l'hora dolenta) ha sigut una manera de no perdre el temps en les dues hores de PCC o claustre.” **(I.)**

5. Referència a conceptes d'educació.

- “Sempre hem d'estar alerta a la diversitat.” **(F.)**
- “Es pot atendre com caldria la diversitat?. Què fem amb els que no segueixen?. Potser tot es pot solucionar amb una bona organització dins la classe, però no som massa organitzats.” **(N.)**
- “...un dels punts importants per a mi és la llibertat del nen a escriure allò que pensa...'deixar anar la corda' (serà prou llarga?)... Allò positiu que té el tema: es centra en la il.lusió del nen per llegir i escriure.” **(N.)**
- “...una bona part del treball del mestre/a és primer observar i escoltar...i d'aquesta manera fer que l'aprenentatge i l'ensenyament es faci de forma planera i agradable...” **(C.d'E.)**

6. Referències a dificultats.

- “La principal dificultat pot ser massa coneixença i por d’alguns a la crítica.” (Dtor.)
- “La dificultat principal és: no aconseguir un mètode de treball col·lectiu”. (Dtor.)
- “Crec que tots els mestres haurien de parlar més i establir debats.” (practicanta de Magisterio que assistí a alguna de las sesiones)
- “...potser amb una bona organització a la classe...però no som massa organitzats. (N.)
- “Sempre ens ha pesat això d’escriure i, francament, és una llàstima.” (N.)
- “Tota teoria és bona però és molt difícil fer-la bé.” (Prof*)
- “Interessant, bastant pràctic, però crec que hem aportat poc treball el grup en general...el grup no ha fet res per muntar coses per millorar aquests resultats almenys a Primària. No a P. que veig que el resultat ha estat molt profitós.” (P.)
- “Potser quan faci anys que s’apliqui i vegem fruits ho veurem diferent (als cicles superiors).” (M.)
- “Tinc l’interrogant sobre si treballant tant la llengua, deixem de fer altres coses (hàbits, joc, vida pràctica, etc...).” (J.)
- “...l’hora és pesada, haig de fer esforç mental i físic.” (I.)
- “...l’hora és dolenta → cansament: de vegades desconnecto.” (Prof*)

7. Sobre seguiment ?

- “... el curset no serà suficient per a portar a terme la metodologia a nivell d’escola i s’hauria de continuar almenys durant l’any vinent i fer un seguiment durant algun temps més perquè tot el grup estigui més convençut de la línia d’escola” (I.)
- “Crec que serà positiu per un “després” però, si no existeix un eix coordinador i un seguiment de curset l’any vinent per anar ampliant, em fa por que s’acabi aquí.(...)Convindria una segona part.” (P.)
- “Algun dubte si sobre això s’anirà continuant en cursos posteriors.” (F.)
- “Crec que seria profitós un altre curs centrat en els dos últims cicles.” (M.)

8. Referències a l’assessora (personals).

- “Excel·lent per la mestra: molta paciència, bona preparació, bona comunicació, documentació, relació amb tothom.” (I.)
- “Com a persona ets molt treballadora i amb molts recursos.” (Prof*)

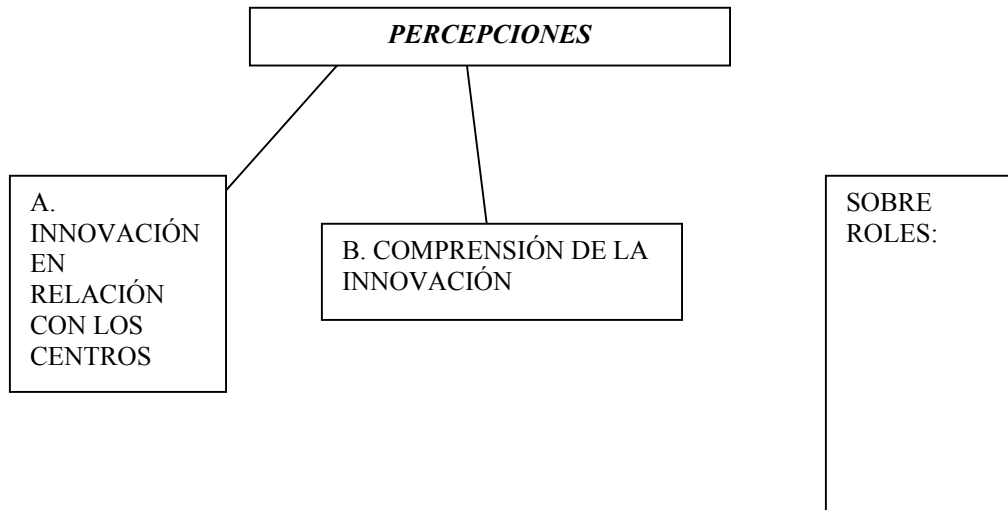
I) ‘DIN-A-3-D-ce’. (Anexo nº 5)

-En el análisis del documento ‘D-ce’, encontramos que también se marcaron los **hablantes**: son lo que se ha recogido en apartados que hablan de roles. Se aprecia que en ese instrumento de síntesis de las categorías, marcábamos la participación de los profesores genéricamente (‘Profs’) señalando que habían intervenido de forma autónoma, introduciendo alguna cuestión o planteando alguna consideración; únicamente se marca a Prof* esa primera sesión, como un acto de personalización.

Desde la 2ª sesión se empiezan a poner los nombres propios de los profesores y ya se asume que estamos hablando de personas en concreto o de roles, pero no de un protagonista genérico.

No abundamos más en la cuestión puesto que ha sido ampliamente tratada.

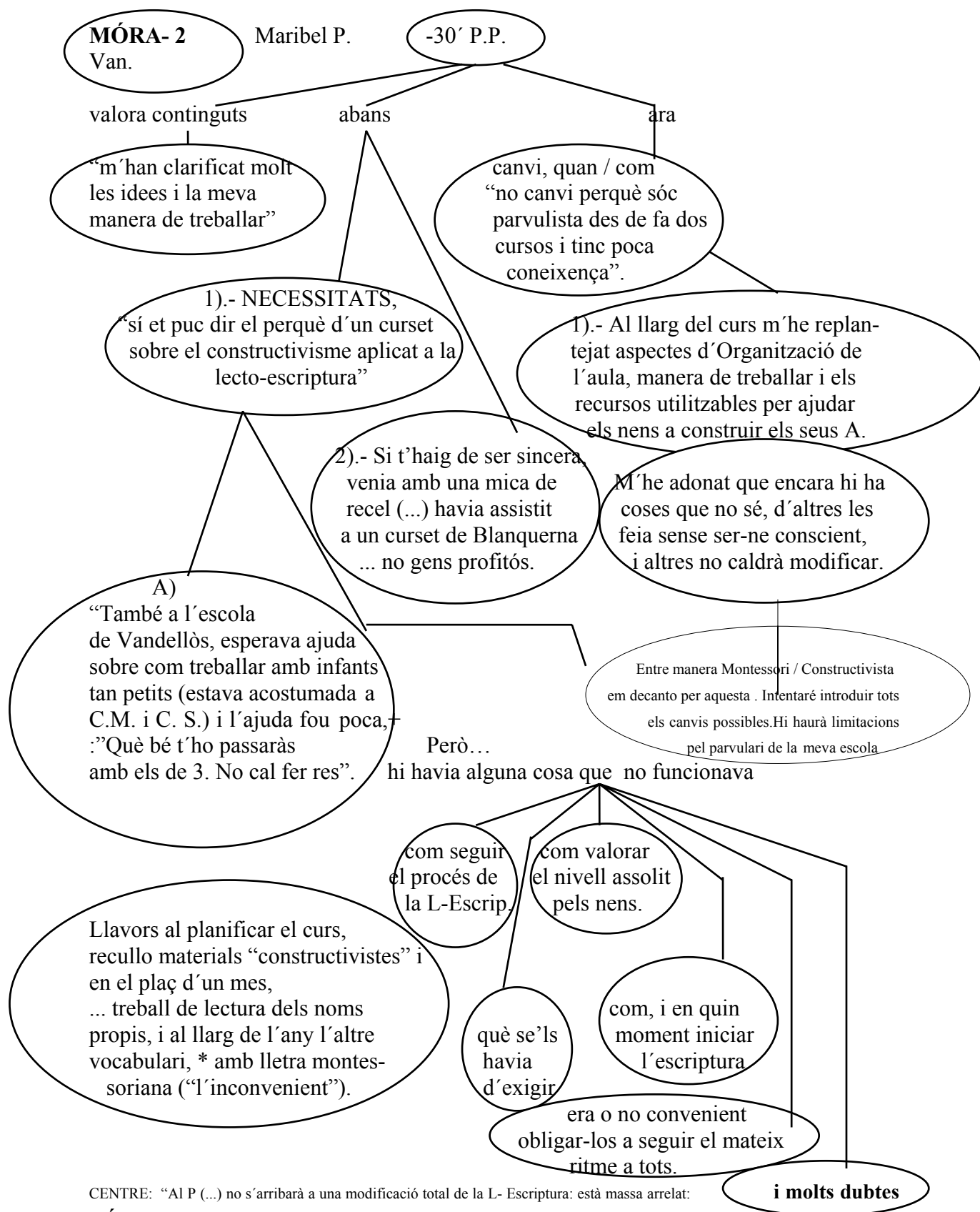
B. REFLEXIONES METODOLÓGICAS:
2ª EN CONTENIDOS, 4ª EN PREACCIONES Y 3ª EN 'D-Cu-2'
PERCEPCIONES



CONTENIDOS ← → PREACCIONES

1. Documentos contextualizados (como relación teoría-práctica) / documentos planificados SEDEC
2. Trabajo en diversas agrupaciones
3. Conexión desde la sesión 4ª hasta la 11ª, 12ª, 13ª, 14ª (pasando por la 8ª): el caso de los informes
4. Revisión de tareas entre las sesiones
5. CONTEXTUALIZACIÓN: recogida de sus interrogantes, retorno como casos, conectarlos entre sesiones y sesiones

PROCESO DE CAMBIO A LO LARGO DE LAS SESIONES DESDE UN PUNTO DE VISTA BÁSICAMENTE METODOLÓGICO (saldría en menor medida lo emocional y lo profesional que en el caso del contexto 'Ce').



CENTRE: "Al P (...) no s'arribarà a una modificació total de la L- Escriptura: està massa arrelat:

més

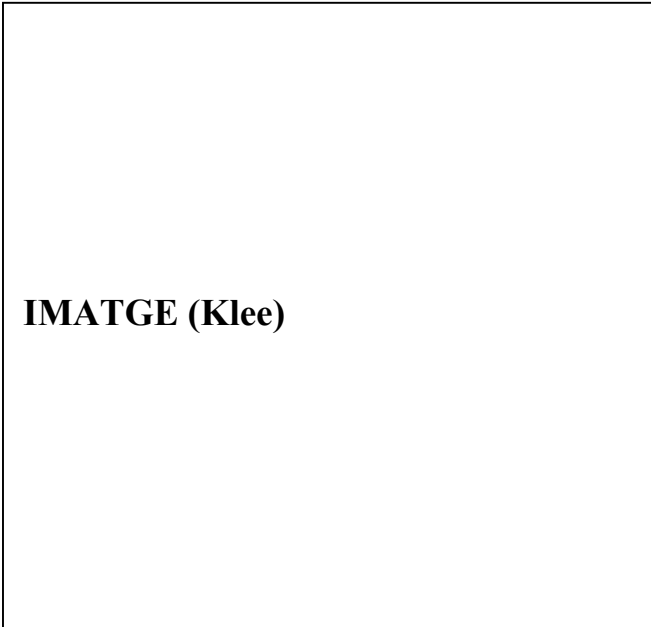
- Treball del so-grafia
- Lletra lligada.
- Tots els nens a igual ritme./Ritme marcat per la mestra/e.

Tot i això (...) s'han produït canvis positius, ja que no es pensa que la lectura a través del nom propi és el mateix que ensenyar a parlar als lloros ... "els mestres de Primària veuen bé els resultats ... (tres d'ells tenen fills a E.I).

Conclou: "Mercès per tot"

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL CAMBIO: DESARROLLO PROFESIONAL EN CURSOS DE FORMACIÓN Y EN PROYECTOS DE ASESORAMIENTO EN CENTROS.



IMATGE (Klee)

Tesis doctoral presentada por la Lda. Pilar Iranzo García,
para aspirar al grado de doctora,
y dirigida por el Dr. Vicent S. Ferreres Pavía

Tarragona, Julio de 2002

4.3.1. DESARROLLO EN TORNO AL CONTEXTO DE FORMACIÓN DE CENTRO ‘Ce’

1ª PARTE

A) *CRÒNICA DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LA FORMADORA: INTERRELACIÓN INICIALMENTE DETECTADA ENTRE LAS DIMENSIONES DE “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS”.*

4.3.1.0. Introducción.

4.3.1.1. **Determinación de las categorías temáticas** a partir del primer documento analizado y codificado (D-cu-2)

4.3.1.2. **Valoraciones generales** del análisis del contexto de formación de centro a través del documento “Diario del contexto de centro” (“D-ce”) y análisis numérico (por categorías).

4.3.1.2.1. Descripción cronológica del análisis

4.3.1.2.2. **Análisis numérico** de la presencia de las diferentes ‘categorías’ y **valoraciones**

4.3.1.2.2.1. *Percepciones* en D-ce

4.3.1.2.2.2. **Preacciones** en D-ce

4.3.1.2.2.3. **Contenidos** en D-ce según las categorías temáticas

4.3.1.3. **Notas del proceso de análisis:**

4.3.1.3.1. Sobre *percepciones*

- Definición de *percepción*.
- Diferencia entre cursos (contexto ‘Cu-2’) y asesoramiento en el centro en cuanto a percepciones.
- Aquello relacionado con sentimientos y emocionalidad de la formadora o de los profesores (“recogido” gracias a la escritura del diario).
- I-A como proceso narrativo
- Percepciones en relación con el campo de las preacciones.
- Percepciones en relación con la interpretación de la dinámica del centro.
- La utilización del plural en el diario y en la práctica

4.3.1.3.2. Sobre el **proceso de I-A**

- Comentarios generales
- I-A más o menos consciente (en “Notes-2000”) y ya asumido en relecturas posteriores.

4.3.1.3.3. Sobre **preacción**

- Determinación de la ‘categoría’
- Sobre su contenido: generalidades
- Sobre cómo se usa el diario en relación con la planificación
- Síntesis de *contenidos específicos de planificación*
 - Contenidos de planificación: *categorías*

4.3.1.4. Sobre lo “difuso” de las categorías

4.3.1.5. ¿Hiperanálisis?

2ª PARTE

B) TRIANGULACIÓN CON OTROS DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO 'Ce'.

3ª PARTE

C)ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS 'CONSTRUIDOS' A PARTIR DE LAS DIMENSIONES de "PERCEPCIÓN", "PREACCIÓN" Y "CONTENIDOS" del documento 'D-Ce'.

0. Introducción.

1. Aproximación al contexto

2. *Análisis de los significados 'construidos' a partir de las dimensiones de "percepción", "preacción" y "contenidos" de 'D-Ce':*

- A. 'Relación Teoría-práctica'
- B. 'Reflexión metodológica'
- C. 'Dinámica-centro-roles'
- A. 'Conceptos didácticos'
- B. 'Recursos de Formación'
- C. 'Investigación'
- D. 'Situaciones informales'
- H. 'Evaluación'
- I. 'Infraestructura'
- J. 'Percepciones 'muy más''
- E. K. 'Dilemas'

3.(Continuación de la triangulación con los documentos que se situaron cronológicamente después de la acción formativa): **continuación triangulación contexto 'Ce'**

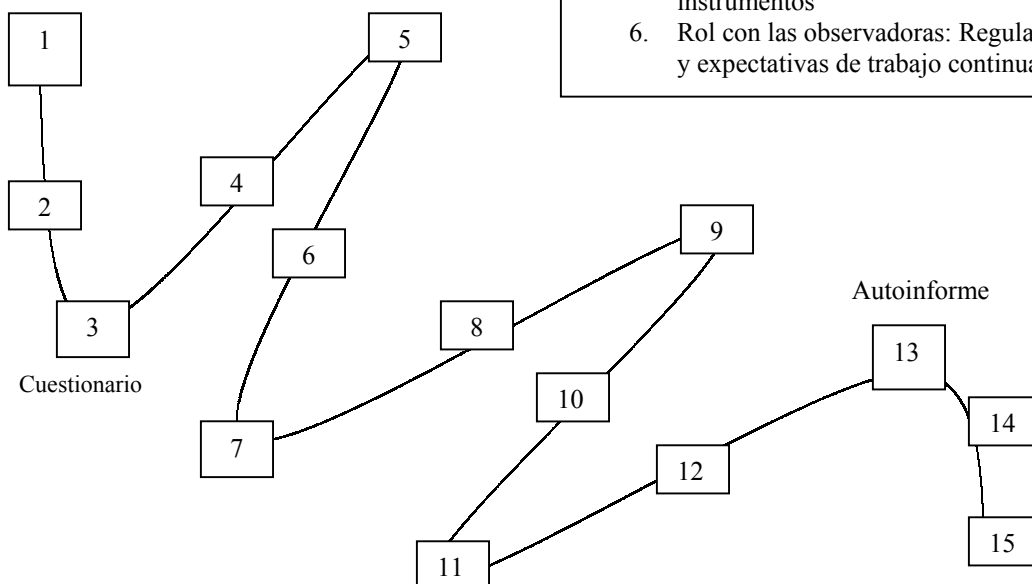
INVESTIGACIÓN 'D-Cu-2'

4ª en PERCEPCIONES, 3ª EN PREACCIONES Y 7ª EN
CONTENIDOS



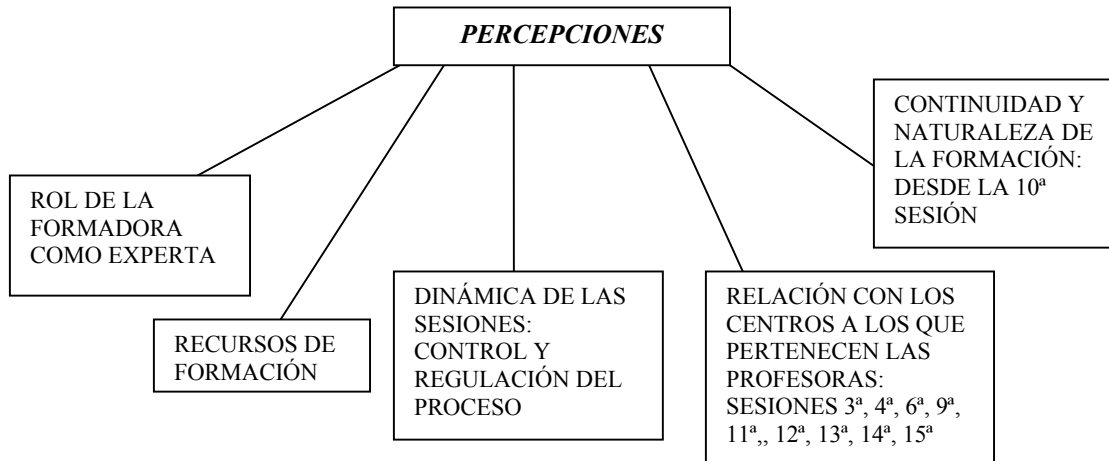
CONTENIDOS- PREACCIONES

1. No identificación con rol de asesora
2. Incidencias en el registro de la información
3. Autoinforme como recurso participativo
4. I-A
5. Evaluación de la formación e instrumentos
6. Rol con las observadoras: Regulación y expectativas de trabajo continuado



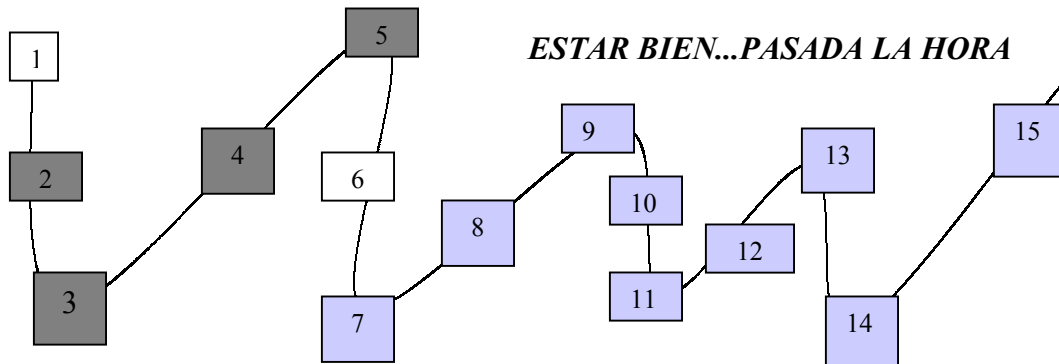
E. RECURSOS DE FORMACIÓN: 'D-Cu-2'

1ª EN PERCEPCIONES Y PREACCIONES Y 5ª
EN CONTENIDOS



(PREACCIONES): en relación con las percepciones

PROCESO DE I-A



- a) uso del plural
- b) uso del guión
- c) proponer tareas entre sesión y sesión
- d) preguntar por la intencionalidad de las actividades propuestas
- e) avanzar acciones y/o contenidos de las siguientes sesiones
- f) sintetizar lo realizado
- g) sobre el humor
- h) 'resistencia' a algunas actividades
- i) resistencia por cansancio
- j) hacer paréntesis en la actividad cambiando de actividad
- k) 'tornar' colectivas actividades individuales
- l) revisar tareas para 'controlar' comprensión
- ll) sintetizar discurso
- m) pretender que sea 'ágil'
- n) priorizar lo importante para su práctica
- ñ) ...aunque no esté previsto
- o) pedir que muestren los trabajos realizados en el aula

CONTENIDOS

H) EL APRENDIZAJE Y LA ‘ENSEÑANZA’ DOCENTES: INTERVENCIÓN DESDE LA FORMACIÓN PARA EL CAMBIO DOCENTE

Inicialmente habíamos dispuesto por separado el contenido referido al aprendizaje y a la enseñanza docentes: pretendíamos con ello tratar aquellas características particulares de estos dos ámbitos; poco a poco veíamos cómo la separación no nos servía puesto que eran más los argumentos a favor de entenderlos unidos que de hacerlo por separado. Básicamente, esto es así en nuestro caso porque éramos conscientes de que en según qué aspectos nos centrábamos -desde el punto de vista de formadora- en nuestra función de ‘enseñar’ a enseñar a otros: paralelamente, también debíamos plantearnos la función de ‘aprender’ sobre cómo éstos aprenden.

Un apartado dedicado a la enseñanza pretendería ser el subsistema propiamente didáctico, pero dado que se desconoce en gran manera el propio mecanismo de aprendizaje, lo tratamos unido: *así, el aspecto más psicológico del cómo se aprende, se integra en el ámbito social y didáctico de qué hacemos para aprender, es decir, cómo gestionamos la intervención social intencional de cambiar, todo dentro de la perspectiva del aprendizaje adulto en contextos de trabajo*. En consecuencia, cuando tratamos aspectos del cómo cambiamos, y cuando nos dedicamos a ver cómo ayudamos a cambiar, pensamos tanto en los profesores como en nosotros mismos como ‘destinatarios’. Únicamente dedicamos un apartado a sintetizar ciertas características que ‘perfilan’ -de ninguna manera técnica- la figura del facilitador o formador.

Los escenarios en los que esas dos direcciones del cambio tienen lugar, recogidos en torno a la metáfora de ‘la vida en las aulas’, ilustra el carácter inevitablemente ecológico de nuestra perspectiva. El ‘poder’ y el saber sobre el aprendizaje, en la medida que nos es posible, son dominios de la función docente, de igual forma que el ‘poder’ y el saber sobre la enseñanza, y se desarrollan definitivamente en los escenarios sociales de interacción.

1. CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

Aprendizaje adulto en contextos de trabajo

Nos acercamos cada vez más al escenario ‘nuclear’ de nuestro trabajo, es decir, a las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que los docentes aprendemos; aprendemos entre nosotros si se dan ‘conversaciones’ que nos movilicen; y aprendemos también en situaciones mediadas por la figura de una persona que temporalmente ‘lidera’ el proceso de conversación: inevitablemente, el contexto de cambio continuo que provoca el ‘requerir’ de reflexiones y estrategias prácticas de las que no siempre podemos ocuparnos -al menos- inicialmente desde dentro. Así, como veremos, *docentes y facilitadores externos* (llamémosles asesores, formadores, etc.) *se ocupan de aprender además de para el cambio permanente, en el propio proceso de cambio*.

Todo lo anteriormente tratado en otros capítulos, sirve de marco para centrarnos ahora en el punto de vista del aprendizaje y la enseñanza docentes: sus claves, dimensiones, contextos y también su estructura y naturaleza interna.

De entrada, reiteramos que la propia investigación nos ha situado en una perspectiva, según la cual, la pregunta acerca de cómo aprendemos en contextos de formación empieza a resolverse asumiendo que tanto la función de docente con alumnos de las etapas obligatorias del sistema educativo, como la función docente con los docentes de estas etapas, es decir, la función como formadores de formadores, comparten contextos profesionales, ámbitos concretos de intervención y, también, determinadas formas de aprender.

Es más, en la formación de formadores para el desarrollo de innovaciones curriculares o aprenden conjuntamente docentes ‘directos’ y formadores, o es imposible que ambas funciones se mantengan vinculadas. Y hablamos de una vinculación que no es sólo el resultado de un compromiso compartido por la mejora escolar, sino que está basada en que su naturaleza es de tipo dialogístico.

Retomemos los rasgos que caracterizan el *aprendizaje docente*. En primer lugar, como recuerdan autores que han tratado recientemente el tema (Fernández Cruz, 1999; Huberman, 1999; Vaillant y Marcelo (2001), entre otros), la formación de formadores pertenece al campo más amplio de la educación de adultos y, como ésta, ha sido poco estudiada.

Además de por las tensiones propias provenientes del sistema educativo, la delimitación conceptual de la ***formación docente*** se ve afectada, como ocurre con la educación de adultos, por una ***tensión epistemológica e ideológica entre el positivismo*** (formación por objetivos a partir del análisis del educando y su punto de partida comportamental, y el análisis del medio y de las tareas para lograr los objetivos) ***y el humanismo o formación por la participación*** que a partir de Kurt Lewin en la década 1930-40, pretende establecer los objetivos ‘formativos’ a partir de la participación de los educandos, centrándose en el compromiso, el proceso y la decisión y en el que el formador es un animador (Vaillant y Marcelo, 2001).

La formación docente debería poderse caracterizar como autoformación por responder al hecho de ser experiencial, informal, abierta en cuanto a objetivos, y estar basada en el contacto directo. Estas características se adoptarían como descriptoras del paradigma de la formación docente.

También se habla del sentido personal vinculado al cambio, es decir, se asume claramente la llamada ***“dimensión personal del cambio”*** que obliga a atender al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del profesor: en sus creencias, sus valores, sus sentimientos...

Así, ***aprendizaje, formación y calidad de la experiencia son conceptos, aunque no recíprocamente determinados, sí interrelacionados.*** Se enfatiza la cualidad de la experiencia porque no puede decirse que cualquier experiencia ayuda al aprendizaje porque las hay que serían *antiformación*.

La Calidad de la experiencia se asocia con:

- *continuidad*. Se habla de un *continuum* experiencial de forma que se dé una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella, previendo desarrollo cognitivo, personal y moral, en relación a distintos estadios de formación donde la autonomía se va trasladando a los docentes y debe actuarse, en su caso, según un menor liderazgo de la persona asesora
- *interacción*. Se produciría a partir de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en la que interaccionan diferentes componentes conceptuales y/o metodológicos.
- *reflexión*. Analizamos lo que hacemos, por qué lo hacemos y tomamos consciencia de la complejidad de nuestra realidad profesional. “Proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos” (Hatton y Smith, 1995:34 en Vaillant y Marcelo, 2001:27)

En el caso de nuestro estudio, también situábamos la importancia de la calidad de la experiencia de formación en la posibilidad de que, de alguna forma, fuese origen o provocase deseos de continuar formándose.

En síntesis, parece innegable que *se reclama el paradigma de la experiencia* dentro del campo de la formación.

Kolb, citado por Vaillant y Marcelo (2001) y por Bolívar (2000a), plantearía que *se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia: el aprendizaje sería ese proceso continuo fundamentado en la experiencia, que requiere la resolución de conflictos y que implica la transacción entre las personas y el ambiente; esa transacción es la experiencia.*

En Bolívar (2000a:100ss) encontramos que se llega hasta el “modelo de aprendizaje experiencial” porque el de Lewin (1940) consistente en ‘*Experiencia concreta - Observación y reflexión - Formación de conceptos - Contraste en nuevas situaciones*’, es interpretado por Kolb (1984) de forma que el cambio se produce ante la disonancia entre expectativas y experiencia, lo que obliga a cambiar el marco de pensamiento.

Por tanto, según esta lectura, el aprendizaje se daría cuando se observa y reflexiona sobre acciones y consecuencias relevantes para los profesores, dando lugar a nuevas comprensiones y acciones. *Cuando nosotros recogemos en nuestros diarios lo que llamaremos “percepciones”, o cuando leemos en Fullat (1992) que es la “fractura” lo que promueve proyectos de educarse, estamos hablando de ese tipo de disonancia que la experiencia ha provocado.*

Según Bolívar este paradigma o modelo ha sido la base, entre otros, de modelos como el aprendizaje organizativo (Argyris, Shön), I-A, ciclo de Demming sobre Calidad total (planificar-hacer-verificar-actuar); de alguna forma, en todos ellos se plantearía que los docentes, comprometidos en un proceso de “investigación-acción participativa”, llevarían a cabo *aprendizaje experiencial examinando y aprendiendo relaciones críticas entre educación, trabajo y desarrollo personal.*

Adaptando por nuestra parte lo que se dice en esta obra y viéndolo ahora desde el punto de vista del *rol de la persona asesora* entendemos que, *en estos contextos, la labor del*

*“agente externo” es la de una especie de “maestro de ceremonia” que sin desvirtuar ni restar protagonismo al proceso de diálogo reflexivo entre los profesores y, utilizando situaciones que resultan, al menos en parte, indeterminadas, ‘abiertas’, complejas e inconexas, ayude a descubrir consecuencias e implicaciones -a veces involuntarias- de sus construcciones con la intención de sacar a la superficie, compartir y poder contrastar y reestructurar las particulares comprensiones -intuitivas, ideales, idealizadas-, de la experiencia: **según el modelo experiencial la práctica es formativa cuando es identificada, o da lugar a alterar las creencias.***

El modelo de Kim (1993) que recogimos en la introducción, consistente en: *valorar (reflexionar sobre observaciones) // diseñar (formar conceptos) // implementar (contrastar conceptos) // observar (experimentar concretamente)*, y el de ‘Doble ciclo individual-organizativo’, también de Kim, (Bolívar, 2000a:102), serían procedentes del de Lewin. Bolívar plantea que de esos cuatro modos de aprendizaje adaptativo ‘*experiencia concreta / conceptualización abstracta*’ por una parte y, ‘*observación reflexiva / experimentación activa*’ por otra, constituyen dos dimensiones que representarían orientaciones adaptativas opuestas.

Existirían, en síntesis, todo un conjunto de *factores que caracterizan el aprendizaje adulto y que en la trayectoria de los modelos y prácticas de formación habrían sido vulnerados implícita o tácitamente*: debido tanto a la propia concepción de lo que es el trabajo docente, como a la macroestructura formativa y a los estilos personales de las personas que lideran los procesos de aprendizaje, los formadores.

Detengámonos en los factores caracterizadores del aprendizaje adulto. En Marcelo (1995) aparecía que, de forma general, los adultos aprenden más cuando sienten la necesidad de dar respuestas a situaciones problemáticas contextualizadas y que, de forma implícita, esto supone para cada uno de los profesores implicados el hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, saber trabajar en grupo y saber resolver problemas.

Ahora, en Vaillant y Marcelo (2001) se profundiza en éstas y otras características ‘certeras’, centradas en las ***condiciones concretas para que se dé aprendizaje docente***; pasamos a interpretarlas desde nuestro punto de vista:

- los docentes se comprometen si las metas y objetivos se consideran realistas, importantes y con posibilidad de aplicación o utilidad inmediata.
- el aprendizaje siempre tiene una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios y autoeficacia.
- los docentes desean tener *autonomía* -matizamos que en diferentes grados y en diferentes momentos, pudiéndose dar que inicialmente no la prefieran-; en cualquier caso, aunque puedan necesitar ayuda en la formulación de objetivos, contenidos, actividades, formas de valoración, etc., lo cierto es que si no los sienten como suyos, no se implican de forma autodirigida. En esta cuestión entendemos que las imágenes de lo ‘ideal’ y de lo ‘idealizado’ tienen mucho que ver con los grados de autonomía que sienten, practican y asumen y también con la imagen que tienen como “centro”.
- no aceptan situaciones donde se les proponga aprender poniendo en cuestión sus competencias o donde ellos lo perciban de esta forma.
- dado que la motivación de los adultos o es interna o no es, lo que desde fuera puede hacerse es animar y crear las condiciones para que emerjan aspectos que están latentes o poco articulados funcionalmente. También significa que en caso de haber poca “materia” motivacional por no experimentar ningún motivo para aprender (sea

por la razón que sea), un “encargo” de formación habría de crear, en primer lugar, ese motivo: crear una “fractura” que motivase el inicio de un proceso de aprendizaje. Los grados de motivación interna en los adultos son muy diversos y están asociados a aspectos personales, de experiencias educativas, institucionales, relacionales, de conocimiento pedagógico y didáctico: la formación docente trabaja inevitablemente con una materia muy heterogénea que, en todo caso, obliga a atender claramente lo motivacional que es, a su vez, personal e individual.

- la implicación en el aprendizaje y el aprendizaje propiamente dicho, se fomenta mediante conductas y actividades en las que se demuestre respecto, confianza y preocupación por el que aprende. Entendemos que para que una persona formadora pueda tener un rol como el que se requiere debe aprender de forma continuada a “escuchar” las voces de los profesores individualmente y como colectivo perteneciente a una institución y ha de tener un interés “a prueba de batallas” por comprender pedagógica y profesionalmente las situaciones docentes, es decir, no sólo metodológica o curricularmente.

Con esta caracterización se ve cómo ***la autoformación, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje autorregulado se revalorizan dando pistas sobre cuáles son las situaciones adecuadas al aprendizaje adulto.***

En nuestra práctica estamos en contacto como asesoría externa con grupos de profesores que, tras años de trabajo, se encontrarían en procesos de aprendizaje autorregulado. También observamos que nuestro estilo de formación pretendería, cada vez más, provocar la autorregulación aunque entendamos que el equilibrio entre la autonomía interna y la mediación externa es complejo y que son muy frágiles los hilos que sostienen el trabajo común.

Por eso insistimos en que la presión que ejercen las condiciones de trabajo de los docentes nos obligan a ser muy cautos respecto a la posibilidad de generalización de este tipo “maduro” de aprendizaje: la consolidación de un trabajo conjunto regular consistente en establecer propósitos, planificar, experimentar, reflexionar, compartir y regularnos, parece una empresa que, aun en grupos autónomos y muy comprometidos, no es raro que se de a costa de la salud de las personas que lideran el proceso.

En ese sentido, en el de la extrema complejidad del aprendizaje docente autorregulado en contextos de trabajo, parece obvio que dado que las acciones de formación las piensan y las desarrollan personas que inevitablemente con su formación, su conocimiento práctico, su biografía, su estilo, etc. dan, como dice Hargreaves (1996), sentido al cambio, deberían ser también criterios muy globalmente “humanos” y personales los que sirvieran para valorar y mejorar los mismos procesos; por contra lo que ocurre es que, a menudo, los procesos de aprendizaje son juzgados y planificados por “sistemas administrativos” no siempre experimentados en los procesos de formación.

Porque se asume que para que podamos hablar de una ‘***acción de formación***’ no es el nivel de planificación, ni siquiera el de desarrollo según lo planificado, lo que la llegaría a definir, sino que *es preciso que en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas reglas de funcionamiento, se produzcan cambios a través de una intervención por la cual hay **participación consciente del formando, así como voluntad clara de formador y formando para conseguir los objetivos explicitados.***

Otro paradigma de formación que se habría reclamado y que estaría consolidándose (al menos en algún grado) en nuestro contexto próximo es el del ***aprendizaje en el puesto de trabajo***. Su desarrollo se relaciona con la necesidad planteada ya desde Senge (1992) cuando habló del *final del liderazgo transaccional* para pasar al *transformacional* y de que la organización debía actuar como un equipo aprovechando para ello el ‘arte’ de cada miembro.

Necesariamente esto implica un doble acercamiento entre trabajo y formación y entre formación e investigación y que, en suma, la comprensión del contexto sea un elemento crucial del aprendizaje global.

El discurso asumido teóricamente de la “escuela como unidad de cambio”, o la “mejora escolar” (Escudero, 1990; Bolívar, 2000b) en nuestro contexto, y dentro del también asumido concepto de las organizaciones que aprenden (Deusto 2000) o “las escuelas y profesores totales” (Fullan y Hargreaves, 1997) en otros contextos, hacen referencia a la *organicidad* desde la que se concibe el aprendizaje docente. De hecho, parece que últimamente se pone ***especial interés en el análisis de las condiciones*** para que este discurso teórico se vislumbre también como práctico.

Nosotros asumimos también este modelo y vemos tendentes a él los esfuerzos formativos que tienen sentido profesionalizador: no en vano dedicamos este estudio a sus posibilidades y entramados reales.

Aun así, vemos que, en ocasiones, la distancia entre la consideración teórica y la percepción de las posibilidades prácticas es tal que cualquier definición teórica de lo que significa la construcción de estas organizaciones provoca, en aquellas personas directamente implicadas en el costoso proceso de aprendizaje, como mínimo exclamación, si no desaliento.

Por ejemplo, cuando Senge (1992) define la ‘organización inteligente’ como aquella que desarrolla pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida y aprendizaje en equipo, está elevando la exigencia hacia cotas que nos parecen más propias del ideal -al que, por otra parte, no debemos renunciar y al que debemos de tender de forma continuada-, que de estados reales y permanentes en las organizaciones.

Más acorde con la realidad nos parece la idea que recogerían Vaillant y Marcelo (2001:32) de Barroso (1992) porque resulta procesual, sugiere orientación más que estado obtenido y conecta con la empresa de la formación: “*Para hacer un proyecto, es preciso tener un proyecto. Y se tiene un proyecto haciendo un proyecto.*”

Estamos en parte de acuerdo con Sarason (1972, en í.) en que las escuelas no están creadas para promover el desarrollo intelectual y profesional de los profesores, porque si bien en la actualidad se dan necesidades para ese desarrollo en el si del grupo de profesores y se dan las líneas legales y administrativas para ello, no se han variado las condiciones organizativas espacio-temporales y de liderazgo real; es decir, estaríamos ante una falacia entendida como inadecuación entre lo general y lo concreto de “dime para qué planificas tiempo y te diré qué pretendes y qué priorizas”: podría verse la proporción de tiempo real en el que se promueve el aprendizaje docente en contraste con las características que intentábamos recoger para promoverlo.

Por todo lo anterior, y aun con las limitaciones que ofrece la práctica, parece que debemos tener en cuenta que los llamados ***enfoques socioculturales del aprendizaje docente***, como ya avanzábamos, plantean un cambio de perspectiva en el aprendizaje sintetizado a partir de la dirección de las siguientes tendencias:

- *de individual a cooperativo-comunitario*
- *de información a acción*
- *de supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos*
- *de medición a narrativa*
- *de abstracción a concreción*
- *de operaciones a conversaciones* (Yinger (1991) en Vaillant y Marcelo, 2001)

El conocimiento docente desde el punto de vista del control del conocimiento.

Hemos iniciado el capítulo con un punto de vista, digamos, pedagógico y profesional y pasamos ahora a realizar unos breves apuntes sobre la relación entre epistemología y poder político o, mejor, control del conocimiento. Las concepciones sobre el conocimiento docente y la forma como éste se construye tienen numerosas relaciones internas con aspectos epistemológicos, políticos, científicos y prácticos, lo que hace que no pueda abordarse su estudio desde un único punto de vista.

Popkewitz (1991:110) habla de la importante legitimación científica del conocimiento docente que se habría dado desde los principios del s. XX en forma, principalmente, de valoración del trabajo relacionado con el curriculum y el aprendizaje; al mismo tiempo alerta sobre el peligro de que esto sea utilizado de forma persistente y continuada como ***estrategia para racionalizar el conocimiento que posee el docente de la práctica pedagógica***: según el autor, sería una muestra de esto que, dada la preocupación administrativa por la nueva educación de masas, no parece un accidente el hecho de que fueran las ciencias experimentales (a partir de las que se propugnaban el análisis empírico y los conocimientos útiles) y el conductismo -en vez de la Psicología de Dewey- los enfoques que enraizaron más firmemente en el diseño instructivo.

En general, en el origen de esa legitimación de la que habla, se pretendía tener fe en que la ciencia traería el progreso a las instituciones sociales y económicas y, en ellas, el conocimiento profesional describiría fenómenos y acontecimientos, pudiendo favorecer los intereses de cualquier grupo social. En este contexto las ciencias pedagógicas se preocuparon por contenidos relacionados con la armonía social: educación moral, socialización para el trabajo, actitud, aprendizaje, estudio de las diferencias individuales, métodos aparentemente objetivos, etc..

Para el autor, en los *Informes Holmes* sobre la reforma se subraya que el desarrollo de la educación debe estar guiado por conocimientos empíricos y funcionales y parece ser un mensaje igual al que diera la Psicología de la educación del decenio de 1890: “*La nueva ola de psicología cognitiva ha substituido el conductismo como el enfoque preponderante en los trabajos y documentos sobre la reforma educativa. El investigador cognitivista estudia el pensamiento del profesor sobre las prácticas del aula. Se ha afirmado que este tipo de investigaciones puede contribuir a identificar determinadas competencias y habilidades del docente que fundamentarán su estatuto*

profesional. Sin embargo, en un estudio sobre la bibliografía producida por esta corriente intelectual que realizo en la actualidad, se pone de manifiesto que los temarios de investigación propenden a ofrecer una estrategia de regulación social de las vidas de los profesores". (1:108)

Así, mientras por una parte el programa sobre el pensamiento del profesor aporta elementos de progreso en la concepción de la relación entre teoría y práctica, por otra, la organización de los conocimientos resultantes de ese programa de investigación, introduce nuevas formas de observación y supervisión del docente en el nivel concreto y práctico de su trabajo.

De igual forma las actuales reformas centradas en la calidad de las escuelas y las instituciones de formación del profesorado brindan la oportunidad de examinar las estructuras intelectuales, sociales, culturales y económicas que subyacen en la enseñanza.

El problema del curriculum, profundo y complejo, puede entenderse como un conflicto entre las esperanzas depositadas en la educación y el compromiso de crear, sostener y renovar las condiciones del mundo. *Cuando una teoría se aplica a la práctica social, se producen siempre efectos imprevistos y no deseados.* La estructuración de la reforma sería también una contradicción entre la esperanza y el acontecer real de la escuela.

Así, los actos docentes han de entenderse como formas de regulación social, como una selección entre una amplia gama de fenómenos que tiene por objeto circunscribir la interpretación, clasificar, definir lo significativo y trazar los límites que determinarán lo que deberá omitirse: la profesionalización docente debe tener en cuenta estas condiciones del conocimiento como problema filosófico y social.

El conocimiento escolar habita en una red de relaciones de poder, de problemas o presiones sociales en relación a los que se ha creado: creación de una democracia viable, la selección y mantenimiento de una fuerza de trabajo y la realización de programas económicos y de bienestar social. Esto ha conducido a una educación que contiene pautas de diferenciación, pautas de la conversación en el aula y, en consecuencia, las prácticas de la docencia no responden a normas universales, sino que contienen múltiples planos de significado e interpretación.

Se trataría de entender la pedagogía como ámbito que contiene, por una parte, visiones del mundo y, por otra, actuaciones prácticas para la producción y reproducción de ese mundo: de qué es posible hablar, a qué hablantes se puede tomar en serio y qué reglas deben ser tomadas en consideración, son cuestiones sociales que, como el curriculum, son profundas y complejas.

De esta forma, *el estudio de la educación se convierte en una jugada de imaginación sociológica*, en la que se da interacción entre la historia, la estructura social y la biografía, en el sentido de que luchamos por mejorar nuestras tradiciones y nuestra comunidad; *pero esa lucha entraña integrar las visiones morales de la tradición y de la comunidad con las del autodesarrollo y el descubrimiento humano, por una parte y, por otra, con un cierto escepticismo imprescindible frente a esas mismas tradiciones y sus verdades.*

En el marco de la formación del profesorado, es preciso considerar la naturaleza dual de la pedagogía: por una parte permite el desarrollo de determinadas capacidades, y por otra configura una regulación social que impone determinados límites a la relación de los individuos con la sociedad.

El Conocimiento Profesional Docente y el aprendizaje para el cambio: revisión actual del paradigma del “pensamiento del profesor”

Nos adentramos, si tenemos en cuenta lo anterior, en un modelo epistemológico y en un terreno de legitimación científica y profesional controvertidos.

Desde diversas posiciones, se alerta sobre el peligro de utilizar el conocimiento sobre las “competencias del profesor” proveniente de estudios sobre pensamiento docente, como origen de “nuevas tecnologías”, ahora que se asume una epistemología de la práctica. En síntesis, se habla de la difícil frontera entre lo interpretativo y lo positivista en aquellos modelos que forman parte del paradigma del pensamiento del profesor. (Hargreaves, 1999: 132ss.; Barquín, 1999:401, entre otros).

Antes de entrar de lleno en los contenidos propios del paradigma, resaltar que se dan cita en él temáticas abiertas actualmente como la reflexión, la intervención de los docentes en procesos de investigación-acción, el feminismo en la investigación y en la intervención educativa (Colás, 2001), la construcción cultural en esquemas de postmodernidad, etc.

Estos son los tópicos temáticos sobre los que, aunque situados en el desarrollo curricular, nos ocupamos en el trabajo en contextos de formación del profesorado. Se hacen presentes cuando, pretendiendo el cambio, una parte importante del esfuerzo se dedica a fomentar en profesores -y en los propios formadores- actitudes de apertura, reflexividad, tolerancia, aceptación y atención de las diferencias individuales y grupales: de género, raza, clase social, ideología, etc.. Como se admite, los profesores “juegan” papeles poco dispuestos para una educación pluralista: en parte debido a que los formadores de profesores en general son ‘producto’, también, de una educación monocultural. (Vreede, 1990 en Vaillant, Marcelo, 2001:42)

Ante el requisito de ser sensible a la realidad contextual y de reflexionar sobre ella, cualquier proceso de aprendizaje pasa por estimular el cuestionamiento de aquello que se asume como natural, ayudar a desvelar las suposiciones ocultas y a ver desde nuevas perspectivas y, sobre todo, ayudar a desarrollar la habilidad de tomar decisiones, naturalmente, tomándolas.

Sobre el tema del feminismo subrayamos lo necesario de marcar el género en las obras científicas; en este sentido, un capítulo necesario, el de Angulo (1999a), pone en evidencia que ***son numerosas mujeres las autoras de obras e investigaciones dedicadas al aprendizaje docente*** (es de agradecer que el autor lo ponga de manifiesto dado que en la mayoría de ocasiones, debido a que se trabaja con muchas fuentes extranjeras donde sólo constan las iniciales, esta información se desconoce).

Recogemos de ésta y de otras obras: Grossman, Elbaz (1981, 1983), Carter, Lambert (1984, 1985), Cochran-Smith y Lytle (1999), Clandinin (1986), Westerman, Weiman y Hammond, Leinhard, Grimmer y MacKinnon (1992), Ben-peretz y Kremer-Hayon (1986), etc.

Elliot (1999:373) también apunta a esa aportación ‘femenina’ cuando habla de ciertos componentes o dimensiones de la reflexión: “...no mencioné de forma directa la relación entre «lo personal» y las otras dimensiones de la reflexión *hasta que otros educadores de profesores, fundamentalmente mujeres*, que empleaban los enfoques de la investigación-acción empezaron a destacar su valor e importancia (por ejemplo, Dadds, 1991, y O’Hanlon, 1991).”¹

Un aspecto crucial de la actualización del modelo del pensamiento del profesor es la asunción de que *para que se produzcan procesos de cambio en el ámbito propiamente docente, deben integrarse procesos de reflexión, colaboración y evaluación*. Esas serán las claves consideradas como requisitos para integrar el desarrollo profesional, curricular e institucional (Fernández Cruz, 1999:148ss). En los capítulos anteriores hemos visto el trabajo docente desde el punto de la colaboración cuando nos hemos dedicado al desarrollo institucional como un ámbito del desarrollo profesional docente. Hemos asumido que no puede darse un cambio permanente si no se dan procesos de colaboración. En la evaluación se basan -inevitablemente- el desarrollo curricular, el institucional y el profesional.

En este apartado nos centraremos en los *procesos de reflexión* puesto que son el núcleo del trabajo docente para el cambio que estamos considerando.

Dewey ya en 1933 hablaba de 3 componentes de la “acción reflexiva”:

- *apertura mental*
- *responsabilidad*
- *ser todo corazón*

Shön (1983, 1992, 1998) utiliza términos que manejamos de forma necesaria cuando intentamos describir los procesos que los docentes realizamos en nuestra actividad cotidiana:

- *Reflexión en la acción*
- *Reflexión sobre la reflexión en la acción*
- *Reflexión sobre el análisis y descripción del proceso total de reflexión* (Shön, 1992:40)

Angulo (1999a:296) recoge una actualización del concepto de la “*reflexión en la acción*” de Russell y Munby (1991) de forma que “*la esencia de tal proceso es una «reestructuración» que implica «ver» y «oír» de modo diferente, «el proceso de percepción es un proceso único en el que la observación es interpretativa, reflejándose -en el lenguaje- en cambios particulares de las metáforas»*”.

Sabemos, por autores de nuestro contexto que también se han ocupado (De Vicente, 1995, De Vicente (dir.), 2002, entre otros), que ha habido, histórica y políticamente, diferentes tradiciones y focos de la reflexión.

De Vicente (1995) plantea que serían tres las tradiciones y focos de la reflexión: tradiciones académica, de eficiencia social, de desarrollo y reconstruccionista social. En Fernández Cruz (1999: 407) se recogen en un gráfico:

¹ Las marcas son nuestras.

Tradiciones y foco de la reflexión

TRADICIÓN	FOCO DE LA REFLEXIÓN
Académica	Representación de la materia para promover su comprensión
De eficiencia social	Uso inteligente de estrategias genéricas sugeridas por la investigación sobre enseñanza
De desarrollo	El aprendizaje, el desarrollo y la comprensión del alumnado
Reconstruccionista social	Las condiciones sociales de la enseñanza

Tomado de De Vicente (1995)

Elliot (1999) plantea *dos tipos de intereses -o dimensiones- en la reflexión docente: el práctico* que se propone actuar de forma consistente con los valores humanos, utilizando la autoreflexión y la crítica, y estableciendo pautas intrínsecamente problemáticas en las que la persona es ella misma fuente de pautas; y *el técnico* que pretende controlar y predecir el material y el entorno social, mediante el pensamiento instrumental, estableciendo pautas claras e inequívocas, e impersonales, provenientes de normas de medios-fines que se constituyen en sus fuentes.

Se alerta de que aunque la racionalidad práctica nace como contrapartida de la racionalidad técnica, puede llegar centrar su atención, de nuevo, en objetivos instrumentales y normativos. Nos cuesta entender cómo puede pretenderse mantener el carácter social de la educación a partir de un marcado interés técnico. En todo caso, nos alineamos con la idea de que *“la acción profesional transcurre en el ciclo de relaciones recíprocas que se establecen entre la acción (componente práctico), la conciencia de la acción (componente cognitivo) y la intención de la acción (componente dinámico)”* (Fernández Cruz, 1999:150)

El mismo autor recoge de Moral (1997) que la *Acción Reflexiva es un proceso interno “sobre” y “en”-la-acción*, de forma que se da un proceso que transita no multidireccionalmente entre la acción individual, la acción colectiva, y la acción contextual.

Kemmis (1999) parte de un problema esencial para nuestra comprensión y actuación en la sociedad e historia actuales: si la mejora social está relacionada, entre otras, con las capacidades de reflexión y de comunicación, lo que se llama cultura de masas, debe analizarse en relación a la posibilidad de desarrollo y capacidad “social” para un desarrollo crítico. Estamos de acuerdo con este planteamiento puesto que movernos en terrenos sociales y culturales nos obliga a pretender filosófica y prácticamente que la mejora y la comunicación ha de ser el máximo de colectiva posible. Guelbenzu (2000) hablaba de *“la venganza de los iletrados”* en relación con las consecuencias que tiene para las sociedades la percepción de marginalidad iletrada de determinados grupos

sociales: fractura social y oposición al mismo pensamiento crítico por parte de los que se perciben como desheredados.

“El lenguaje restringido y los códigos de pensamiento producidos por la reducción de todo el pensamiento a sus dimensiones técnicas se adentran en la cultura, abarcando tanto las escuelas como las comunicaciones, el público y las esferas privadas del discurso. Ya no se trata de la cuestión de si el discurso cotidiano es capaz de conectar con un contenido social e ideológico concreto. Tal y como lo expresó Jünger Habermas, la nueva situación hace surgir la cuestión de la competencia de las personas para comunicar de manera eficaz el contenido de las ideas. El problema está en la capacidad para el pensamiento teórico o conceptual. Cuando se carece de dichas competencias, resulta imposible la acción social que trascienda la lucha por la justicia dentro de las reglas empíricas estipuladas y fijas de la organización social y del discurso” (Aronowitz, 1977, en Kemmis, 1999:95)

Esta “pérdida” se suma a otra: la pérdida de preocupación por lo posible, es decir de lo que representa lo literario, lo proyectado, lo no controlado técnicamente, dando como resultado ‘el hombre unidimensional’.

Tras el establecimiento de estos presupuestos de partida, Kemmis (1999) estudia la naturaleza de la reflexión y, como se verá, en muchos sentidos reafirma aspectos que en la actualidad caracterizan el trabajo docente y la empresa de la formación permanente en el ámbito de la educación. La reflexión es para Kemmis una clara orientación a la acción, es social, política. Su «producto» es la praxis, es decir, la acción informada y comprometida, la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social. Su naturaleza según el autor se resumiría de la siguiente forma:

1. La reflexión no es un proceso psicológico puramente “interior” o un mecanismo especulativo. Está orientado a la acción, forma parte de la historia, supone y prefigura las relaciones sociales.
2. No es un proceso puramente individual porque como el lenguaje, es un proceso social, y por tanto no está determinado ni biológica ni psicológicamente: se construye y puede “enseñarse”.
3. No carece de valores ni puede ser neutral con respecto al valor; se expresa en función de intereses humanos, sociales, culturales, estéticos y políticos concretos.
4. La ideología da forma a la reflexión y vice-versa. Como práctica, la reflexión se constituye en nuestro poder para reconstruir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social. El proceso no es ni mecánico ni puramente creativo.
5. *“Los métodos de reflexión que no tienen en cuenta estos aspectos son, en el mejor de los casos, limitados y, en el peor de los casos, erróneos; para mejorar la reflexión, el estudio de la misma debe explorar la doble dialéctica del pensamiento y de la acción, del individuo y la sociedad.”* (i.: 97)²
6. En síntesis, un programa de investigación para la mejora de la reflexión tendría que llevarse a cabo a través de la autoreflexión: hacer que los individuos concretos y los grupos se impliquen en una crítica ideológica y en la investigación-acción participativa, en colaboración y emancipadora. La idea del compromiso individual y

² Las marcas son nuestras

colectivo con la propia “ilustración” es inherente -y condición *sine qua non*- a la idea política de la reflexión.

Entendemos que sólo se puede acceder a los aspectos esenciales de la reflexión desde el “interior”, desde el actor y desde la acción. Existen estudios empírico-analíticos sobre la reflexión pero si no son auto-referentes oscurecen su propio interés ideológico sobre el control técnico porque estudian la reflexión como si fuera una “cosa”. Lo mismo sucede con los estudios interpretativos: pueden provocar reflexión pero no están basados en la autoreflexión.

Kemmis (1999) se detiene en los ***conceptos descriptivos de la racionalidad*** y distingue:

- a) *la razón técnica o instrumental: trata de elegir entre los medios disponibles para conseguir un fin conocido.*
- b) *la razón práctica: tienen lugar en un contexto en el que deben tenerse en cuenta los medios y los fines, y donde se han de elegir los criterios por los que se va a juzgar la acción que se adopte (y en mayor medida cuando puedan existir criterios contrapuestos por los que juzgarla).*
- c) *la razón especulativa o teórica es sencillamente la búsqueda de la verdad a través del pensamiento.*

Aristóteles diferencia *reflexión orientada a la resolución de problemas* (técnica), *deliberación práctica* (evalúa las situaciones completas), *pensamiento especulativo* (reflexión sobre el propio pensamiento) y la *imaginación dialéctica o reflexión crítica* (empleo auto-conciente de la dialéctica). “Para comprender la reflexión, debemos saber, en ejemplos concretos, cómo se orientan los actores a la acción por la reflexión y cómo se orientan a sí mismos en relación con el terreno histórico en el que deben actuar. En la reflexión, nos dirigimos a nosotros mismos como agentes de la historia; no podemos entender la reflexión a menos que comprendamos su naturaleza histórica y su función. (Kemmis citando a Farrington, 1949) La historia es la ciencia más fundamental, porque no hay ningún conocimiento humano que no pueda perder su carácter científico cuando los seres humanos olvidan las condiciones bajo las que se originó, las preguntas que respondió y las funciones para las que se creó.”(i.:99)

“Althusser sostiene que la ideología es una práctica (...que) sólo se puede cambiar con la transformación de nuestras prácticas de comunicación, toma de decisiones y acción. Transformar estas prácticas es transformarnos nosotros mismos en actores y transformar las instituciones sociales de nuestra sociedad (...) transformamos la ideología cambiando nuestras identidades como agentes sociales y nuestras prácticas como habitantes de las instituciones.”(i.:104)

1. Conocimiento Profesional docente³

Parece claro que cualquier intento de reconstrucción del curriculum debe partir de la representación o comprensión acerca de la práctica que se está llevando a cabo para poder verbalizarla, comunicarla, valorarla y utilizarla como punto de partida de lo que pueda ser la práctica posterior.

³ Entre otros, los autores que más nos han servido de referencia, han sido: Contreras (1985), Zabalza (1987, 1991), Marcelo (1993, 1995), Bolívar (1993, 1995, 1996a), Angulo (1999) y Vaillant y Marcelo (2001).

Dejando al margen las condiciones que posibilitan un proceso de este tipo veamos, ahora desde un punto de vista epistemológico, hasta qué punto esta idea que parece obvia ***encierra no poca complejidad cuando el objeto de la práctica es la educación y cuando lo que se analiza es la propia actuación como mediación educativa.***

Inevitablemente, la práctica se nos presenta incierta, compleja, inestable, aislada, insegura, poco fundamentada teóricamente, cargada de conflictos de valor, porque “como quiera que el caso único queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existentes, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional.” (Shön, 1992:19)

Así, si la práctica que es, en parte, nuestra referencia aparece como indeterminada, los modos de comprenderla y de reconstruirla no estarán unívocamente determinados **ni existirá un relación directa o instrumental entre conocimiento y acción.**

Este hecho, como hemos visto en el análisis de la evolución de los modelos “curriculares”, no siempre se ha tenido en cuenta en las valoraciones sobre el trabajo de los docentes, dándose una simplificación que ahora no se considera aceptable.

La *racionalidad técnica* que defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos, se sitúa frente a la ***racionalidad práctica o nueva epistemología de la práctica*** que pone de relieve la existencia de un conocimiento profesional que se sustenta en la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva: sobre todo, la reflexión en la acción como el «pensar en lo que se hace mientras se está haciendo», que incluye situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto, en las que los profesionales deben utilizarla.

Shön (1992) planteó de qué forma *el diálogo entre profesor y estudiante o aprendiz* puede guiar el aprendizaje del segundo; nosotros explicitaríamos algo implícito en esta cuestión: se está planteando cómo ese mismo diálogo forma -ha de formar- de manera progresiva al formador. Todo esto admitiendo que se reconocen como relevantes “zonas indeterminadas” tanto de la interacción como de la acción (que implicarían, además de los procesos de interacción, todo aquello asociado a la estructuración y desarrollo de tareas).

Cuando leímos a Shön (1992) nos pareció entrañable⁴ encontrar entre sus frases lo que para nosotros era el motivo de la investigación: “*La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.*” (i:25). Aunque no nos habíamos planteado nuestra práctica como arte, la podíamos asumir como tal en cuanto al alto grado de indeterminación con la que se desarrolla. De alguna

⁴ (“placer” escribimos en las Notas-2001)

manera esta formulación describía nuestro viraje desde una cierta racionalidad técnica con la que iniciamos este camino hacia otro tipo de racionalidad, pensamos, práctica.

Hemos de asumir, además, que ante una innovación curricular los profesores deben conformar una nueva comprensión de ellos mismos, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de todas las implicaciones que se derivan y que se concretan en nuevos contextos y modos de hacer.

Según Ross (1993) en Bolívar (1996a) ésta ha de ser la función del pensamiento reflexivo y del conocimiento que genera la transformación de la práctica: lejos de una reproducción instrumental o mecánica del curriculum, para modificar substancialmente la práctica debe haber **transformación en la estructura perceptiva del profesor** (percepciones, representaciones, actitudes, expectativas) para que se modifiquen las creencias, las actitudes y el conocimiento práctico con el que reconstruya la innovación propuesta o prescrita. **Es en el intersticio entre el curriculum propuesto, y en mayor o menor grado prescrito, y la situación concreta de enseñanza, donde se sitúa el pensamiento del profesor que tiene, en potencia, la capacidad de transformación.**

Nos adentramos más en este apartado con unos antecedentes críticos que ya hemos ido avanzando.

Por una parte, el riesgo de regulación social y profesional que supone todo lo relacionado con el “pensamiento del profesor” (Popkewitz, 1991); por otro, el aviso de que los resultados de las investigaciones en este ámbito supongan una nueva “codificación tecnológica” de retorno al paradigma de proceso-producto en forma de “competencias docentes” que haya que “tecnificar”: en numerosos capítulos y por tanto desde voces diversas de la obra Pérez Gómez, Barquín, Angulo (1999), se alerta sobre ello (Hargreaves, Elliot, Angulo, Barquín).

Es más, en esa obra Angulo (1999b:467ss) realiza un análisis crítico sobre modalidades como el “coaching” del que, sin negar que pueda llegar a crear alguna colegialidad (“constreñida”), afirma que no puede considerarse relacionada con la investigación-acción o la supervisión clínica (como harían otros autores), dado que sería una vía revitalizada de la microenseñanza o la formación a partir de competencias (P/CBTE-“Performance-C. Based Teacher Education”) con enfoques tecnológicos de formación docente y entrenamiento.

En definitiva, y sin menoscabar que los enseñantes tengan, también, problemas “técnicos”, se concluiría que en el caso del ‘programa sobre el pensamiento del profesor’, existe el peligro de reducir a instrumentales problemas que no lo serían en su totalidad; que entendido como entrenamiento perpetuaría la división del trabajo entre entrenador y entrenado, se acomodaría en exceso a las prédicas o intenciones administrativas y finalmente que, en síntesis, no está equilibrada la balanza entre los esfuerzos de investigación y la pobreza de resultados “educativos”, por lo que parece poco aconsejable continuar persistentemente en esa línea, entendida, insistimos de forma instrumental.

Por todo lo anterior, la aproximación que nosotros haríamos busca, desde una perspectiva lo más crítica y amplia posible, aquello que nos parece necesario conocer al respecto. No renunciamos, pues, aun teniendo en cuenta estas cautelas, a elaborar una idea global acerca de cómo se construye el conocimiento docente puesto que es el núcleo de nuestro trabajo cotidiano y de nuestra finalidad en la investigación.

Partimos de la idea de que *cuando se habla de formación profesional en el ámbito docente se puede estar hablando a la vez de formación en contenido científico y disciplinar y de formación en contenido pedagógico*. En definitiva el conocimiento debe:

- a) dotar de un saber hacer práctico
- b) procurar la fundamentación de saberes
- c) analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas (Gimeno, 1988: 328).

Diversos autores han analizado esta cuestión, digamos, metadidáctica destacando los siguientes ***componentes del conocimiento profesional docente***:

- Shulman, y Shulman y otros (1986, 1987); Grossman (1990): conocimiento del contenido, conocimiento del curriculum, conocimiento pedagógico, conocimiento de los alumnos y del aprendizaje; conocimiento del contexto, conocimiento didáctico del contenido, y conocimiento de filosofía educativa, fines, y objetivos.
- Marks (1989): comprensión de la materia y de los estudiantes, conocimiento de medios de instrucción y de procesos instructivos.
- Reynolds (1992): conocimiento general de la materia, conocimiento del contenido, principios generales de enseñanza/aprendizaje, conocimiento didáctico del contenido (en Marcelo, 1993:155).

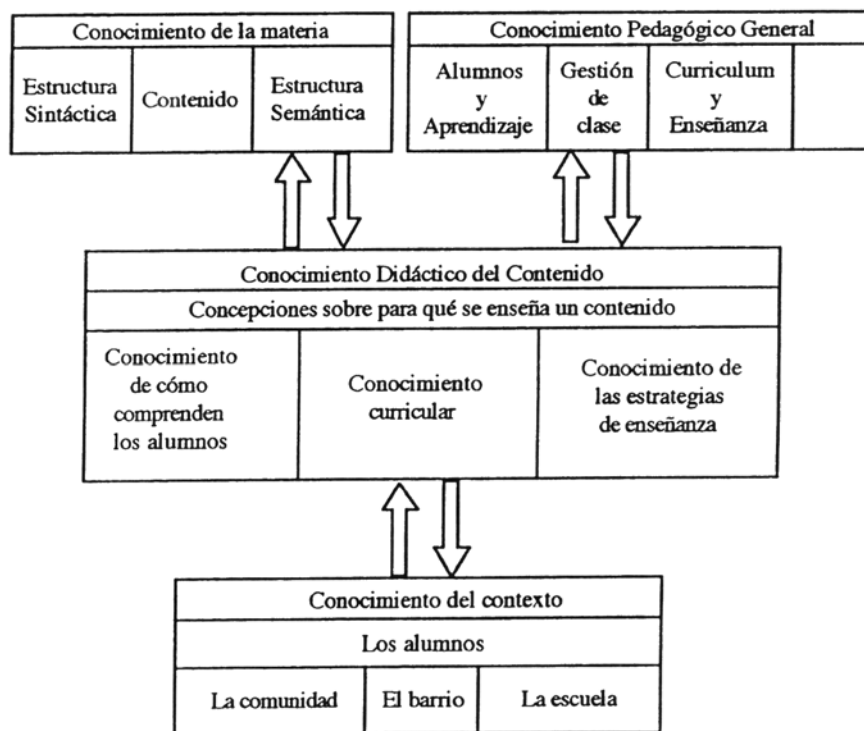
En todos los modelos explicativos el *carácter pedagógico general* y el *carácter didáctico* son relevantes y aparecen diferenciados del conocimiento disciplinar o de contenido.

Si bien la mayoría de investigaciones provendrían del análisis de los estudios de secundaria (según Bolívar, 1993:582), consideramos que son de utilidad para la comprensión de los procesos de formación del profesorado. De hecho, los componentes del conocimiento profesional de los profesores que consideran estos modelos se plantean como áreas organizadoras de lo que sería un curriculum de formación inicial de profesores, tal como aparece en obras recientes (Vaillant y Marcelo, 2001)

Apuntamos los aspectos que se incluyen dentro de cada componente (del modelo de Grossman, 1990, en Marcelo, 1993:155) porque ilustran de forma sistémica la complejidad de la competencia profesional del profesor. La ordenación jerárquica que se establece en el interior de cada componente, representaría la importancia de los elementos descriptores y entendemos que ofrece un instrumento útil para la reflexión y la investigación profesionales.

Los componentes del conocimiento profesional docente serían:

I. El Conocimiento didáctico del contenido: elemento central de los saberes del formador, inscrito en el debate sobre la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas (Bolívar, 1993). Pensamos al respecto que, aunque se puede representar gráficamente, su funcionamiento en la práctica no tiene por qué responder a esa representación ‘racional’, con lo que debemos admitir que no tendría una organización fácilmente representativa.



II. **Conocimiento de la materia:** “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general”(Buchmann, 1984:37 en Vaillant y Marcelo, 2001:39). Se admite que este conocimiento influye en el qué y el cómo se enseña.

III. Conocimiento Pedagógico General.

IV. **Conocimiento del contexto:** conocimiento centrado sobre todo en los alumnos y, en relación a ellos, su comunidad, el barrio, la escuela, etc.

Contemplado el modelo desde el punto de vista de la comprensión y desarrollo de innovaciones curriculares, es necesario saber el máximo sobre el conocimiento del profesor: cómo se crea, cómo se “estimula” desde los diferentes modelos de formación del profesorado, si puede llegar a compartirse desde los diferentes roles de práctico en el aula y facilitador externo, qué límites se dan en esa relación, qué tipo de conocimiento es más requerido por los profesores, etc..

Es importante remarcar que en las últimas revisiones sobre las funciones de los formadores (De Vicente (dir.) 2002, Vaillant y Marcelo (2001), Fernández Cruz (1999), entre otros) se dedica espacio a la cuestión del tipo de conocimientos que componen el conocimiento profesional docente y se parte de los estudios de Shulman y Grossman que venimos citando. Aunque el conjunto de propuestas sobre los componentes del conocimiento profesional docente suponen firmes referencias para la explicación de la práctica como creadora de conocimiento, así como una clara “reclamación” de la investigación sobre el conocimiento que a partir de aquella se construye parece, sin embargo, no haber demasiado análisis desde un punto de vista epistemológico.

Desde nuestro punto de vista, cuando en la propia actividad profesional intentamos *establecer, aplicar, y/o detectar los vínculos entre el análisis de la práctica y la reflexión sobre la misma, encontramos múltiples zonas oscuras* que, por una parte reflejan la complejidad del tema y, por otra, apuntan a la necesidad de insistir en esta línea de profesionalización.

La pregunta que formula Grossman (1989 en Bolívar, 1993:579) es crucial en nuestro trabajo: ***“si el ‘conocimiento de contenido pedagógico’ es un importante componente del conocimiento base de la enseñanza, la formación del profesorado ¿‘transmite’ este área del conocimiento profesional?”*** (matizaríamos que para nosotros el conocimiento se construye más que se transmite).

En nuestro caso, además, la pregunta se ampliaría a qué conocimientos centran el esfuerzo de aprendizaje de los profesores en formación desde el punto de vista de la formadora que ayuda en el desarrollo de la innovación curricular, en modalidades y contextos de formación diferentes: es decir, no lo limitaríamos de entrada al conocimiento didáctico o pedagógico.

Shulman (1992) remarca que la tarea del profesor significa una hazaña de honestidad intelectual porque requiere de forma conjunta una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido, la comprensión de las dificultades más probables con las que se encontrarán los alumnos, la comprensión de las variaciones de métodos y modelos de enseñanza, obertura a revisar objetivos, planes y procedimientos, y todo esto a medida que se desarrolla la interacción con los alumnos. No añadamos al respecto, el resto de ocupaciones e interacciones (padres, compañeros, normativas, etc.). *Ciertamente, estamos de acuerdo con Shulman en que “este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico”* (Vaillant y Marcelo, 2001: 41)

Bolívar (1993) habla -en esa estrecha pero difícilmente descriptible conexión entre los elementos que venimos tratando- de ***tres mecanismos de relación entre el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico del contenido: interpretación, especificación y síntesis***. Sin entrar en ellos, nos interesa resaltar la especial naturaleza del conocimiento del que hablamos porque “las representaciones entendibles para los alumnos (metáforas, analogías, ilustraciones, ejemplos, tareas para clase o casa, etc.) (...) no tienen un sentido psicologista (imagen mental), ni se identifican con “métodos” o “estrategias” empleadas en clase; más bien acentúan la relación entre estas actividades y el conocimiento de la disciplina (...) en la medida en que la presentan adecuadamente, entre lo que los profesores conocen y hacen.”(1.:581)

El ***conocimiento didáctico del contenido*** o *conocimiento de contenido pedagógico* (CCP en Bolívar, 1993) provendría, pues, de reorganizar y transformar el contenido disciplinar a partir de tener en cuenta los alumnos, el contexto y el curriculum, pero no únicamente como forma de disponer de un repertorio de múltiples representaciones de una materia, sino como proceso por el que encontrar relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido y su representación. Es más, según esta última referencia, *no hay acuerdo sobre si el CCP es una transformación del contenido de la materia, o es una aplicación del conocimiento pedagógico general al contexto particular de la materia.*

En cualquier caso, en ese intersticio se ubicaría o se originaría la posibilidad de crear conocimiento a partir de ser sensible a los cambios que se detectan entre el conocimiento didáctico y los otros conocimientos. Por ejemplo, estamos seguros de que el conocimiento del contexto, de las características de los alumnos y del tipo de vida y de valores que les son propios, pueden hacer necesarios ciertos ajustes y descubrimientos básicos para la mejora continuada de la enseñanza. Conocer la apuesta que hace el curriculum por el trabajo integrado de conceptos, procedimientos y actitudes, a partir de la LOGSE puede sugerir, también, nuevas formas de articular la docencia. *Las grandes necesidades formativas de tipo social y cultural con las que ha de contar todo sistema escolar en la actualidad, pueden guiar, en fin, el progreso del conocimiento didáctico del contenido.*

Insistiendo en las necesidades educativas actuales, *vemos que el conocimiento contextual es uno de los conocimientos básicos.* No sólo por la innegable interculturalidad en la que se desarrolla la vida en los centros, sino porque la primacía de los medios de comunicación de masas en nuestras vidas y el imparable proceso de sobreinformación hace necesario no perder de vista el contexto ‘real’ en el que trabajamos: la virtualidad, la homogeneización cultural, la intensificación del trabajo, la compresión de los tiempos, etc., nos hacen, poco a poco, más impermeables a los significados particulares de las diversas geografías humanas y llegamos a dejar de lado que “el conocimiento no existe en los individuos sino en las relaciones que se producen entre éstos y el ambiente en que se desarrollan.” (Yinger, 1991, en Marcelo, 1993: 157).

De una forma parecida se definía en páginas anteriores la experiencia y la posibilidad de aprender; ahora, cuando pensamos en cambiar pensamos en plural porque consideramos que un aprendizaje individual, siendo necesario, es insuficiente ante la complejidad de las maquinarias institucionales que la sociedad ha creado: ***la sensibilidad contextual supone una parte muy importante de nuestra capacidad de aprendizaje profesional en las organizaciones escolares y difícilmente se atribuyen o construyen significados de forma individual, con lo que la práctica y la reflexión conjunta sobre ésta es la única forma de comprender el medio de trabajo.***

En este sentido, los planteamientos ecológicos obligan a ser sensibles para llegar a comprender las conversaciones de lo que está ocurriendo en cada una de las situaciones intervinientes que, recordemos ya no se ubican únicamente dentro de las aulas.

Tener sensibilidad contextual requiere, inevitablemente, actitudes de respeto, flexibilidad, reflexividad y, en definitiva, una curiosidad cultural y humanística que no cierre lazos sobre visiones únicas de la realidad.

El campo científico de la formación del profesorado en sus fases inicial y permanente precisa conocer las relaciones entre los diferentes conocimientos que componen el conocimiento profesional docente, de igual forma que las didácticas específicas: la Pedagogía Diferencial y/o la Didáctica diferencial, y las Didáctica específicas, tendrían en estos componentes un instrumento de análisis y de evolución.

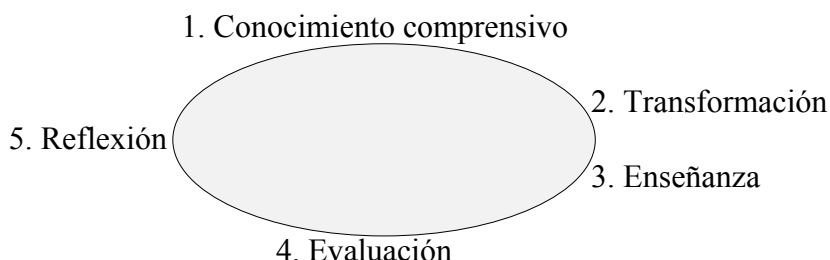
Esto es así, entre otras cosas, porque si como propósito de la formación pretendemos un desarrollo profesional caracterizado sobre todo por la implicación, la autonomía, y el trabajo contextualizado de los profesores, el componente de ‘las concepciones de para qué se enseña un contenido’, remite al concepto de Desarrollo Profesional. El componente de ‘Conocimiento de cómo aprenden los alumnos’ remite al conocimiento

disponible al respecto y debe tener en cuenta cómo las estrategias son facilitadoras de aprendizajes cada vez más autónomos al tiempo que debe enmarcarse dentro de los parámetros del aprendizaje adulto.

Por otra parte, en el ámbito de la formación permanente del profesorado cada acción formativa se desarrolla en un escenario donde se dan cita todos estos conocimientos congregados (en el caso particular de la formación curricular concretados, además, alrededor de materias específicas). La pregunta es: ¿qué tipo de relación existe entre la diferente presencia de ‘componentes’ y la ‘practicidad’ de la acción formativa percibida o experimentada por parte de los profesores?. Dicho de otra forma, cuando aceptamos que hay acciones o modalidades formativas con escaso impacto formativo porque suelen trabajar de forma descontextualizada, ¿se estaría sugiriendo que es debido a haber mutilado una parte importante de la conexión entre el conocimiento didáctico del contenido y, por ejemplo, el conocimiento del contexto?. Entendemos fructífera esa línea de análisis.

El hecho de que el conocimiento didáctico del contenido también esté relacionado, como no puede ser de otra manera, con la biografía personal y profesional del profesor y que, por lo tanto, incluya conexiones con el propio autoconcepto como docente, las creencias, actitudes, disposiciones, sentimientos, tanto de carácter pedagógico general como respecto a la materia que enseñan (Marcelo, 1993) lo hermana, para los propósitos de la formación permanente, con los ámbitos conceptuales de la identidad personal y profesional y con los del bagaje experiencial que no pueden dejarse de tener en cuenta.

De este tipo de conocimiento se desprende el ‘*Modelo de Razonamiento y Acción pedagógica*’ de Shulman (1987), en Marcelo, 1993:160.



El modelo analiza la relación entre planificación y enseñanza, que iniciaran Jackson (1968) y del que surgieron los conceptos de las fases preactiva, interactiva y postactiva en la acción docente), Shön y Shulman, y que ha desembocado en nuestro contexto en una línea de investigación en la formación docente seguida por los autores que citamos al inicio de este capítulo.

Según este modelo, *conocimiento comprensivo, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión, serían las fases propias del conocimiento didáctico del contenido, y la formación del profesorado debería ocuparse principalmente de la fase de transformación*. Se define esta fase como la “selección y organización de los materiales a utilizar; la selección de analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc. para adaptar el contenido a las características de los estudiantes, teniendo en cuenta las concepciones, preconcepciones, errores conceptuales, dificultades, lenguaje, cultura, motivaciones, clase social, sexo, edad, capacidad, aptitud, intereses, autoconceptos, y atención de los alumnos.”(í.:161)

Ese mismo autor plantea una síntesis sobre qué había aportado el modelo de conocimiento didáctico del contenido hasta ese momento:

- se había trabajado habitualmente con profesores de forma individual, aislándolos de su contexto profesional
- las técnicas más habituales eran cuestionarios, observación y grabación de clase; también análisis de tareas del profesor; árboles ordenados para visualizar la organización del conocimiento; el estudio de caso como estrategia más habitual
- la mayor parte de investigaciones se habían hecho comparando profesores noveles y expertos
- los programas de formación del profesorado han de poseer calidad académica y profesional pero es necesario desarrollar más investigación ya que “lo que ocurre dentro de los cursos determina la contribución que la formación del profesorado tienen en el aprendizaje del profesor. *Actualmente conocemos muy poco acerca de lo que ocurre dentro de los componentes profesionales o académicos de los programas de formación del profesorado*”(Zeichner, 1988:33 en Marcelo, 1993:179)
- La reflexión no debe estar vacía de contenido: “*en escasas ocasiones, el proceso de reflexión se ha descrito en relación al contenido que se pretende enseñar, al contenido que se está enseñando y el contenido que se ha enseñando*”(Marcelo, í.)

Entendemos que trabajos más recientes se ocuparían del aprendizaje docente no visto únicamente como trabajo individual, sino que incluirían en alguna fase del trabajo, elementos grupales. Pensamos, por ejemplo, en el trabajo de Zabalza (1987, 1991) y en el de Marcelo (coord., 1995b).

De Vicente (dir.) (2002) plantea cómo Montero (1997) habla de que *en la actualidad el modelo ha evolucionado hacia formas* menos simples y más acordes con la complejidad de la construcción del conocimiento profesional y en las que se interpretan los hechos que suceden en las aulas, se trabaja con todos los formatos del pensamiento del profesor, se diversifican los diferentes conocimientos (práctico, personal, y de oficio), se pide a los protagonistas que examinen sus prácticas, etc.

En el caso de nuestra investigación nos planteamos cómo el aprendizaje docente moviliza estos componentes en situaciones sociales de formación, pero no miramos en concreto ninguno de ellos, sino que planteamos las preguntas de ‘qué pasa en ese contexto, cómo se aprende, y qué tipo de aprendizaje se da’ desde la mirada ‘aglutinadora’ de la formadora como mediadora “intencional” del aprendizaje.

El conocimiento profesional docente: una mirada desde la epistemología

En diversas obras aparece Fenstermacher (1994) como un autor que realizó una revisión, digamos, exhaustiva sobre el tema. Nos hemos detenido a extraer algunas conclusiones al respecto.

Se trata de una revisión epistemológica centrada en la ***naturaleza del conocimiento*** que atiende a las formas de conocimiento, a cómo se justifican, a sus diferencias con otros conceptos afines como creencia u opinión, y a cómo se configura en las diferentes concepciones de la ciencia y del razonamiento humano; la revisión ideológica (referida a los términos de poder y control del conocimiento) sería, en la línea que ya hemos avanzado, complementaria y necesaria porque “...los criterios últimos de legitimación

no pueden ser sólo consideraciones epistemológicas, pues es obvio que -como campo práctico de investigación y trabajo- la mejor fundamentación epistemológica no tiene porqué coincidir, como parámetro, con la capacidad de ese conocimiento para transformar e innovar dicha práctica”(Bolívar, 1995:18).

La necesidad de revisar epistemológicamente el conocimiento docente surge del giro interpretativo resultante de reconocer en la enseñanza, más allá de la aplicación de principios científicos preespecificados y creados por expertos externos a la práctica (que creaban un *conocimiento para la enseñanza*), una tarea artística, compleja, y cargada de conflictos de valor; el conocimiento implícito en esta nueva concepción de la enseñanza, ***conocimiento del profesor***, pasa por ser personal (depende de las representaciones de los enseñantes), construido a partir de la experiencia práctica y en constante relación reflexiva con los diferentes contextos de trabajo.

Si se admite que las decisiones educativas implican conflictos de valor debe asumirse también que cuanto más comprenda, se exprese, delibere y decida colaborativamente el profesorado, más se estará definiendo lo educativo como sociopolítico, cultural y moral, siempre y cuando se acepte que ***la enseñanza se define más por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo los profesores que por sus capacidades técnicas, aunque éstas deban, también, dominarse.***

Las líneas de investigación acerca del conocimiento del profesor parecen desarrollarse, en síntesis, alrededor de tres grandes líneas: estudios sobre el ***procesamiento de la información*** (centrándose -sobre todo- en profesores noveles y “expertos”), ***conocimiento práctico*** (incluyendo conocimiento personal y ecológico del aula) y ***conocimiento didáctico del contenido*** (cómo se comprende y representa la materia); puede considerarse que, en conjunto, sus límites están en:

- a) buscar una relación “operacional” entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos,
- b) investigar el pensamiento del profesor de forma genérica olvidando el contenido de la enseñanza,
- c) focalizar los programas de conocimiento práctico sólo en el aspecto idiosincrásico del conocimiento didáctico sin recoger, también, el conocimiento del contenido de carácter proposicional.

Como se ve, aunque se ha avanzado respecto al momento que recogía Marcelo (1993), la investigación adolecería de parecidos males. Y es que el progreso de esta línea de investigación, parece estar sembrado de una complejidad tal, que nos obliga a detenernos para analizar sus aspectos internos.

Fenstermacher (1994) formuló unos interrogantes que han servido de organizadores para la comprensión de la evolución del paradigma de investigación. Seguimos a Bolívar (1995) y a Angulo (1999a)⁵ porque los han desarrollado.

⁵ En general, se hablará de programa de investigación en lugar de “paradigma” y nos parece que las razones por las que esto es así son valiosas en las investigaciones sociales: a) como en los paradigmas, se clarifican los supuestos de los que se parte, por reglas, por ejemplo de exclusión. b) a diferencia de los paradigmas, con los programas de investigación se ofrece la oportunidad de hibridación e interacción entre programas, al tiempo que su representación. (Angulo (1999a:264)

Así, las cuatro grandes cuestiones que nos planteamos para analizar actualmente los programas de investigación sobre el conocimiento del profesor son las siguientes:

a) ¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?

La cuestión de si la enseñanza está más basada en aspectos científicos o artísticos, o si las relaciones de causa-efecto que ofrecerían determinadas reglas de estabilidad científica deben ser sólo orientaciones que ayuden a entender el alto grado de incertidumbre en que se desarrolla la docencia, son debates comunes alrededor de la enseñanza.

Montero (1990) realizó una crítica y una reconceptualización del paradigma que durante la década de los 70 se llamó **“proceso-producto”** (definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en clase -los procesos de enseñanza- y lo que sucede a sus alumnos -los productos del aprendizaje-), en el sentido de “...proponer que los hallazgos puedan ser reconocidos y reinterpretados por otros profesores en el contexto de sus aulas, promoviendo así una enseñanza basada en el conocimiento científico disponible, alejado de la rutina o mero empirismo...nueva concepción y papel del profesor (profesional reflexivo), que justamente estaba ausente en la propia investigación proceso-producto”. (Bolívar, 1995:25)

Según Contreras (1985), el modelo de “proceso-producto” se superó por la repetida inconsistencia de las investigaciones, por la innegable necesidad de diagnóstico de cada profesor en su clase y porque líneas como la del procesamiento de la información en psicología, llevaron a estudiar tareas en las que se debían solucionar problemas, con lo que las relaciones a estudiar se hacían más complejas y podían, en menor grado, ser reducidas a conexiones de causa-efecto.

Nosotros nos planteamos que la relación que se buscaba en ese paradigma es una relación ontológicamente buscada por el docente en el sentido de que, de alguna forma, se pretende asociar el estilo de mediación del docente con el tipo de aprendizaje de los estudiantes, es decir, se busca precisamente ese cierto grado de “causalidad” entre acciones y efectos.

Otra cosa es simplificar o reducir a instrumentalizaciones y reacciones mecánicas, tanto las acciones como los efectos; también resulta ahora implanteable pretender generalizar consignas técnicas de forma indiscriminada y sobre todo desposeer al docente de su discrecionalidad y definirlo como un ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en instancias decisorias ajenas a su contexto de trabajo.

Ahora bien, insistimos en que cuando se habla de situaciones de enseñanza-aprendizaje, ***entender la docencia como mediación llevaría, ontológicamente, a pretender conocer las claves internas de su intervención para buscar orientaciones ante la apropiación de la toma de decisiones (prácticas), ante la comprensión de los contextos culturales con los que trabaja, y ante la necesidad última de actuar éticamente.***

Estamos de acuerdo con Fernández Cruz (1999) en que *no ocuparse de aspectos propios de la enseñanza se convierte, además, en un obstáculo para el propio desarrollo conceptual de la didáctica.*

Y aspectos propios de la enseñanza son, no únicamente los estrictamente vinculados a la metodología, dado que esto la convertiría en subsidiaria de la teoría del aprendizaje -

como, según el autor, estaría pasando con el “constructivismo”-, sino también los que se derivan de *entenderla como la promoción sistemática del aprendizaje mediante todos los medios que los contextos educativos han dispuesto para ello: didácticos, organizativos, relacionales, etc.*

Según el mismo autor, teniendo como base los avances en los últimos 15 años de la didáctica como análisis de la enseñanza vinculados a planteamientos sociológicos, etnometodológicos, epistemológicos, etc., no debemos dejar de indagar en lo que es ‘una buena’ enseñanza y en la recuperación de sus dimensiones ‘ética y utópica’. Resalta la utilidad de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor para el desarrollo didáctico en nuestro contexto.

La relación entre organización escolar y formación del profesorado es cada vez más estrecha y se sitúa en el espacio sociogeográfico donde se da el aprendizaje didáctico de los profesores; Fernández Cruz propone, tras asumir lo anterior, que la nueva agenda de la Didáctica debe:

- fortalecer el potencial teórico de la tradición didáctica porque según él ha primado el componente de orientación práctica del conocimiento por encima del componente de comprensión de la enseñanza (que incluiría también la interrelación, ya comentada, con el resto de componentes del conocimiento profesional docente).
- integrar concepción y práctica en cada ámbito para potenciar el campo de nuestra área de conocimiento, dado que en el aula convergen los discursos didáctico y curricular.

Volviendo a la evolución histórica sobre el conocimiento de la enseñanza “efectiva”, Angulo (1999a: 268ss) analiza el “**programa mediacional**” presentándolo como aquel que sucedió al de ‘proceso-producto’, y lo define centrado en la comprensión de las *planificaciones (y/o acciones), decisiones y creencias de profesores y alumnos* como mediadores de lo que pasa en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Las críticas que se han ido presentando a los programas mediacionales han sido la compleja relación entre pensamiento y acción y la escasa atención a los factores contextuales. Más adelante, recogeremos otras críticas de la mano de Contreras (1985).

El tercer gran programa de investigación, **la orientación ecológica** intenta superar las objeciones de los dos anteriores y plantea que las mediaciones y las conductas están a su vez “determinadas” e influidas por los contextos de interacción mismos en los que se producen. Tales contextos tienen cualidades físicas y, sobre todo y más importantes, cualidades sociales de relación. En síntesis, la orientación ecológica se centra en las relaciones mutuas entre demandas del ambiente y respuestas humanas en los contextos naturales del aula. (Doyle, 1978 en Angulo, 1999a:269ss). Ciertamente este programa entiende por contexto no sólo el aula, sino ámbitos más amplios que inevitablemente interactúan con los protagonistas de las situaciones docente-discente.

Definitivamente, nuestra investigación pretendería situarse claramente en esta perspectiva ecológica. Para ello, desde el inicio de su definición seguimos también a Zabalza (1987, 1991) que entendemos se sitúa en el programa de investigación sobre el pensamiento docente desde una perspectiva ecológica.

Sintetizando, la complejidad del propósito de responder a la pregunta sobre la “enseñanza efectiva”, se muestra en la paradoja de que siendo una cuestión que desde la práctica no puede dejar de reclamarse y que desde la didáctica no puede dejar de constituir un objeto de trabajo permanente, parece haber poco desarrollo científico al respecto, y los esfuerzos dedicados no parecen encontrar ‘soluciones’ porque se ‘pendula’ entre tendencias normativas e interpretativas y de puesta en evidencia.

Diríase, al mismo tiempo, que una cierta política o retórica de lo correcto desaconseja su desarrollo dado que, con facilidad, los terrenos de lo normativo-tecnológico y de lo práctico-innovador se confunden. Según Angulo en la obra citada, probablemente sea el “programa de investigación ecológico” el menos inclinado a la normatividad y ello explicaría su práctica desaparición como programa dentro de este tipo de cuestión y su reutilización en la investigación desarrollada conforme al conocimiento docente.

Nuestra posición es que, dejando al margen los reduccionismos, los límites entre la caracterización de lo que es el conocimiento “fructífero” docente y la descripción del conocimiento docente⁶ no es tan grande y, además, no se puede descarnar a la docencia de su búsqueda de “calidad”, so pena de desdibujarla y vulnerar su oficio. Aunque teóricamente puedan dibujarse terrenos más o menos alejados de la “aplicación” o de la intervención práctica, en la cotidianidad de la docencia esto es más difícil.

Un elemento que, como decíamos, nos parece interesante y resaltante es el *género de las personas que están llevando a cabo muchas de las investigaciones: se encuentran muchas mujeres en el estudio del contenido del pensamiento del profesor, y nos preguntamos si tiene que ver con algún tipo de concepción según la cual se pretendería unir lo práctico y lo teórico en una mezcla “feliz” que diera ‘frutos’ de bienestar humano.*

En definitiva, también los planteamientos ecológicos deben ocuparse -prácticamente- de la “buena” enseñanza. Siempre sin reduccionismos, una de las tareas que consideramos importante y posible es la de poder presentar “evidencias” acerca de la complejidad que entraña la mediación que se investiga.

b) ‘¿Qué conocen los profesores?’: el conocimiento práctico personal

Se asume la existencia de un *conocimiento práctico* como aquél que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y de los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones. Se ubica en una línea de racionalidad práctico-deliberativa que englobaría términos como “pensamiento del profesor”, “reflexión en la acción”, etc.; en torno de esa conceptualización han consolidado propuestas de un modelo de formación del profesorado como “profesional reflexivo”.

Como declara Bolívar (1995), este enfoque “...se ha visto potenciado, en la línea de investigación sobre “pensamiento del profesor” que, abandonando la preocupación

⁶ la diferencia se referiría a la diversa cuestión de “qué se conoce sobre la enseñanza efectiva” y “qué conocen los docentes” que desde Fenstermacher (1994) sirven de preguntas organizadoras de la investigación sobre procesos mediacionales.

inicial por los procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, incide en una perspectiva fenomenológica-hermenéutica (...) se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del curriculum y los acontecimientos del aula. (1.:25)

Es más, según la concepción práctica de la enseñanza que subyace a las investigaciones del conocimiento docente, “*la interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta se extendería más allá de una estructura “objetiva” de interpretación introduciéndose en lo que puede ser denominado una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión (...) supone (...) introducirse en el mundo de las emociones, percepciones temporales e imágenes de los docentes.*”(Angulo, 1999a:291). Parece que cabe hablar, pues, de un **conocimiento personal práctico**.

Si recordamos la caracterización actual de *desarrollo profesional*, encontramos que los factores personal, experiencial y de identidad profesional, ya se concebían como elementos ineludibles para su comprensión.

b.1. Componentes del conocimiento práctico.

Elbaz (1981, 1983) estableció líneas de análisis⁷. A partir de un estudio de caso sobre un docente, la autora determinó **tres niveles respecto al conocimiento práctico: las orientaciones, los niveles de organización y los contenidos**.

b.1.1. Las orientaciones o modo en que el conocimiento práctico es mantenido en una relación activa con el mundo de la práctica serían según la autora:

- *situacionales*: cuando el conocimiento está orientado hacia la resolución de la situación práctica o de las escuela (por tanto contextual, práctica, no académica)
- *personales*: cuando a partir de sus conocimientos el docente busca actuar de forma personalmente significativa, pudiendo así, afirmar su yo o identidad profesional, al tiempo que se responde a una necesidad personal de integrar, ordenar y dar significado a la propia experiencia que se pondría en juego a partir de puntos de vista e interpretaciones ante situaciones concretas.
- *sociales*: cuando o bien el conocimiento está influido por cuestiones sociales o se utiliza para estructurar la realidad social del docente.
- *experienciales*: cuando el conocimiento está directamente relacionado con las experiencias a partir de las cuales fue adquirido.
- *teóricas*: determinan todas las anteriores y pretenden captar las concepciones - explícitas e implícitas- del docente, así como las relaciones que determinan las adquisiciones o usos de los conocimientos práctico y teórico.

b.1.2. Las dimensiones de contenido del conocimiento práctico que estableció la autora, como también hemos visto desde el punto genérico del conocimiento docente, incluirían:

⁷ Se encuentran sintetizadas en Bolívar (1995) y Angulo (1999a), entre otros.

- *el conocimiento de sí mismo y de su papel como docente*, (el ‘yo’ como recurso, como individuo y en relación con otros)
- *el conocimiento del medio o del ambiente de enseñanza*, en el que a partir de sus creencias estructura sus experiencias sociales
- *el conocimiento de la materia*; este conocimiento “es un espacio intelectual en la medida en que permite la expresión y clarificación del contenido intelectual; es práctico porque es el contexto común que el alumnado y los docentes comparten en el proceso de instrucción.” (Angulo, 1999a:293)
- *el conocimiento del currículum* (práctica vivida, desarrollo del currículum)
- *el conocimiento de la enseñanza o de la instrucción*, que refleja el estilo de enseñanza, las interacciones con los estudiantes y las “contradicciones” que implica la función docente.

b.1.3. En los estudios citados, la autora también encontró ***tres niveles o elementos de la estructura organizativa*** del conocimiento práctico como relaciones con la práctica, con la experiencia del profesor y con la dimensión personal:

- *Reglas de la práctica*, específicas y concretas, guías prácticas de actuación para los objetivos metodológicos “más o menos articulados”
- *Principios prácticos*, reflexivos y deliberativos, consecuencia de una reflexión prolongada con la experiencia y, al tiempo, de una experiencia en la toma de decisiones.
- *Imágenes*, intuitivas, expresión de sentimientos, valores, necesidades y creencias, que actúan como guías metafóricas y organizadoras de la acción en un área relevante, de forma inclusiva y menos explícitas que las anteriores.

Abundando en las ***imágenes en la acción y sobre la acción*** encontramos que *representan los movimientos mentales más perceptiblemente experienciales, en el sentido de que recogerían la cristalización de aquello “tentativo, sujeto a cambio y ‘en tránsito’ más que como algo fijo, objetivo e inamovible”*.(Clandinin 1986, en Angulo, 1999:293)

La autora, Clandinin, definió las características de la imágenes de la siguiente forma:

- fusionan la vida privada y la experiencia profesional
- tienen un carácter histórico en el que interactúan pasado, presente y futuro: con un origen en el tiempo pasado se reordenan en momentos presentes fusionando -y reorganizando- vida privada y docente. Su carácter ‘prospectivo’ las convierte en nexo entre el presente y la generación de fines y expectativas para el futuro.
- tienen una dimensión moral que es la que aporta criterios para el análisis histórico anterior: de forma indivisible, experiencias personales, profesionales, balances y expectativas, las componen y, dialécticamente, las hacen progresar.
- poseen una dimensión o tono emocional (en conexión con lo anterior serían, tal como plantea Marina (1996), el balance consciente de toda la historia personal).

A continuación mostramos un cuadro de Angulo (1999a:298) en el que se recogen, entre otros, estos elementos.

Además, los ejemplos que aporta Angulo (í.94) de la misma autora citada, “el aula como un hogar” o “el lenguaje es la clave”, nos ayudan a identificar muchas otras

imágenes con las que sin duda trabajamos y trabajan colegas docentes: “*han de perderse para encontrarse*”, “*me gusta que la clase vibre*”, etc. son ejemplos y, desde luego, están hechos de una textura diferente a lo que podría encontrarse en otro tipo de “pensamientos” como los principios prácticos, las reglas prácticas, etc. Indudablemente pueden presentarse antes en la práctica que en la verbalización y/o conciencia del docente.

No nos importa tanto la materia de la que estaría hecha una imagen, ni mucho menos la cantidad de imágenes que se elaboran o que operan en el pensamiento en la acción y sobre la acción de un docente porque sabemos que habrá diferencias marcadas por los estilos de planificación, por las ubicaciones paradigmáticas más o menos tecnológicas, por el tipo de experiencia docente más o menos comprometida y “libre”, por la cultura más o menos autónoma en la que trabaja, etc.; *nos importa resaltar que es toda una amalgama de características la que confluye en los procesos de planificación, de toma de decisiones interactivas y en la construcción continuada de creencias y posturas morales sobre la actuación docente.*

Si se entiende que es, precisamente, de esa multiplicidad de “materias” de la que está hecho el pensamiento docente para la acción, se entenderá que se trata de un pensamiento en absoluto reducible a esquemas simplificados de planificación lineal, acrítica, apersonal y ahistórica. Todo lo contrario.

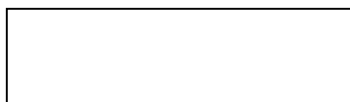
Aunque pasa por ser un proceso individual, ineludiblemente lo es también social. Aunque se trata de un proceso psicológico cognitivo, lo es también, e ineludiblemente, emocional, moral, político y filosófico.

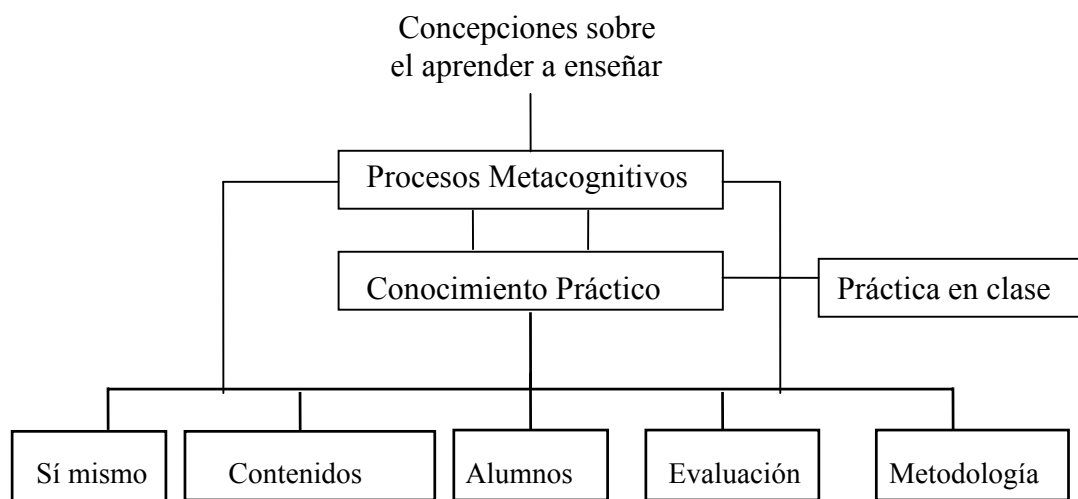
Reglas prácticas	Declaraciones breves, claramente formuladas, sobre cómo actuar en situaciones particulares, cuando los propósitos están claros.	Mostrar a un alumno que «tendrá toda la atención del docente <i>después</i> de que termine con todas las instrucciones».
Principios prácticos	Amplios enunciados, más inclusivos que los anteriores; se usan para reflexionar sobre las situaciones y para seleccionar, entre las posibles acciones, aquellas aplicables a situaciones concretas.	«Hacer que el alumno sea feliz viviendo en el aula».
Imágenes	Estructuras generales orientadoras de la acción. Menos explícitas que las anteriores y más inclusivas. Tienen carácter histórico y poseen dimensión moral y emocional.	«La clase como hogar». «El lenguaje es la clave».
Dilemas	Representan en el lenguaje los patrones diversos y contradictorios de la escolaridad. Influidos también por los significados personales de los docentes y las circunstancias del aula. No suelen tener solución.	«El alumnado como persona (totalidad) o como estudiante». «Alumno como persona o alumno como cliente». «Conocimiento como contenido y conocimiento como proceso».
Metáforas	Expresiones que permiten conocer los pensamientos y conceptos de los docentes. Expresan significados particulares y prácticos.	«La lección es un objeto en movimiento».
Ritmos	Adaptación a los ciclos y estructuras temporales de la escolaridad.	«Ciclos rítmicos por estaciones».

Parecería que nos acercamos a la forma de poder definir cómo se concibe el trabajo con la materia que hemos intentado describir. ***El aprendizaje docente se construye por medio de la reflexión y la conciencia sobre las imágenes y los otros niveles de organización de los contenidos del pensamiento práctico personal del docente y sobre las prácticas que de ellos se “derivan”.***

Entre esa amalgama de pensamientos y sentimientos y el conocimiento práctico que estaría más cercano a la acción se dan procesos de conciencia, es decir, ***procesos metacognitivos que, centrados en individuos, situaciones y contextos particulares de la práctica, evaluarían, estructurarían, compararían y desarrollarían imágenes sobre el conjunto del proceso.***

Calderhead lo representa gráficamente y lo denomina “*Modelo de mediación metacognitiva del conocimiento práctico*”: “La metacognición es un proceso de control de la cognición humana, que en el caso de ‘aprender a enseñar’ significa el ‘proceso de abstracción, comparación, análisis y evaluación que opera sobre diferentes imágenes de la práctica o sobre el conocimiento básico para generar conocimiento práctico útil” (Calderhead 1988, en í.:295)





El carácter no lineal entre concepciones y acciones, quedaría reflejado en los diferentes niveles e interacciones que se recogen en el gráfico. “Podría afirmarse, a la vista de estos enfoques, que la reflexión no contradice ni la existencia de las imágenes ni la necesidad de la metacognición. *En todo caso, la reflexión es el proceso consciente de conjunción e interacción metacognitiva en el docente entre sus imágenes y sus conocimientos teóricos.*”(Angulo, 1999:296; las marcas son nuestras)

Si recordamos la conceptualización acerca de la reflexión que hacía Kemmis (1985-1999), entendemos qué alto grado de contraste se da entre esta concepción psicologista de la reflexión y sus posiciones, con lo que no hacemos más que dejar en evidencia cuan poliédrica es la realidad que analizamos. Aun así, nos interesan ambas posiciones porque pretendemos integrarlas en la mejora de la práctica.

Como él planteaba, la genealogía de nuestros contenidos culturales, nuestras decisiones políticas contextualizadas, nuestra identidad en continua construcción, y nuestra “conversación” con nosotros mismos en situaciones sociales discrecionales son los componentes de nuestra praxis y de nuestra reflexión. El plano psicologista del cómo se lleva a cabo, siempre y cuando no sea el único que importa, nos parece también necesario: sobre todo si a través de él se consigue abundar y entrar a colaborar con la praxis de nuestras comunidades más cercanas.

Angulo (1999a:297) recoge una síntesis relativamente reciente de Clandinin y Connelly (1987) sobre las investigaciones acerca del conocimiento personal práctico en la que valoran que en la práctica:

- es ampliamente semejante el patrón de la investigaciones aunque se usen términos diferentes.
- se dan, sí, tres formas diferentes de imaginar la composición del pensamiento docente: acciones prácticas, historia biográfica o pensamientos (aislados de los anteriores)
- *el reconocimiento de los estados estéticos, morales y emocionales ha estado en detrimento del reconocimiento cognitivo en la concepción de las investigaciones.*
- *“Justamente por el énfasis cognitivo en las biografías de los docentes, es posible apreciar la persistencia de cierta clase de positivismo que oculta el carácter fuertemente experiencial y personal de dicho conocimiento.”*

Cabe que la limitación se deba básicamente a la concepción de la investigación y de los investigadores y, en consecuencia, al tipo de preguntas de las que se partía: de alguna forma podrían limitar las respuestas y obligar a “desprenderse” de información que estaba ahí pero que no podía ‘verse’.

Otras líneas de investigación sobre los componentes del pensamiento práctico del profesor se centran en los **dilemas** y en las **metáforas**. Sobre los dilemas nosotros nos ocuparemos desde el punto de vista metodológico puesto que el diseño de nuestra investigación incluye el análisis del pensamiento de la formadora: los dilemas formarán parte, seguro, del mismo.

b.2. Conocimiento de la clase y de las tareas

Otra línea de investigación (no tratada por Fenstermacher) que se apunta dentro del conjunto de conocimientos de los profesores sería la que se ocupa del **conocimiento que tienen de la clase** (cuyo constructo central serían las tareas y cuyo objeto es el conocimiento de cómo se gestiona el trabajo en el aula).

En Angulo (1999a:299) encontramos que este objeto de estudio se desarrolla según 2 grandes líneas de investigación: la ecológica y la del empleo de esquemas teóricos en la organización del contenido y los procesos de comprensión que median entre el conocimiento y el ambiente de clase.

La orientación ecológica (a la que según el autor se ha dedicado Doyle, Guba y Lincoln, Carter, González y Pérez Gómez) tiene tres dimensiones básicas:

- *perspectiva naturalista* que permite recoger en descripciones densas aspectos que no se “buscarían” en categorías previamente establecidas
- *indagación de las relaciones entre ambiente y conducta* en un vínculo que podría ser de interacción o de dependencia: “Llevado a la vida del aula, el análisis ecológico de la enseñanza pretende dar cuenta de las acciones de profesores y alumnos en términos de las demandas del ambiente de clase. Para ello es fundamental conseguir establecer las características esenciales del ambiente, como marco de partida para entender las estrategias de actuación de profesores y alumnos.” (Contreras, 1990 en Angulo, 1999a:299). Parece plantearse que las conductas son dependientes del ambiente con lo que estaríamos buscando aquellas características del ambiente que llegan a superar lo definido a partir de las tareas.
- *diagnóstico* como comprensión de las limitaciones que el ambiente ejerce sobre las conductas.

Gestión de la clase y gestión del currículo estarían en la confluencia de la vida del aula. Nuestro estudio participa de los interrogantes que estarían en esta línea del modelo y cabe decir que se trataría de dos actores vistos desde el punto de vista de la formadora y un objeto, el aprendizaje, visto desde el doble punto de vista de los profesores y de la formadora, todo en un ambiente que vuelve a ser intencionalmente mirado por la formadora.

La **gestión del currículum** se daría alrededor de las tareas puesto que ellas son las que materializan, como filtros, el conocimiento docente, la gestión del ambiente que realiza el docente y las exigencias “interpretadas” de las materias por parte del docente y de la institución social. *En nuestro estudio, el análisis de tareas junto al de contenidos, pretendería aportar información sobre el tipo de currículum de formación así como ver la dificultad o complejidad de las tareas con las que se pretende aportar desarrollo.*

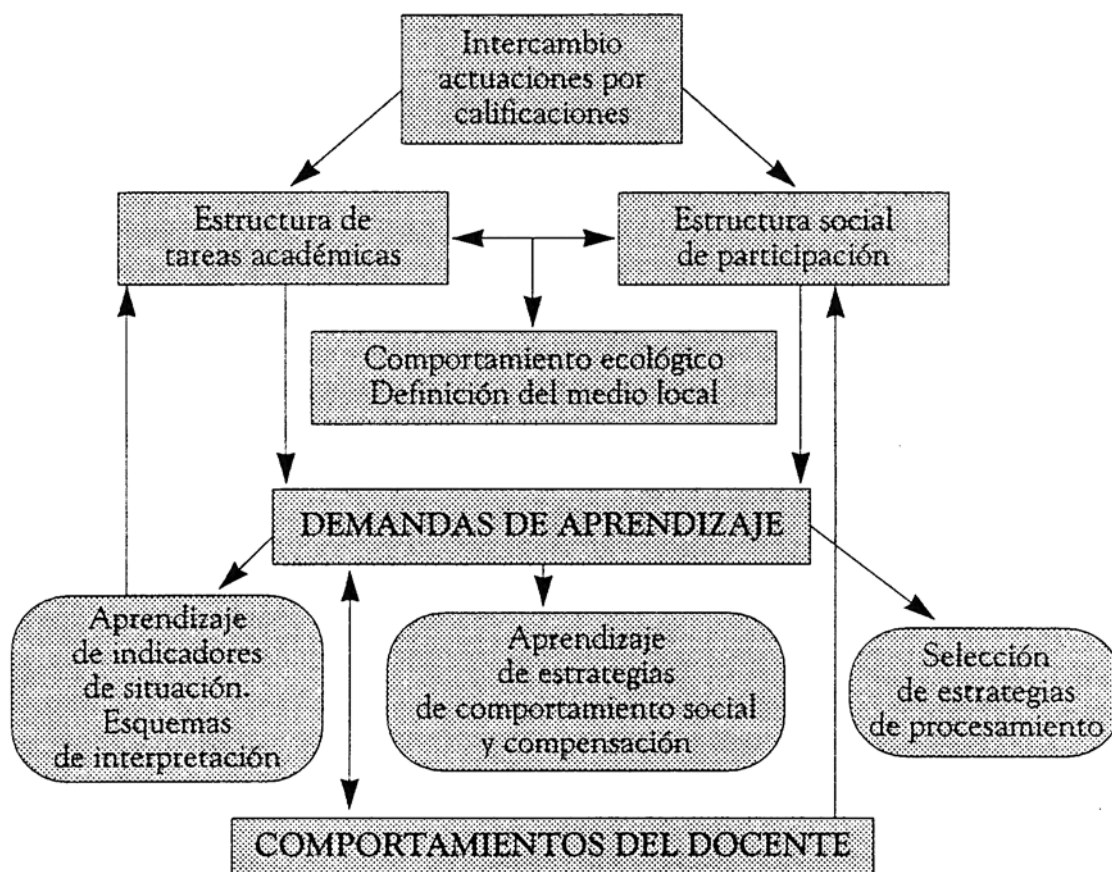
Indudablemente, a lo largo del **proceso de una innovación** los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales propuestos son vistos inicialmente como nuevos, costosos, difíciles, etc. Su comprensión y progresivas asunción y aprehensión requieren tener en cuenta aspectos que, como veremos ahora, se relacionan con las tareas y con los contenidos curriculares en el vasto tema de la gestión del currículum y de la clase.

En las **tareas** pueden diferenciarse, entre otros elementos, *el producto, la operación para generar tal producto, los recursos, el valor de la tarea en el sistema de evaluación de clase.*

En función de lo anterior los docentes deben considerar diversos factores clave para definir y gestionar el trabajo de los estudiantes; Doyle y Carter (1987) establecieron cuatro factores que nosotros comentamos:

- *estructuración de la tarea*
- *enseñanza explícita de los requisitos y operaciones de la tarea* (de forma que haya visualizado y pueda verbalizar cuál es el producto final esperado). Sabemos que el nivel de explicitación puede ser diverso, pero debemos contar con que a mayor abstracción o grado de apertura de la actividad, mayores son las “incertidumbres” en su realización y, por tanto, en mayor grado deberá estar acompañada de guías o atenciones particulares.
- *control del trabajo académico*, de forma que a partir de la observación o el seguimiento parcial y progresivo de las diferentes operaciones implicadas, el docente se cerciore de la comprensión y nivel de elaboración. El equilibrio entre autonomía en la tarea por parte de los estudiantes y control del docente es una cuestión dependiente, entre otros, de factores como experiencia, intuición, clima relacional más o menos maduro, etc.
- *gestión de la evaluación*: “La evaluación especifica lo que cuenta en una clase y define el centro del trabajo académico para los estudiantes.”(Angulo, 1999a:302).

Tanto en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar a lo largo de todas las etapas educativas como *en la formación permanente de los docentes, los aspectos relacionados con la dificultad de las tareas tienen vital importancia porque definen el tipo de ayuda requerida, al tiempo que caracterizan el contenido y la forma de los aprendizajes pretendidos y, con ello, el estilo de desarrollo profesional pretendido.*



Angulo, 1999a:301 Sobre Doyle -modelo ecológico- (gestión de clase)

Otro aspecto importante en relación a la complejidad de la tarea es el *tipo de operación* y la *ambigüedad y riesgo* que entrañan.

		Riesgo	
		Alto	Bajo
Ambigüedad	Alta	Comprensión	Opinión
	Baja	Memoria II o Rutinas II	Memoria I o Rutinas I

Cuadro de Doyle (1983:183) en Angulo (1999a:303)

Los diversos grados de ambigüedad y riesgo implicados en las operaciones de memoria, rutina, comprensión y opinión. Memoria y rutina tendrían dos grados de ambigüedad y riesgo (en función de si el recuerdo es de pocos datos simples y las rutinas son de algoritmos sencillos o no) y en el caso de la comprensión y opinión, ambas altamente ambiguas, pero de más elevado riesgo la comprensión: entiende riesgo como rigor de los criterios de evaluación y la posibilidad de que estos criterios se den en lo que se ha aprendido.

Doyle y Ponder (1978) plantean que el *trabajo, la familiaridad, y la novedad* asociadas a la tarea, definen también el significado asignado al curriculum. En el ámbito de la formación del docente esto nos remite a la “ética de la practicidad” de forma que, en lugar de adoptarse, las propuestas se adaptarían a tenor, sobre todo, de su congruencia con las circunstancias del aula, las concepciones personales de los docentes, y la energía y el tiempo requeridos. Esta *ética* nos recuerda, además, lo que más recientemente exponía Hargreaves (1996) como algo que debía tenerse en cuenta para “respetar” el papel del docente.

Tipos de conocimiento	Descripción	Objetivos
Conocimiento de las personas	Conocimiento de las personas con las que se relaciona. Adquirido a través de interacción.	• Conciencia de los prejuicios, y de la conducta propia en los encuentros interpersonales. • Desarrollo de habilidades para la adquisición de dicho conocimiento a través de modos más reflexivos. • Ampliar el conocimiento sobre varias personas concretas.
Conocimiento Situacional	Es un dominio particularmente complejo, que incluye muchos tipos de información en relación con diferentes aspectos de la situación. El conocimiento situacional se construye tanto de forma accidental como propositiva; y supone discusión y deliberación pero también supuestos intuitivos.	• Control crítico del conocimiento situacional. • Conocer cómo los otros comprenden la situación. • Adquirir un amplio rango de conceptos interpretativos y de esquemas (conocimiento conceptual). • Desarrollar la habilidad de mejorar el conocimiento situacional propio. • Experimentar el cambio del punto de vista particular situado.
Conocimiento de la práctica educativa	Adquirido deliberada y conscientemente. Incluye cada aspecto de la educación y la escolaridad (práctica del aula, evaluación, currículum, organización, etcétera).	• Incrementar el propio conocimiento de la práctica en ciertas áreas prioritarias. • Reconocer el papel del conocimiento práctico en la escuela como totalidad.
Conocimiento conceptual	El dominio del conocimiento conceptual incluye conceptos, valores, principios, ideas, teorías y esquemas, empleados para pensar sobre e interpretar las experiencias y los propósitos de la acción. Adquirido principalmente a través de la deliberación, la discusión y la realización y análisis de la investigación.	• Mantener bajo control crítico el propio conocimiento conceptual. • Desarrollar el conocimiento del propio aprendizaje conceptual. • Incrementar el propio conocimiento conceptual.
Conocimiento de procesos	Es el conocimiento sobre cómo actuar: toma de decisiones, colaboración, liderazgo, gestión del cambio. Gran parte de este conocimiento es adquirido de modo informal pero deliberado. La artificialidad de los cursos de formación impide la adquisición de este conocimiento.	
Conocimiento de control	El dominio de conocimiento de control incluye formas de conocimiento que es importante para controlar la propia conducta y el propio aprendizaje.	

En síntesis, la ‘naturaleza del conocimiento de gestión escolar’ (Angulo, 1999:305 a partir de Eraut, 1988), muestra su compleja composición.

b.3. Límites a los modelos sobre el pensamiento del profesor.

Si, de forma global, se aceptaría que el modelo epistemológico o el conjunto de programas de investigación sobre el pensamiento del profesor implica como finalidad una nueva visión de la formación del profesorado, cabe decir que éste no se ha librado de *interrogantes e incluso de críticas acerca de su legitimidad epistemológica e investigadora*. Recogemos sintéticamente las bases del debate porque nos ayuda a entender la solidez y/o la naturaleza del modelo.

Según recoge Bolívar (1995), desde sus primeros estudios sobre la obra de Schön, Fenstermacher (1988) señala que si bien su retrato sobre el conocimiento-en-la-acción es convincente, *no constituye por sí mismo una epistemología de la práctica*; otros autores destacaron que, en todo caso, la novedad de Schön sería una cuestión de lenguaje: el que emplea para iluminar la inadecuación de la ‘racionalidad técnica’.

Parece, según esto, que aunque la nueva epistemología de la práctica se presente y acepte como alternativa a la dominante, no iría más allá de reafirmar el pensamiento de Dewey sobre la relación entre el conocimiento y la experiencia y, por tanto, no avanzaría demasiado en el estatus de modelo sobre el conocimiento docente que quiere defender.

No sólo eso, sino que, como crítica epistemológica, Fenstermacher (1994) aduce que “...este conocimiento tiene un estatus discutible, porque si hay una identificación de conocedor y conocido, cuál es el sujeto cognoscente y cuál el objeto conocido, o cómo se conoce (justifica) lo que el profesor conoce.”(Bolívar, 1995:28)

La contraréplica vendría de Kemmis (1999): *no sólo plantea que eso no era problema sino que la fusión de conocedor y conocido era la condición indispensable para que hubiera aprendizaje, dado que éste se concibe como experiencial, personal y social al tiempo, histórico, moral. Se nos ocurre que la solución del problema puede tener que ver con su formulación, a la manera en que Einstein planteaba que no se pueden resolver los problemas con el mismo pensamiento que los había creado: quizás se ha estado buscando una respuesta estructural, instrumental, lineal, monocrónica y externa al docente cuando el tipo de conocimiento para la acción parece, ahora, de tipo holístico, discrecional, contextual o ecológico, policrónico, y totalmente asociado al sujeto docente como mediador de la construcción cultural.*

También Angulo (1999a) se alinearía con Kemmis en la réplica a Fenstermacher: “*En las ciencias sociales (y probablemente más agudamente en unas que en otras) los límites entre la ‘actividad científica teórica’ y la ‘actividad racional práctica’ son mucho más difusos que en las ciencias naturales. Lo que es una manera suave de afirmar que los componentes políticos en las ciencias sociales son internos a las mismas disciplinas y no externos a ellas (Barnes, 1982)*”(í.:266).

Otro factor a tener en cuenta lo constituiría la limitación o condicionamiento ejercido desde la posibilidad misma de que se dé en la práctica lo anterior: la discutibilidad de la investigación en la acción no se daría únicamente entre los investigadores profesionales; los propios profesores pueden apuntar que “*si investigo, no puedo estar por la clase*”⁸: por una parte debemos aceptar los límites de la racionalidad práctica puesto que esos mismos límites fueron, en parte, el origen del nuevo paradigma práctico, por ejemplo,

⁸ Comentario habitual, además de estar también recogido en el desarrollo de nuestra investigación (contexto ‘Cu-1’)

en la línea que inició Jackson (1968, 1996); por otra, -dada la imposibilidad de una racionalidad total en-la acción- hay que tender, para cambiarla a hacer cada vez más consciente nuestra práctica, más verbalizada, más compartida, aun sabiendo que esto nunca dejará de entrañar complejidad.

Como se sabe, Jackson (1968) planteó que quizás si los profesores fueran más profundos, más racionales, más abiertos, merecerían el aplauso de los intelectuales pero no es seguro que resultaran más eficientes en clase e, incluso, cabía la posibilidad (que casi era certeza según sus palabras de entonces) de que estas capacidades anteriores sin duda resultasen fuentes de malestar para esos mismos profesionales al enfrentarse de manera continuada a una clase de tercer grado o a un patio lleno de críos jugando; el problema radica en conocer las cualidades personales que permiten actuar a los profesores ante el enorme volumen de ambigüedad:

“...La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula (...) las actividades que se supone acompañan a los procesos mentales racionales (como la identificación de trayectorias alternativas de acción, la deliberación consciente sobre las opciones, la ponderación de los datos, la evaluación de los resultados, éstas y otras manifestaciones del conocimiento metódico), no destacan mucho en la conducta del profesor cuando pasa de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente (...) antes y después de su encuentro cara a cara con los estudiantes, el profesor a menudo parece iniciar un tipo de actividad intelectual que posee muchas de las propiedades formales de un procedimiento de resolución de problemas. En tales momentos, la tarea del profesor tiene aspecto de ser muy racional” (Jackson, 1996:184)

Gimeno Sacristán (1990:36) también nos remite -conectando con capítulos anteriores- a las limitaciones desde un punto de vista que supera lo epistemológico cuando dice que los obstáculos a la reflexión en la práctica educativa son múltiples:

- a) los límites en el proceso de información humano,
- b) la naturaleza del trabajo en la enseñanza que es peculiar porque no es fácil encontrar regularidades de forma que pueda ejercerse un cierto control y una actividad indagatoria sobre las mismas,
- c) las fuerzas de la socialización profesional, donde no se presta atención a esa condición reflexiva que exige la enseñanza,
- d) el contexto organizativo que hace que los profesores trabajen aislados unos de otros,
- e) la enseñanza que puede ser una actividad selectiva atrayendo y reteniendo a determinado tipo de candidatos, que quizá por diferentes razones no son críticos ni reflexivos...

En síntesis, parece tratarse de saber más acerca del tipo de racionalidad que se utiliza y, lejos de querer justificar que la actividad docente es “objetiva” (pretendiendo quizás revalorizarla como científica o técnica y formulando, con ello, un viejo problema para una nueva necesidad), *comprender mejor cómo aprendemos los docentes en contacto con nuestra experiencia y cómo podemos compartir nuestro aprendizaje.*

En esta empresa, estamos obligados a ser sinceros (etimológicamente el término ‘sincero’ está relacionado con ‘entero’) y reconocer que en la práctica continuada (regida por reglas de todo tipo) se dan mecanismos potentes que dificultan nuestro ideal de reflexión en la acción aunque, esto, en absoluto anule la necesidad de profundizar en esa dirección.

Pensamos que, de una forma u otra, el viejo paradigma docente sigue siendo el normativo, es decir, el regido por el (todavía identitario) mito de “perfección” que lleva asociado un escenario teórico -de lo que debe ser- por encima de las vicisitudes que tiene (¿cada vez más?) la práctica: asumir la realidad significa ser menos ‘perfectos’ y al mismo tiempo más abiertos al cambio; esta característica ‘unificadora’, además, ha de regir las relaciones de teoría y práctica, y de investigación y mejora educativa.

El mismo Shulman (1986) realizando una síntesis de las diversas aportaciones científicas del modelo denunciaba que los programas sobre “Pensamiento del profesor y toma de decisiones”, habían sido llevados por la psicología a un punto muerto además de haber producido poco que mereciera la pena destacarse como de interés práctico o teórico (por ejemplo habla de controversias tales como cuantas decisiones reales toman los profesores en un hora de clase...), y “...sobre todo, la crítica más fuerte es que en el fondo el Programa añora los modos de investigar vinculados al proceso/producto: qué toma de decisiones o modos de pensar se identifican como críticos para una eficacia” (en Bolívar, 1995:29). Parece, además, que lo menos aceptable es haber desligado los esquemas de comprensión para la enseñanza de las propias áreas de enseñanza.

Diríamos, pues, que aunque los elementos que forman el ***epistemológicamente complejo concepto de conocimiento práctico*** puedan considerarse constructos inacabados, *desde la práctica sí se asume que hay un tipo de racionalidad, racionalidad práctica o del práctico que se adecua mejor a las características de la intervención de los profesores.*

La no superación del modelo de racionalidad técnica puede responder, en parte, a cuestiones ideológicas (reparto del poder entre teóricos y prácticos, entre administradores y trabajadores, entre racionalistas e idealistas, conservadores, progresistas) y, en parte, a que las alternativas parecen más intuitivas que científicas: no queda otro camino que buscar, con racionalidad práctica y crítica, la comprensión de una compleja realidad, también práctica y crítica, como es la educación.

c)¿Qué conocimiento es básico para la enseñanza?

Según la síntesis que realiza Bolívar (1995), Shulman se situaría en este punto en líneas de investigación de posición u orientación normativa (no descriptiva, como sería la anterior referida al tipo de conocimiento del profesor) que pretenderían orientar lo que los profesores deben conocer, hacer, así como determinar qué categorías de conocimiento requieren para ser ‘competentes’.

“Educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito...esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia

práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella.”(Bolívar, 1995: 30, citando a Shulman, 1988)

El mismo autor abunda sobre que el conocimiento de cómo adquiere el profesor el contenido y cómo interactúa la comprensión de la materia con los diferentes componentes curriculares y pedagógicos, pueden proporcionar una nueva base para configurar la formación del profesorado en la didáctica específica, investigando cómo transforman el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza.

De nuevo se nos remite a los límites y las potencialidades: aunque el estatuto epistemológico de la distinción entre conocimiento académico de la materia y conocimiento pedagógico no está del todo fundamentado (a no ser desde una teoría del conocimiento objetivista o empirista), la diferencia es productiva por su potencialidad para generar una investigación útil, porque poniendo el acento en el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) se supera la dicotomía tradicional en la formación del profesorado entre conocimiento de la materia y conocimiento de los métodos de enseñanza.

De alguna forma como plantea Angulo (1999a) esta pregunta está íntimamente conectada con la primera “qué se conoce sobre la enseñanza ‘efectiva’” y los límites de aquella son los límites de ésta. Ambas pretenden y/o adolecen del carácter normativo que las limita: la primera porque pretende establecer lo que los docentes deberían conocer y la segunda porque pretende extraer qué deberían hacer.

A la difícil relación entre el saber y el hacer, se suma la complejidad de poder, a partir de lo acordado, emprender la formación docente.

Situados en este contexto, se abren nuevas cuestiones en las que se enmarca el conocimiento y la práctica docentes: “el análisis de los contextos institucionales en los que dicho aprendizaje se entronca y desarrolla, así como el papel de las disciplinas fundacionales y de las materias, la incidencia de las instituciones en las que se realiza dicho aprendizaje, sus influencias culturales y sus patrones de socialización y, por supuesto, el conocimiento que los docentes poseen.” (Angulo, 1999a: 263).

Escudero apunta como crítica al programa de trabajo de Shulman, el mismo tipo de sesgo: la reducción de la profesionalización y, por ende, de los contenidos, a las relaciones “académicas” con los alumnos, obviando de este modo otras dimensiones de carácter más organizativo, social e ideológico que también conforman la construcción y el ejercicio de la profesión docente (Bolívar, 1995): se asume que el estatuto epistemológico del conocimiento de la enseñanza no puede desligarse del ideológico en una actividad que inexcusablemente implica éste último.

*Nos interesa en este punto introducir la conceptualización sobre el **conocimiento “experto”** porque como decía Montero (1970), ésta es una de las líneas que en la actualidad habrían superado las limitaciones de otras épocas prosperando hasta una síntesis en el concepto de ‘conocimiento de oficio’.*

Angulo (1999a) presenta las diferencias entre *expertos*, *novatos* y *postulantes*⁹, y las clásicas características asociadas a lo “experto”: complejidad de las habilidades, mayor

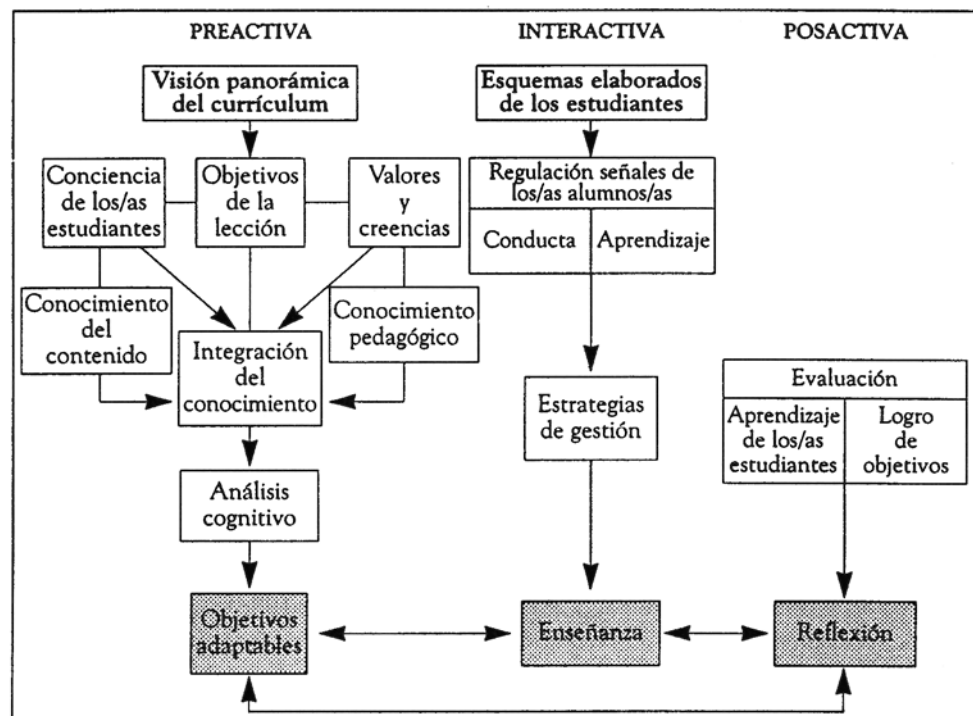
⁹ Trabajadores cualificados que, sin formación específica docente, tras años de experiencia en otros ámbitos profesionales entran a desarrollar funciones de docencia.

cantidad de conocimiento, estructura compleja y multinivel del conocimiento, representación de los problemas a partir de estrategias superiores.

“Los expertos son mucho más sensibles a las demandas de la tarea y a la estructura social del trabajo; a veces parecen actuar como planificadores oportunistas; y emplean capacidades meta-cognitivas en la utilización educativa, por ejemplo, de las estaciones y momentos temporales a lo largo del curso (...) poseen estructuras de conocimiento más elaboradas de las experiencias de clase pasadas, que les permiten comprender con mayor profundidad, riqueza y aun rapidez, las tareas de enseñanza y los acontecimientos de clase, además de poder llegar a predecir con bastante exactitud lo que va a ocurrir en el aula (i:284)

Westermar (1991) ha determinado otras características acerca del conocimiento docente experto (en relación a las fases preactiva, interactiva y postactiva):

1. *Integración del contenido* de forma que se tiene una visión holística y conjunta del currículum y de los conocimientos, intereses, estilos y motivaciones de los alumnos. Esto se da tanto en las planificaciones como durante la enseñanza.
2. *Atención a las conductas de los alumnos* de forma que reorienta las que no se ajustan a la tarea y también reorienta interactivamente sus enfoques de la enseñanza en función de su interpretación.
3. *Se integran e interaccionan los estadios preactivo-interactivo-postactivo* de la planificación, acción y revisión, de forma que se elabora una visión comprensiva de estos tres momentos. Westermar (1991:300, en Angulo, 1999a:285, 286)



¿Cuál sería la utilidad de estos modelos?. “La clase de problemas no-estructurados...contienen un número ilimitado de hechos e instancias relevantes y no están claras las vías a través de las cuales dichos elementos se interrelacionan y determinan....La gestión, la enfermería, la predicción económica, la enseñanza y todas estas interacciones sociales se encuentran con esta clase de problemas (...) su resolución

no puede realizarse a través de la aplicación de modelos formalizados (normalmente incompatibles) sino haciendo uso de la **comprensión situada** de los mismos (...) **los expertos no se distinguen, justamente, por emplear dichos modelos formales, sino por todo lo contrario: por su especial desarrollo de la intuición y la interpretación comprensiva de la situación problemática.**” (Deyfrus y Deyfrus (1986) en í:287)

Para nuestro propósito de caracterizar el tipo de formación que aporta ayuda al docente en su construcción de desarrollo profesional, este “hallazgo” epistemológico viene a reforzar ideas que ya habían aparecido desde otras perspectivas: la cultural, la organizativa, de la profesionalización, de la dimensión personal del aprendizaje, etc.

Se habla de **estadios de adquisición de habilidades** diferenciados entre sí según el uso de cuatro capacidades mentales: *reconocimiento de componentes, reconocimiento de discriminación, reconocimiento de la situación en su totalidad y toma de decisiones.*

‘Grados’	Reconocimiento de componentes	Reconocimiento de discriminación	Reconocimiento de la situación en su totalidad	Toma de decisiones
1. Novicio	No-situacional	Ninguna	Analítica	Racional
2. Principiante avanzado	Situacional	Ninguna	Analítica	Racional
3. Competente	Situacional	Presente	Analítica	Racional
4. Competente avanzado	Situacional	Presente	Intuitiva	Racional
5. Experto	Situacional	Presente	Intuitiva	Intuitiva

Deyfrus (1981:25) en Angulo (1999a:288): Estadios formales y contenidos de novato a experto

Como se ve, en los estadios de ‘competente avanzado’ y de ‘experto’ se llega a un tipo de conocimiento intuitivo -‘reconocimiento de la situación en la totalidad intuitiva’, y ‘toma de decisiones intuitiva’ respectivamente-. Se contraponen el pensamiento racional e intuitivo en la toma de decisiones, el reconocimiento analítico o intuitivo de la situación total, y el reconocimiento de componentes no-situacional o situacional.

Interesa remarcar que para pasar de ‘principiante avanzado’ a ‘competente’ es necesario tener muchas experiencias reales que exijan incorporar nuevos elementos situados, diagnosticar, construir paulatinamente ‘modelos situados’ de comprensión y, en definitiva, comprender las situaciones en términos de las problemáticas. El “Stock” y “shock” de lo variado, hará que se desarrolle un reconocimiento de la situación total intuitivo: el competente será capaz de modular y no meramente de aplicar.

Según recoge Angulo (1999) *aunque los expertos puedan reconstruir la lógica de sus decisiones, las decisiones se toman a través de una lógica en uso a-racional: diferente de lo irracional y de lo racional, viene a ser un terreno bastante grande entre lo irracional y lo racional en el que puede ser incluida la acción a-racional.*

La habilidad de interpretación consciente o inconsciente que constituye la capacidad de juicio; la racionalidad deliberadora (proceso a-racional) que “busca verificar y mejorar

sus intuiciones globales en el contexto”; el reconocimiento del papel de los valores en las decisiones sobre los cursos de acción (según Elliot (1993) los valores aparecen en la fase que va del principiante avanzado al competente), serían también elementos que se construirían y/o movilizarían a lo largo de los distintos estadios del ser docente experto.

*Entendemos que también podrían leerse como que es en ese tránsito cuando **una persona determina si sigue adelante en la redimensión moral de su actividad y en el camino de la incertidumbre y de las certezas situadas, o vuelve a las pautas seguras.** Para nosotros esto está relacionado con los diferentes niveles de compromiso, de riesgo y de autonomía-libertad a los que se está dispuesto. En los contextos de formación, estos diferentes niveles de “madurez” profesional también se yuxtaponen a los ciclos vitales, las identidades profesionales, etc. y de forma indudable afectan los desarrollos de las innovaciones.*

Elliot (í.) ensaya alguna orientación que utilizaría la información relativa a los estadios para la formación permanente. Estos aspectos -aunque de forma aparentemente indirecta- tienen relación con los estadios en las innovaciones y los niveles de ‘uso’: no entramos en ello pero lo que está claro es que se trataría de una atención por parte de los formadores o líderes de los aprendizajes de tipo muy individualizado porque por todos los factores que sabemos, entendemos que debe de haber mucha diversidad.

d) ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?

Llegados a este punto del discurso, es importante remarcar 2 ideas clave que sitúan las respuestas a esta pregunta.

Por una parte debemos partir de una diferencia esencial: “*los estudios de procesamiento de la información son estudios **sobre el conocimiento del docente**, mientras que (los análisis sobre el conocimiento práctico) son análisis **desde el conocimiento docente** (...) la interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta se extendería más allá de una estructura “objetiva” de interpretación introduciéndose en lo que puede ser denominado una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión (...) introducirse en el mundo de las emociones, percepciones temporales e imágenes de los docentes.*”(Angulo, 1999a: 291 en referencia a Pérez Gómez, 1992)¹⁰

Por otra, la conexión de la pregunta sobre quién crea conocimiento con la segunda pregunta sobre qué conocimiento sobre la enseñanza tienen los profesores se establece a partir de asumir, como lo hacemos, que es la **narrativización** -en la forma que sea- la que permite tomar conciencia de las bases de cada praxis individual para poder ser compartida, comprendida, re proyectada y, en suma, progresivamente transformada. Se vincula el concepto de reflexión con el de conversación situada.

Lejos de problematizar alrededor de la retórica sobre qué es y qué no es “conocimiento” sería necesario *vindicar como hace Bruner (1985, en Bolívar, 1995) un tipo de conocimiento y de pensamiento “narrativo” que a diferencia del “paradigmático o proposicional” no se caracteriza por argumentaciones lógico-científicas cuya verdad es independiente del contexto, con una forma abstracta y formal, sino que presenta la*

¹⁰ Las marcas son nuestras

“...experiencia concreta humana como una descripción verosímil, con una comprensión de las intenciones y con apreciación de los tiempos y lugares, y donde los relatos biográficos-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento/investigación (...) centrándose en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos.” (i.: :41).

Entendemos que el conocimiento de contenido pedagógico está absolutamente relacionado con el desarrollo profesional en tanto que desarrollo personal, experiencial, ligado a la identidad profesional; éste se desarrolla en los intercambios sociales en los que podemos llegar a cambiar nuestra ideología cambiando nuestra identidad, si tenemos oportunidad de conversaciones con nosotros mismos y con los demás acerca de parecidas problemáticas. Se asume que las diferencias entre docentes en el conocimiento disciplinar, bagaje, experiencias, y orientaciones tienen un impacto significativo en cómo organizan la instrucción y presentan la sustancia del currículum al alumnado (Angulo, 1999a). No habría otro camino de progresar juntos en el trabajo docente que mediante los procesos de reflexión que planteaba Kemmis.

Esas dos ideas se resumen en que, además de una investigación sobre la enseñanza realizada por investigadores profesionales, puede y debe haber una indagación sistemática e intencional acerca de la enseñanza: la investigación del profesor.

“Este nivel epistemológico rompe con la tradición cartesiana en teoría del conocimiento...que privilegia la representación externa y objetiva del mundo, y (...) ha surgido con fuerza una concepción del conocimiento de la enseñanza como algo personal y contextualizado (dependiente de los valores de la persona que trabaja, y del contexto en que lo hace)(...)y, desde la práctica, el conocimiento académico de los agentes externos o cursos de formación, sea tomado como algo a discutir, que puede enriquecer con marcos o informaciones de otros contextos, reconsidere nuevas alternativas, plantee nuevos problemas, confirme o no las evidencias del grupo, y -en cualquier caso- ayude a reorientar según los criterios ético-morales de la práctica misma.”(Bolívar, 1995:36).

La línea integradora de los diferentes conocimientos útiles para la práctica se encamina a recoger, con las metodologías más preparadas para ello, la multiplicidad de voces de los profesores y la diversidad de su conocimiento profesional docente: éste emerge de un diálogo constante entre el saber compartido por la comunidad científica y profesional de los docentes y la práctica cotidiana en los ámbitos de instrucción y de organización escolar.

Porque en un momento en que se asumen las reformulaciones postpositivistas, la hermenéutica frente a la epistemología clásica, las propuestas postmodernas, etc. y, en consecuencia, no están claros los estándares de investigación establecidos, parece claro que la línea de trabajo apunta a conocer “diversas formas de conocer”.

Pedagógicamente tenemos ante nosotros un reto: ***valorar, sin pretender racionalizarlo para hacerlo formalmente operacional u objetivo, si un conocimiento práctico, narrativo y contextualizado, resulta fructífero para la mejora de las organizaciones escolares en las personas protagonistas, profesores y alumnos.***

Análisis como el que hemos seguido aportan la idea de que reducir o renombrar la complejidad del contexto pedagógico no es la solución y que ésta sólo pasa por asumir

que las ideas, las creencias, intuiciones, o reflexiones, son un tipo de conocimiento que es exigido por las propias características de la práctica. Elucubrar teóricamente al margen de lo que sucede en la relación entre teoría y práctica no aporta nada a una realidad que, en la actualidad, se define no sólo como acción sino como acción de mejora y que, por lo tanto, requiere una investigación rigurosa al tiempo que respetuosa con las realidades que trata.

2. ÁMBITOS DEL CAMBIO DOCENTE: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DOCENTES DESDE LA FORMACIÓN

2.1. Ámbitos de aprendizaje

Volveríamos ahora a retomar un punto de vista más psicológico porque pretendemos ahondar en *qué pasa por la cabeza del profesor/a mientras planifica o mientras interactúa*. Admitimos que ‘pasan’ pensamientos de tipo propositivo y no propositivo: imágenes, metáforas, emociones, proyecciones, etc.; entendemos que puede haber distintos grados de debate moral; que puede pensar en términos de presiones normativas. En síntesis, aun sabiendo la diversa composición de lo que llamamos el pensamiento del profesor, necesitamos establecer alguna pista sobre los mecanismos que influirían en las conexiones entre todos esos tipos de pensamiento.

Pretendemos *profundizar a partir de esta aportación en los 3 dominios de la investigación (planificación, pensamientos y decisiones interactivas y teorías implícitas y creencias); en los límites en la investigación y, detenernos en el modelo de Joyce (1980) sobre el procesamiento de la información a partir de flujos de indicadores. Más tarde lo relacionaremos también con autores como Guskey (1989) y Jackson (1968, 1996) porque tratan de aspectos relativos a aquello que “pasa” en las aulas.*

A partir de Jackson (1968) se admite la peculiaridad y complejidad de la racionalidad docente. El autor, a partir de su investigación, recoge características que inicialmente sorprenden. Consideramos que con Shön, Stenhouse, Doyle, etc. inició un camino con el que se ha procurado dotar de entidad profesional propia a una parcela particular de la docencia que, por motivos diversos, no siempre se tiene en cuenta.

Nos interesa resaltar lo relativo a los momentos relacionados con la planificación y la acción que Jackson estableció en el ejercicio docente, sobre los cuales sugirió una no linealidad o relación directa, produciendo un avance en la comprensión de la racionalidad docente para la acción: nuestro interés es doble porque pensamos en nosotros mismos como destinatarios y en los profesores/as que quieren cambiar, toda vez que han asumido que quieren hacer suya la innovación: cómo planificamos, cómo interaccionamos y cómo cambiamos creencias, actitudes e ideas.

Como es sabido, ese autor diferenció los **momentos preactivos** (anteriores y posteriores a la acción) y los **interactivos** o propiamente de intervención directa con los alumnos. Mientras que la preactiva puede considerarse una actividad deliberativa y racional, en la interactiva parece primar el comportamiento espontáneo, “oportunistas”, cargado de incertidumbre y, en síntesis, irracional o a-racional (a partir de Angulo, 1999a) por contraste al otro pensamiento, el racional.

Una vez admitido esto, se aceptó que “el pensamiento del profesor refiere por tanto al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva” (Clark y Yinger, 1980, en Contreras, 1985:8). Los principios que sustentaban este modelo eran:

- admitir momentos de enseñanza reactiva pero, obligadamente, también situaciones de enseñanza reflexiva en las que los profesores realizan juicios y toman decisiones ante contextos inciertos, en los que redefinen el ambiente de tareas en modelos simplificados llamados “espacios problema”, mediante una atención selectiva
- el comportamiento racional del profesor lo es respecto al modelo simplificado que ha redefinido
- el comportamiento docente está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones
- se admite la diferente racionalidad en los momentos planteados por Jackson y se concretan tres contextos en los que los procesos de pensamiento se dan: el psicológico, el ecológico y el social, de forma que se contemplan condiciones externas e internas
- la planificación del profesor, que abarca todo su pensamiento preactivo, y el procesamiento de información y toma de decisiones que lleva a cabo durante la enseñanza interactiva, serían las situaciones naturales en las que los procesos básicos y las teorías implícitas entran en acción.

A partir de estos principios, fueron prosperando esas 3 líneas de investigación que desarrollaremos y de las que ya también hemos hablado desde puntos de vista más descriptivos: planificación, toma de decisiones e interacción y teorías y creencias docentes.

Los contenidos que nos interesan habrían de integrar estas tres líneas; planteamos, en síntesis, las limitaciones de las investigaciones y los frutos que han ofrecido:

- carencia de un modelo explicativo de los procesos naturales de e-a en los que situar los estudios del profesor; los contextos ecológico y social que intervienen junto al psicológico, no han sido investigados, o reformulados a partir de otros estudios
- la imagen ofrecida, en consecuencia, es la del profesor orientado a una tarea con un fin para el alumno, a su vez, también marcado. Además, parece que se ha dado implícitamente el modelo “correcto” de metodología, puesto que se ha buscado “conocer” de forma asociada al “máximo rendimiento” del alumno. Investigación e instrucción se han asimilado mutuamente.
- Los otros momentos o las relaciones entre las diferentes tipologías de momentos no se han estudiado, así como tampoco se han hecho análisis de relaciones motivacionales, relacionales, jerárquicas, dentro de clase, o análisis de la influencia de factores organizacionales e institucionales.

Las alternativas:

- Situar las investigaciones en el *marco de un modelo ecológico del aula* que ofrezca realmente una imagen natural del grado de interconexión entre los tres contextos.
- ***Mirar de forma conjunta los tres dominios: planificación, pensamientos y decisiones interactivas, y teorías implícitas y creencias. Por nuestra parte consideramos que es la única forma de conocer más acerca de la relación entre***

pensar, hacer, y añadimos el sentir entre esos momentos de la intervención docente. Además, estudiar estos temas exclusivamente desde el punto de vista psicológico, ya lo hemos dicho, obvia aspectos pedagógicos como los curriculares, los de identidad profesional respecto a los hábitos reflexivos, etc. que también nos interesan para el progreso de nuestra área.

- “La investigación no menciona para nada la conciencia por parte del profesor de la distancia que media entre sus intenciones y su acción o entre ésta última y los resultados a que da lugar en relación a los que deseaba provocar...en ningún momento queda claro cómo el profesor aprende de la práctica, cómo modifica sus esquemas de pensamiento y de actuación, aunque la investigación constata la variación de los mismos con la experiencia. Hay una concepción estática de la investigación.”(Contreras, 1985:20)
- Rechazar la intención de prescribir a partir de tener descripciones de prácticas reales. Además, “el análisis,...destruye la actuación. Los elementos constitutivos de una actuación habilidosa sólo pueden integrarse en un modelo de actividad que adquiere sentido mirando desde ellos, y no hacia ellos”(í.:23). El estudio de los procesos de pensamiento no pueden proponer modelos a imitar, sino puntos de partida para pensar e iniciar la mejora.
- Así, y para evitar que aprender destrezas de procesamiento de la información y de adopción de decisiones, provoque actuaciones desorientadas, en vez de servir como modelo de formación de profesores, debe servir para estimular el pensamiento de los profesores.
- Pensamos que esto es posible si se entiende no como instrumentalidad, sino como *hábito “rico” de conocerse a sí mismo y de ganar en autodirección*. Las metodologías serán todas aquellas que favorezcan la autoobservación: grabaciones, *coaching mutuo*, entrevistas grupales, observadores externos, y nosotros resaltamos los diarios como “compañero” en esta empresa.
- Reivindicar, como hace el autor citado, el conocimiento del profesor como un conocimiento de la práctica en el que, mediado por ella, no son sólo importantes los contenidos sino también la forma en que se configura: éste se da en escenarios donde teoría, práctica, lo personal y lo artístico, se configuran a través de la acción.
- *Incorporar en la formación del profesorado el uso de instrumentos que ayuden a ganar conciencia sobre qué procesos, causas, sentimientos, se dan en la autonegociación de las situaciones de e-a: insistimos en la adecuación de los diarios en este aspecto.*

De hecho, estas alternativas sí han sido tomadas por la investigación aunque no habrían revertido en la madurez del modelo. Por ejemplo, Lampert (1985) *explicaría menos mecánicamente* (que Shavelson y Stern, y Peterson y Clark) la *toma de decisiones* dado que ese elegir entre opciones no se daría de forma mecánica: “para esta autora gran parte de los acontecimientos “educativos” sobre los que se supone que los docentes deberían tomar sus decisiones se encuentran fuertemente determinados por “fines contradictorios y contrapuestos” frente a los que puede ser aceptable más de una respuesta o una vía de solución alternativa.” (Angulo, 1999a:278)

Los docentes aprenderían a convivir con tales dilemas, de forma que la solución -parcial- del problema, su aplazamiento, y diferir su tratamiento orientando la práctica hacia otros objetivos docentes, serían formas que también convivirían en esos contextos decisionales.

La autora establece una crítica profunda a los modelos que presentan al profesor como un procesador de la información para el que no cuenta el sustrato valorativo y social de los contextos y problemas humanos: critica pues el psicologismo racionalista y se situaría más en la línea de Bruner que comentábamos anteriormente.

Angulo (1999a) propone tener en cuenta además de otras críticas¹¹, las siguientes:

- a) se ha confundido la lógica reconstruida con la lógica en uso (a la manera que se generaliza un modelo de estructura cognitiva al funcionamiento real en situaciones particulares)
- b) el *excesivo logicismo y psicologismo* (en todas las líneas de investigación) han hecho olvidar que las situaciones en clase están fuertemente determinadas por su carácter moral, que obliga a que la “gestión de los dilemas” sea el centro de la atención docente; este mundo moral, naturalmente no se reduce a los temas del contexto de aula, sino que se ocupa de todo el universo de contenidos relacionados.

I. El modelo de planificación.

Pasemos ahora a centrarnos en la planificación docente. *Lo referente al pensamiento preactivo del profesor se ha englobado bajo el denominador de planificación y se define, no por las directrices formales o normativas, sino por todo aquello que éste hace y que le ayuda a guiar su acción futura*; tiene un carácter amplio puesto que incluiría todo lo que para el profesor significa dedicar tiempo y esfuerzo a pensar en su acción: puede ser lo que escribe, piensa, discute, etc. De aquí se deriva que se haya estudiado como proceso psicológico y también como actividad práctica (analizando lo que un profesor hace mientras planifica).

De los estudios de este proceso se ha extraído la idea, poco aceptada por la administración, la inspección e, incluso, por los formadores y algunos profesores, de que en lugar de usar la programación por objetivos y desprender de ellos los contenidos, las actividades de enseñanza y las de evaluación, parece *que los profesores usarían más un proceso que se inicia con la selección de los contenidos y la determinación de las actividades o estrategias de enseñanza*. De nuevo, según esto, nos encontramos con que el lugar que debieran ocupar los trabajos de los profesores sobre la articulación curricular, más que tener un objetivo de guía estricta de la práctica, debiera ser de sugerencia de los contenidos que se consideran importantes, de las líneas metodológicas actualizadas y del grado de exigencia respecto a los diversos contenidos que, aunque deben necesariamente secuenciarse, pueden comenzar a tratarse desde edades tempranas.

Nos parece que el actual curriculum, aunque sólo fuera inicialmente, fue pensado desde una perspectiva que podía respetar esta cuestión: planteaba objetivos generales en el nivel prescriptivo, pero lo hacía de forma muy asociada a los contenidos y, en absoluto describía conductas operativas a “conseguir”; en los otros niveles, a partir de los contenidos, los profesores debían establecer sus proyectos, también de carácter amplio. En todo caso, el proceso de formación de los profesores sobre qué significaba este

¹¹ Cita a Contreras, 1985, y a Pérez Gómez, 1981a)

cambio se dio de tal forma, que parece que perdimos una oportunidad de madurez al respecto.

En definitiva, se asume que *el centro de las preocupaciones del profesor son las actividades y que, en consecuencia, una programación de tipo lineal no reflejaría claramente su forma de operar: sería lineal “el recordatorio” de la enseñanza a desarrollar en clase, pero no el verdadero proceso de planificación, que sería cíclico y pasaría por los momentos de:*

1. descubrir el problema o la idea instructiva que requiere posterior planificación y elaboración,
2. elaborar el “ciclo de diseño” en el que, diseñando progresivamente planes (elaborando, investigando y adaptando), se pasaría de la idea inicial a la solución a partir de la comprobación mental
3. realizar el plan, evaluar y rutinizar. En este momento, ya fuera de la planificación, se incorpora aquello que ha sido considerado válido, transformándose, de esta forma, el repertorio de conocimiento y experiencia “personal” del docente. (McCutcheon (1980) y Yinger (1989) en Contreras 1985:11)

Se considera que este ciclo puede servir para períodos que van desde el curso al día, pasando por la semana, el plan para un tema, un trimestre, etc.

También parece adecuado fijarse en *dos estilos de planificación diferente: la creciente y la total*, que se corresponderían con ciclos internos cortos o amplios y, con mayor o menor confianza en la información diaria de la clase, respectivamente. Es fácil ver también en estos estilos de planificación, conceptos de la enseñanza diferentes: el estilo de planificación total se correspondería con concepciones más técnicas y la planificación creciente se correspondería con concepciones ecológicas y participativa. La relación nos parece pertinente.

Lo que se plantea es que las decisiones sobre la planificación no tienen una relevancia, digamos, instrumental (como si fuera una “planilla” de tareas aisladas), sino *que “tienen una gran influencia en la determinación de lo que hará el profesor en la enseñanza interactiva y en la determinación de aquello a lo que prestará atención, a lo que concederá importancia. Los planes actúan como ‘guiones mentales’ o ‘imágenes’ durante el desarrollo de la enseñanza interactiva (...) Se ha demostrado decisivo el carácter de los planes de principios de curso (Clark y Yinger, 1980), debido a su capacidad para fijar la situación física y psicosocial, marco básico del desarrollo de actividades según el cual se van a definir los papeles”*(í.:12)

No cabe dudar de que, *a través de los procesos de planificación, el profesor se forma una dirección sobre lo que acontecerá en el aula buscando, además de la eficacia y coherencia de su intervención, soporte emocional ante la incertidumbre* que, ante buena parte de su tarea y en gran parte de su carrera profesional, prevé. Parece, además, que se daría un *compromiso tácito entre la planificación inicial con la que el profesor crea contextos físicos y psicosociales y lo que se diseñará a lo largo del curso, dándose que es en las actividades donde se busca concretar tal compromiso.*

Angulo, (1999a:275) sintetiza los resultados más sobresalientes sobre estos temas:

- modelo cíclico no lineal de planificación con las fases presentadas anteriormente
- dos estilos comunes pero diferentes de planificación (creciente y total)
- los planes funcionan como imágenes o guiones mentales que reducen la incertidumbre de la acción en el aula aunque no la eliminan
- la actividad es la unidad básica de programación y de acción
- intervienen factores internos y externos en la planificación docente. En el primer caso, las concepciones del contenido, las características personales, la edad, las creencias, etc.; en el segundo, los recursos, las directrices administrativas, el conjunto de lo institucional, otras influencias personales, etc..

Se resalta en la obra de este último autor citado ***el peso que puede tener el dominio de una área de contenido y la confianza en su conocimiento del contenido curricular: el tipo de planificación que se daría sería más abierta, y sería mayor la sensibilidad ante el alumnado. Parecen estar también relacionados el grado de conocimiento pedagógico, las variaciones en el aprovechamiento para la reflexión y el cambio, y el sentido de la responsabilidad y del control.***

II. El modelo de toma de decisiones y procesamiento de la información.

Pasemos ahora a profundizar en el modelo de Joyce (1980) sobre ***cómo se procesaría la información en la acción*** que pertenece a la línea de investigación sobre enseñanza interactiva: *pensamiento y decisiones del profesor*.

Para su interpretación, intentaremos una relectura desde la actualidad que aprehenda los elementos que nos parecen esenciales en el análisis de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, también en el ámbito de la formación. *Quede claro, pues, que no estamos exponiendo únicamente el modelo que, hace ya 20 años, expuso Joyce, sino que lo estamos leyendo desde la actualidad.*

Por ejemplo, el lenguaje centrado en estímulos, imposiciones, etc., nos parece poco acorde a lo que se pueda vivir ahora y eso nos obliga a hablar en otros términos. Aún así, valoramos todavía útil parte de su elaboración. Zabalza (1991) analizó también el mismo modelo y, como nosotros hacemos ahora, lo consideró una referencia en su análisis.

Está claro que a lo largo de nuestro estudio nos hemos situado en la perspectiva de esta línea de investigación sobre la toma de decisiones interactiva: a partir de los instrumentos que articulamos para recoger información, hemos podido analizar aspectos relacionados con ello, tanto psicológicos (básicamente en referencia a la formadora), como de tipo más contextual y pedagógico, centrados en la interacción en las situaciones de formación.

Shavelson (1973) citado por Clark y Peterson en 1990 (en Angulo, 1999a: 277) definía así la necesidad del modelo de la toma de decisiones: “Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones.”

Para Joyce (1980) el procesamiento de la información en la enseñanza puede entenderse como una serie de dimensiones que se solapan porque el ambiente de tareas, que el profesor simplifica convirtiéndolo en espacio problema es, en parte, creación del propio profesor y producto de su actuación configuradora sobre el mismo, estando, a su vez, cada actuación determinada por la simplificación que del ambiente de tareas ha hecho en el espacio problema. (Contreras, 1985)

Los elementos que Joyce considera intervinientes en ese sentido son:

- *el flujo de indicadores o campo potencial de estímulos,*
- *la percepción de indicadores,*
- *la interpretación de indicadores, y*
- *el procesamiento de estímulos y conducta de respuesta*

El flujo de indicadores se compone por la conducta verbal y no verbal de los alumnos, de forma que esta puede ser el resultado de la interacción entre la conducta “natural” de los estudiantes y la mediación del profesor en forma de restricciones o imposiciones.

En términos más amplios, los procedimientos mediante los cuales el profesor “determina”, nosotros diríamos ahora “media”, tal flujo de indicadores o comportamientos, son:

- *el flujo de actividades* (que caracteriza la clase y constituye el sistema curricular e instructivo); indudablemente esas actividades crean patrones de conducta y se constituyen en parte del flujo de indicadores
- *el sistema social manifiesto* que se va construyendo (en el que existen pautas de comportamientos y de valores que son más o menos aceptados y más o menos provocados)
- *la regulación del flujo de estímulos* (en cuanto a ritmo y diversidad) a través de la dinámica de la instrucción.

Se apunta que *el flujo de actividades* es el centro de la atención selectiva e interpretativa sobre las conductas de los estudiantes dado que, precisamente en la realización de actividades, es cuando el profesor puede estar especialmente sensible a detectar si se dan las respuestas esperadas o, por contra, se dan algunas inesperadas.

El hecho de que esta percepción o atención sea interpretativa puede dar lugar, como plantea Contreras, a “distorsiones”; pero si superamos la perspectiva “técnica” con la que pudiera leerse este modelo, *veremos en esas interpretaciones el conjunto de códigos y de pensamientos del profesor que, inevitablemente, interactúan con las respuestas globales de los estudiantes en las situaciones habituales.*

Volviendo al modelo, a partir de percibir estímulos y en caso de considerarlos relevantes (cosa que estaría directamente relacionada con el flujo de actividades) se procesarán con alguna de las rutinas existentes (de acción inmediata, de acción retrasada y de comprensión -en la que se almacena la información para procesarla más tarde-); en caso de que no disponer de ninguna adecuada, el profesor debe realizar una decisión consciente que puede, a su vez, consistir en abandonar la actividad o bien someterla a algún tipo de modificación.

Como nos hace notar Zabalza (1991:49) se estaría hablando de una “*percepción*” que es a la vez interpretación y valoración para regular la acción a partir de cómo se interpreta el flujo de señales. Es importante que se habla de campo de señales e indicadores de la clase.

Además de los elementos que ya hemos presentado del modelo, cabe decir que se darían **3 tipos de rutinas en el procesamiento de la información que hace el profesor**: rutina de acción inmediata, rutina de aplazamiento, rutina de comprensión. Estas rutinas podrían estar relacionadas con *tipos de preacciones*, o tipos de “síntomas”.

Esta complejidad, el hecho de que estos “síntomas” externos se cruzan con todo lo “interno” del formador (como decíamos, sus metas, sus mitos de los que debe ser el contexto de formación, etc.), aun con la salvedad de cualquier crítica de esquematismo, formalidad, etc. que pudiera hacérsele, permite que sobreviva la idea de que “*no se trata solo de ‘poseer’ un repertorio de alternativas de acción o rutinas disponibles sino de saber cuándo han de ser utilizadas...saber diagnosticar*” (Zabalza, 1991:50).

Yinger (1986) en la misma obra especifica **5 características de las situaciones prácticas**: *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores*.

Parece lógico que la investigación se haya dedicado al estudio de las decisiones conscientes. Por una parte porque metodológicamente es más plausible y, por otro, nos parece, porque ofrece más interés investigar en espacios situados fuera de las rutinas.

Nosotros nos preguntábamos al respecto si en situaciones habituales de enseñanza tales como las que podamos estar viviendo actualmente los profesores en todas las etapas de la educación -dejando al margen, naturalmente, casos de actividad rutinizada-, hay demasiado espacio para ese pensamiento no consciente. Por nuestra parte, en el caso de los seminarios de formación y, quizás, debido al estilo participativo que pretendemos establecer, nos decantamos más a pensar que la complejidad del análisis estaría precisamente relacionada con el hecho de que no se trata de un tipo de trabajo rutinario. Vemos también que el contexto del cambio del que hemos hablado en otros capítulos está detrás de esta cuestión y afectaría a toda la realidad educativa, es decir, el cambio está caracterizando la función docente de nuestro tiempo: hasta tal punto que estamos definiendo la enseñanza como un actividad marcadamente interactiva, no rutinaria, sensible y pendiente de los flujos del contexto.

Porque si como hacían Shavelson y Stern (1983) se consideran rutinas los guiones o “planes mentales” con los que acude el profesor a clase o los mecanismos que éste usa para regular las actividades y el gobierno de la misma, derivándose de ello que, mientras observa la clase y el desarrollo “efectivo” de las rutinas, su dirección sería automática, estaríamos en disposición de poner en duda, por las razones que aducíamos, que puedan darse, en la actualidad, muchas situaciones de “dirección rutinaria” de la docencia. En todo caso, en el contexto de la ‘reconstrucción’ de una innovación curricular estas rutinas a pasan a formar parte de un bagaje ‘especial’ que puede verse como el ‘tránsito’ entre la forma de ver, pensar, hacer y sentir conocida y la nueva y/o pretendida.

Nos parece que los planes con los que puede ir un profesor/a a clase pueden ser, en sí mismos, abiertos y no centrados únicamente en tareas en las que el profesor observe la realización: entendemos más su actuación como aquella en la que debe decidir de forma continuada qué decisiones tomar. Porque no estamos hablando de la clase como un lugar donde los alumnos sólo realizan operaciones algorítmicas, sino lugares donde confluyen procedimientos cognitivos, procedimentales, actitudinales y sociales, y en los que las situaciones son de resolución heurística. (Valls, en Mauri, Valls y Gómez, 1992)

Por otra parte, sí hemos de escuchar lo que los autores (Clark, Yinger, Shavelson, Stern, Peterson) que se ocuparon de analizar la relación entre pensamiento consciente y rutinas concluyeron sobre la tendencia a la modificación: los autores “coinciden en señalar que los profesores son reacios a modificar sus rutinas, aún cuando no marchen según esperaban. Cuando introducen algún cambio, normalmente es sólo para ajustar el flujo de actividades establecido, no para transformarlo o sustituirlo. El interés fundamental de los profesores, por consiguiente, es mantener el flujo de actividades”. (Contreras, 1985:15).

Según recoge este mismo autor, de ser de otra forma, la incertidumbre que la necesidad en el cambio del flujo de actividades provocaría, obligaría al profesor a mayores niveles de procesamiento de la información, disminuyendo el gobierno y control de los acontecimientos de la clase, con lo que, finalmente, los alumnos, también estarían afectados por mayor incertidumbre. Estas situaciones, además serían diferentes en el caso de personas más o menos expertas en el gobierno del aula dándose que las expertas han desarrollado más estructuras conceptuales adecuadas a los posibles fenómenos.

Nos remitimos, de nuevo, al hecho de que en un contexto de cambio, también esa experiencia puede estar falta de referentes, de forma que existan códigos, por ejemplo, de carácter generacional, que hagan difícil la comprensión de los nuevos “fenómenos”. Y, además, esto conecta con las limitaciones que recogíamos acerca del modelo visto integralmente: si se contemplan únicamente aspectos instruccionales cerrados, la visión es limitada; si se tienen en cuenta el flujo de actividades desde el punto de vista de la respuesta de los alumnos, también se sesga la idea global, porque nosotros ahora no podemos obviar el profesor (su identidad, su ciclo de vida, etc.), ni el desarrollo curricular del centro, así como tampoco podemos olvidarnos de los ambientes organizacionales a nivel micro, meso, y macro.

Como ya planteábamos anteriormente, la hipótesis de las rutinas ha sido criticada por logicista y psicologicista y por presentar un docente a partir de un marcado carácter instrumental, desprendido de toda naturaleza moral y sin la característica dilemática que, sin duda, lo caracterizaría.

Ciertamente admitimos rutinas, pero entendidas como adopciones que pueden significar haber “resuelto” o simplificado parcialmente una situación habitual: la rutina puede responder, pues, a un problema moral sobre el que todavía exista dilema, aunque se haya encontrado momentáneamente una forma de tratarlo.

A partir de los estudios sobre profesores expertos se definía las rutinas de la siguiente forma (Angulo, 1999:284): “piezas de conducta social, que apoyan acciones para el logro de ciertos objetivos” pudiéndose según las autoras (Leinhard, Weiman y Hammond, 1987) distinguirse tres tipos de rutinas:

- *gestión* (aportan la estructura desde la que se definen y conocen el ambiente y las acciones -por ejemplo no interrumpir, no hablar-),
- *apoyo* (definen y especifican las conductas y acciones que hacen posibles los intercambios enseñanza/aprendizaje -por ejemplo, establecer la secuencia de tareas, presentar en la pizarra los ejes de la información para que la miren y se hagan su esquema...-),
- *intercambio* (especifican las conductas interactivas, que suelen darse en contactos lingüísticos -por ejemplo, levantar la mano para preguntar, seguir el trabajo en los grupos, etc.-)

En los estudios *sobre docentes expertos también aparecen las rutinas* pero, en coherencia con la complejidad y riqueza de sus percepciones, esquemas e interpretaciones, servirían para establecer un “método” que articule tal complejidad interpretativa y proyectiva. Así, según el mismo autor, las rutinas se encardinarán en el conjunto de características siguientes:

- actitudes relajadas respecto a la cantidad y tratamiento de la información específica sobre el alumnado.
- inclinaciones relativas a aceptar información de otros colegas respecto al grupo de alumnos: prefiere confiar en su propias percepciones
- hablan y piensan sobre los alumnos desde significaciones más profundas, enraizadas en historias y anécdotas pasadas que les ayudan a interpretar y planificar para su grupo clase actual
- ante la clase y los problemas que se puedan generar, se muestran más condicionales y con estrategias de mayor calidad
- desarrollo y construcción de esquemas (estructuras abstractas de información) de conocimiento y comprensión para la enseñanza (mayor cantidad de recuerdo, mejor organización de la información, interpretaciones más elaboradas y con mayor conocimiento procesual de análisis de los acontecimientos del aula)
- cuando preparan un curso se centran básicamente en dos objetivos: conseguir que el alumnado trabaje e imaginar dónde están situados con respecto al contenido que tienen que elaborar y comprender.
- *tienen rutinas para conocer y darse a conocer a sus alumnos, y apreciar lo que han aprendido*
- *establecen rutinas los primeros días del curso para permitir una instrucción fluida y eficiente (en las que parece que se pondrían en marcha las de gestión, apoyo e intercambio anteriormente comentadas)*
- recuerdan determinado tipo y cantidad de información sobre el alumnado, discriminan cuál es la importante
- analizan y aprecian de manera más detallada las cuestiones curriculares, instructivas y de contenido que subyacen a los trabajos en casa y resultados de los exámenes y pruebas.
- difieren muy poco en la cantidad de tiempo que emplean en planificar la enseñanza y en examinar la información sobre los alumnos.

Las rutinas, en este complejo contexto de “experiencia” docente, no pueden ser consideradas como actos no conscientes, sino más bien como una parte consciente y queridamente asumida e incorporada al estilo docente. Ciertamente podríamos hablar de procesos de una cierta “automatización”: aquello que un día fueron decisiones

dilemáticas, en un momento dado forma parte ya del bagaje personal y particular de la manera de hacer de cada docente.

Nosotros, aun aceptando que resulta difícil entender la docencia desde el punto de vista de actividad altamente rutinizada, también entendemos que hay realidades educativas que pueden darse en un importante grado de rutinización docente. De hecho, consideramos que existen marcadas diferencias geográficas al respecto relacionadas, entre otras cosas, con la lejanía respecto “centros” neurálgicos de dinamización y/o de control. En concreto, nos hemos encontrado con zonas educativas alejadas de la administración educativa a las que llega menos formación, se ‘visita’ menos por parte de la inspección, se encuentran alejadas de los eventos e intercambios culturales que a veces se expanden de forma informal, etc. y, en ellas, se da mayor nivel de rutina y de no actualización, al tiempo que se pierde comprensión y capacidad de adaptación a las exigencias educativas actuales.

Zabalza (1991:66) expresa de esta forma el proceso que nosotros entendemos más acorde a nuestro tiempo: “subyace todo un discurso en torno a la racionalidad y la reflexión y a cómo ello, por sí mismo, supone una mejora cualitativa de la enseñanza con respecto a formas no deliberativas o críticas del hacer práctico docente (...) la consciencia se postula como componente básico del hacer práctico docente (...) hace que salgamos de un terreno de certezas dadas por otros y de rutinas procedimentales, etc. para pasar a un terreno de toma de decisiones, debate, de inseguridad, de creación...”.

Otra cosa es conocer cómo se apoya el paso a un terreno incierto en el que, indudablemente, cuesta mantenerse. Esta es otra de las obligadas caracterizaciones de la empresa de la formación.

III. Las creencias y teorías implícitas en el profesor

Sobre la línea de investigación centrada en las *creencias y teorías implícitas en el profesor* cabe sintetizar que el “cómo construye el sujeto el espacio problema y cómo percibe los datos de la realidad es una función del propio sujeto, afectado por la estructura conceptual de su memoria, según la cual interpreta adecuar percepciones y significaciones. (Contreras, 1985:16)

Sola (1999:665) en su trabajo sobre las creencias en relación con el desarrollo profesional de los docentes considera que la creencia no es aquello que de forma lineal se traduce en acciones. Toda creencia va acompañada de la disposición a actuar de manera coherente con ella si fuera preciso o posible emprender alguna acción al respecto; también como la disposición como estado interno del sujeto, como una propiedad intrínseca sin la cual no se darían los hechos, los comportamientos; en cuanto a su papel en la acción del profesor, considera que precede a los actos que son respuesta a estímulos y permanece después de ellos.

Como sabemos sitúa el foco de trabajo de la formación en el intento -a través de la conversación- de sacar a la luz esas razones últimas que justifican las acciones que los docentes realizan, para poder iniciar, si cabe, transformaciones: ***el elemento clave*** que propicia la identificación de las creencias propias y ajenas ***es el contraste de actuaciones, de puntos de vista y de opiniones.***

Buendía (1999) propone una orientación sobre el paradigma del pensamiento del profesor que para nosotros resulta clarificador. Entiende que el término *concepción* puede abarcar, como constructo de naturaleza psicosocial, todos los elementos que están en juego:

- ‘*ver*’ (volcado hacia lo estructural, histórico-cultural y contextual, y de una naturaleza fuertemente social y situada; por vínculo con lo estructural conduciría a una “visión” inevitable del mundo),
- ‘*pensar*’ (que daría sentido a lo percibido, y permitiría conciencia de la intención, de forma que se diera un proceso autodirigido por el individuo empeñado en enfrentarse al automatismo forzado por lo estructural, es decir por lo que “*ve*”), y
- ‘*sentir*’ (con función valorativa, y relacionado con el mundo del afecto y el sentimiento, que no se definiría por un carácter automático sino por ser un referente subjetivo y personal de naturaleza afectiva y emocional).

‘Concepciones’ integraría, de esta forma, términos como representaciones sociales, ideas y creencias, en sus respectivas funciones de ver, pensar y sentir, que han sido objeto de estudio dentro del paradigma del pensamiento del profesor.

En el paradigma del pensamiento del profesor de lo que se trata es de ***la relación entre el conjunto del mundo interior y la dimensión de intervención, integradas en la función docente: el pensar, saber, sentir, planificar y el hacer, reunidos en el contexto sociopolítico y cultural en que se encuentre.***

Indudablemente, los paradigmas actuales tanto de la investigación como de la formación y del aprendizaje en general, admiten la inevitabilidad de la construcción individual de la realidad de forma que no sólo es la percepción la que está “mediada” por los constructos individuales: también el proceso de contrastación o construcción de nuevos conocimientos se ve interpelado por nuestras creencias, no lo hace en el vacío. Como decíamos, el profesor que analiza el flujo de señales lo hace a partir de sus concepciones sobre lo que es relevante observar. Y esto nunca puede contemplarse como algo sencillo.

“La planificación y la toma de decisiones del profesor están guiadas por sus teorías implícitas, las cuales, a su vez, se reflejan en la actuación docente preactiva e interactiva. Por tanto, los descubrimientos de la investigación sobre la planificación y toma de decisiones sólo adquieren sentido en relación con el contexto psicológico en el que el profesor planifica y decide (en el que se daría una) mezcla de teorías sólo parcialmente articuladas, creencias y valores sobre su papel y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.”(í.:16)

La investigación se ha ocupado desde este punto de vista de:

- *las perspectivas del profesor hacia la enseñanza* (cómo piensan sobre su trabajo: propósitos, metas, concepciones curriculares y sobre los alumnos, etc.)
- *los principios de enseñanza durante la enseñanza interactiva* (Marland, 1977):
 - compensación,
 - indulgencia estratégica,
 - compartir el poder,
 - control progresivo,
 - supresión de emociones

- *los sistemas de constructos* (que entenderíamos individuales y también colectivos)
- *el conocimiento práctico*: conocimiento al que ya hemos dedicado un espacio anteriormente y que, recordemos, se desarrolla según diversas orientaciones, 5 áreas (currículum, asignatura, instrucción, contexto y el propio profesor), y 3 niveles en la estructurara organizativa:
 - *reglas de la práctica* (“breves proposiciones que prescriben qué hacer en situaciones frecuentemente repetidas”)
 - *principios de práctica*, (“expresan propósitos de acción por vía deliberativa y reflexiva y significa algún tipo de argumento o razones para esa acción”)
 - *imágenes*, (“...proposiciones metafóricas o analogías que combinan las creencias y los valores del profesor y guían el pensamiento y la realización intuitiva de sus propósitos.”) (en Contreras, 1985: 18)

Al margen de la naturaleza del conocimiento del profesor, éste expresa sus modos de ver y de hacer por medio de razonamientos prácticos que describen las razones de por qué actuó como lo hizo. ***Reconstruir es, en un primer nivel, aducir un argumento práctico, o articular descriptivamente las razones de sus decisiones o actuaciones para, en un segundo nivel, evaluar esos argumentos prácticos en función de estándares o patrones normativos (morales, empíricos, lo que está mejor o es más efectivo) y poder crear así otro nivel de comprensión que derive en una acción más fundamentada o proclame otras perspectivas de actuación.***

El cambio siempre es promovido por fundamentar más profundamente las razones de la actuación, y la mejora de la práctica comienza cuando el profesor es capaz de reconceptualizar sus teorías implícitas de la enseñanza, comprendiendo algunas insuficiencias y limitaciones. (Bolívar, 1996:8)

Los procesos de reconstrucción aparecen ligados a la Investigación-acción “...en un ciclo reflexivo que implica por una parte, resituar-revisar los modos anteriores de ver y hacer, para generar desde un presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer, que puedan transformar las prácticas futuras”.(í.)

Angulo (1999a: 306ss) plantea un concepto, el “***conocimiento de oficio***” que también se encuentra bajo disputa pero que puede ayudar a sintetizar de forma relevante y comprensiva las diferentes maneras de conocer.

Se parte de la categoría genérica de conocimiento práctico. Conocimiento práctico que es fruto de la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar y que, como resultado, es un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal. Esta sería una primera caracterización del conocimiento de oficio.

Grimmett y MacKinnon (1992) lo definen así: “La enseñanza como oficio asume ciertas habilidades, ‘competencias’ y disposiciones...sugiere un énfasis en una clase de contenido pedagógico...una ‘sensibilidad a la enseñanza’ más que un conocimiento de proposiciones (...) unifica ‘la representación de los docentes del conocimiento declarativo contenido en la materia’ y el ‘conocimiento tácito de los docentes sobre los procedimientos para actuar con y apoyar al alumnado’. A lo que podría añadirse aquel que surge de la relación entre ambos.” (en í.:306)

Este conocimiento que representa una concepción no conservadora de “oficio” como experiencia transformada se daría cuando los docentes reflexionan sobre la materia

pedagógica desde la perspectiva del que aprende, o sobre la materia pedagógica desde la perspectiva de la conexión del contenido de la materia y la mente del alumnado.

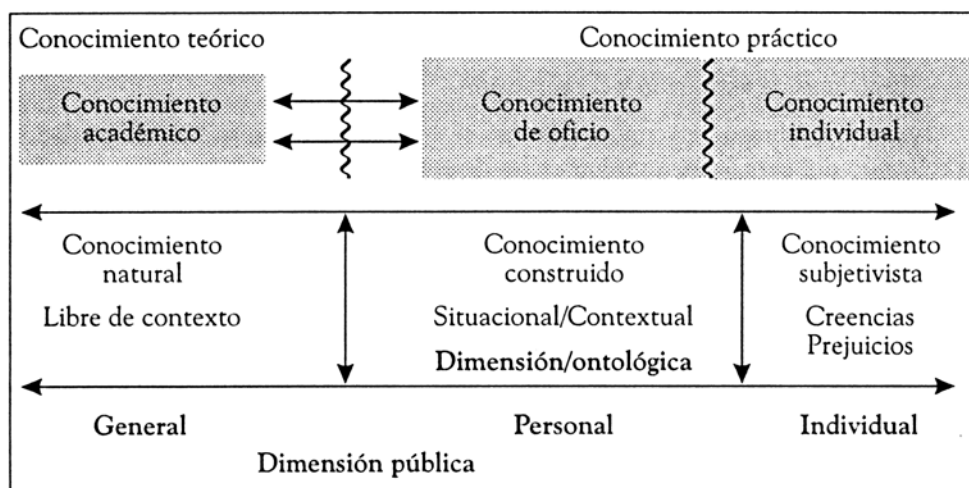
Como se ve, la reflexión es también el motor del conocimiento de oficio y es por ella que se crea experiencia transformada.

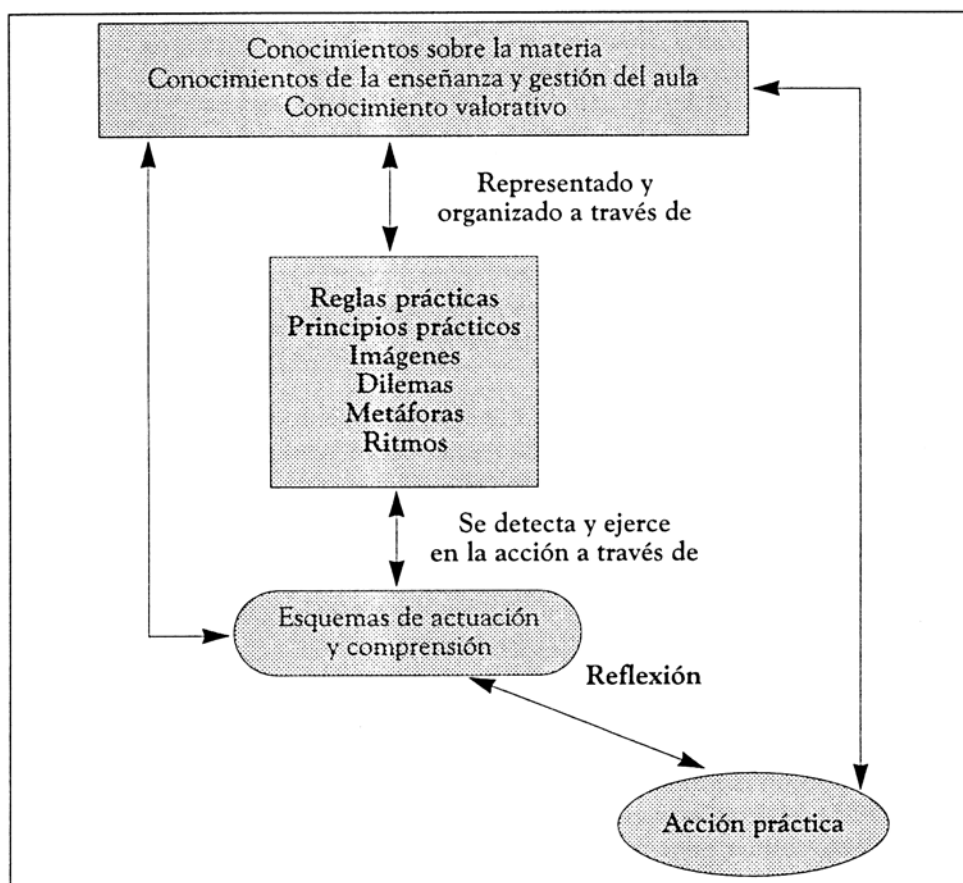
Las mismas autoras de referencia consideran que este conocimiento supone la inclusión y la adopción más o menos consciente de criterios de valor (en el sentido clásico de Tom (1994) de que se enseña algo de valor y se da en una relación desigual).

Si bien los estudios sobre el conocimiento docente no han estado muy situados en esta perspectiva valorativa, los componentes que de ellos han resultado como ‘dilemas’, ‘imágenes’, ‘principios’, ‘metáforas’, etc. compensarían su tratamiento no explícito.

Indudablemente, aceptar, como de hecho han reclamado todos los análisis críticos, la valoración y eticidad en el conocimiento de oficio, lo relaciona con acontecimientos, intereses, conflictos y logros sociales, y lo conceptualiza como una *“forma particular de conocimiento práctico, sensible, inteligente y moralmente apropiada construida por los docentes en su experiencia vivida...el conocimiento de oficio es esencialmente el saber acumulado derivado de la comprensión de los significados adscritos a los dilemas inherentes a la enseñanza...el conocimiento de oficio enfatiza el juicio más que el cumplimiento de máximas derivadas de la investigación...y se apoya claramente en la intuición.”* (Grimmett y MacKinnon (1992) en í:308).

En los gráficos se ve cómo el conocimiento de oficio sería situacional/contextual y con un suficiente grado de publicidad que lo diferenciaría del conocimiento individual. Mantiene una relación de elaboración, más que de aplicación sobre el conocimiento académico y la práctica.





Angulo,1999: 310

A partir de esta caracterización se desprenderían orientaciones sobre lo que puede o no enseñarse, sobre lo que debería enseñarse en la formación inicial, y sobre lo que debería ser uno de los focos de trabajo en la disciplina de la formación permanente. (í:311)

IV. La vida en las aulas.

Como decíamos al inicio de este capítulo, tener en cuenta la perspectiva ‘escénica’ de lo que pasa en los contextos de interacción adulta en los que aprendizaje y enseñanza dialogan para gestionar el cambio no sólo de aspectos concretos, por ejemplo, curriculares, sino también para el cambio de creencias y concepciones sobre nuestras vidas.

La obra de Jackson (1968, 1996) nos pareció, además de *certera, preciosa porque sin poder hablar de simplicidad es una aproximación “naturalística”*: ***dice, en esencia, cómo se está en esa realidad, éticamente, cómo se actúa.***

En esa obra el autor pretendía la interpretación del lenguaje de la conducta docente y se situaba -a partir de intentar la conexión con el mundo real- en los procedimientos docentes. Nos interesó ver que el conocimiento de ese terreno de lo real era de suma

relevancia para dejar los discursos generales, ‘idealizados’ y desconocidos y mostrar la complejidad de las acciones que caracterizan la función docente.

Recogemos ahora ideas (‘perlas’) significativas que colaboraron con nuestro proceso.

a) *Sobre conceptos pedagógicos* remarca lo siguiente:

1. No existencia de un vocabulario técnico propio de la docencia y un uso limitado de argot de otros campos.
2. Simplicidad conceptual en las conversaciones de los profesores, descrita como:
 - visión no compleja de causalidad
 - enfoque más intuitivo que racional de los aconteceres del aula
 - posturas obstinadas, no abiertas, a la hora de las prácticas docentes alternativas
 - pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos
3. Las justificaciones de las decisiones profesionales: más basadas en el sentir que en el saber, aunque paradójicamente, los profesores mantengan sólidas opiniones sobre sus estilos docentes
4. Limitaciones en las definiciones operativas (í.:176)

b) *Sobre la relación teoría-práctica:*

1. Existe una sorprendente immediatez en las cosas que interesan a los profesores
2. Se da una confrontación continua entre las generalizaciones y la referencia a alumnos y situaciones concretos
3. Este grado de especificidad restringe considerablemente la traducción fácil de la teoría a la práctica (í.:180)
4. “...se interesan de un modo indirecto por los detalles del proceso de aprendizaje (...)la mayoría de teorías del aprendizaje contienen más información sobre el proceso de aprendizaje de lo que el promedio de los docentes quiere o necesita conocer.”(í.:193)

c) *Sobre el carácter contextual del quehacer docente*

1. El carácter social del trabajo docente confiere complejidad a su tarea en cuanto a la complejidad de las condiciones, de los sujetos, los fines, el ambiente y su estructura, etc.
2. Entre preocupaciones primarias y secundarias, su ***orientación sería más hacia la actividad que al aprendizaje secundario*** o el resultado preciso de los esfuerzos instructivos (por aprendizaje secundario entiende aquél no directamente instructivo e inmediato sino situado a largo plazo): “...deciden efectuar una serie de actividades que creen producirán un resultado satisfactorio y luego concentran sus energías en la consecución y el mantenimiento de la participación del alumno.”(í.: 192)

c) *Sobre cómo es una alternativa a la ingeniería educativa y cómo los planes se cambian de forma continuada:*

“Virtudes” como velocidad, eficacia, precisión, economía...no son lo más fundamental en su pensamiento en momentos de síntesis porque:

1. El profesor está demasiado ocupado (en todo lo que ha de llevar ‘hacia adelante’)(í.:198ss)
2. Ocupado en un **proceso oportunista**: *los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos; el profesor experimentado las aprovecharía.*
3. Cambios en los planes y en las interioridades de las interacciones profesor-alumnos. Estos cambios están relacionados con las fases ‘preactivas’ del pensamiento de planificación.
4. *“Las incertidumbres de la vida del aula no se limitan a los acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas, si no a la mayoría, de las decisiones del docente.”* (:197)
5. *“La claridad del diálogo se ve constantemente quebrada por pensamientos aislados, indicios repentinos, digresiones tortuosas, adiciones irrelevantes...”*(í.)
6. ***“...si prestamos crédito...la mayoría de profesores parecen disfrutar trabajando bajo estas condiciones y realmente esperan que la aparición de acontecimientos inesperados eche abajo sus planes”***(í.)
7. *“...tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación.”*(í.:198)

e) Se interesan por las cualidades estilísticas de su actuación:

Parece que, cuando examinando retrospectivamente las actividades del día, los profesores valoran el acierto de sus acciones, no lo plantean sólo en términos del logro de unos objetivos educativos. También se preocupan de si fueron justos o injustos en la distribución de elogios y reproches, sensibles o insensibles, etc.: a estas cuestiones se refiere el autor al hablar del estilo de la actuación.

f) Sobre percepciones y preocupaciones:

1. *Expresión de implicación emocional intensa del profesor/a en su trabajo*
2. *El carácter social de la clase* añade otra dimensión al trabajo del profesor
3. Su preocupación primaria es el aprendizaje pero éste entendido como expectativa a largo plazo: *primariamente estaría centrado en la consecución y mantenimiento de la participación del alumno* (í.:180)

g) Sobre las interacciones y la poca posibilidad de “racionalidad” y “orden”: el ritmo e intensidad de las interacciones es tal que se entiende el carácter no técnico de la docencia:

1. Ritmo rápido: 200-300 intercambios personales durante cada hora (si multiplicamos 25 alumnos x 6 horas diarias x 175 días al año, podemos entender el contenido de una parte del objeto de aprendizaje de los docentes)
2. No es predecible: ni en contenido ni en secuencia (í.:181ss)

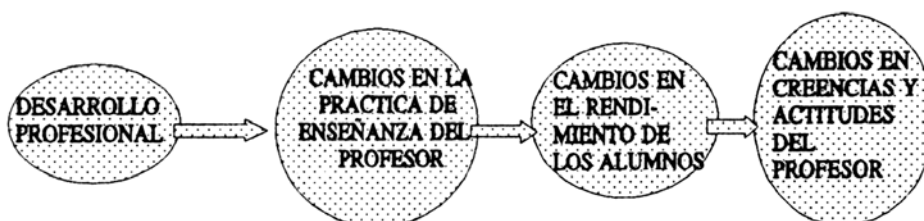
Nos interesó la visión de que “...en suma, las aulas no son lugares estrictos y ordenados aunque algunas teorías educativas puedan dar a entender que lo son o deberían serlo (y que en ese contexto, lo propio del docente sería, entre otras cosas) “...la capacidad de tolerar el enorme volumen de ambigüedad, de lo imprevisible y del caos ocasional creado...”(i:182)

V. El modelo de cambio del profesor de Guskey (1986)

Avanzamos que dedicaríamos un espacio particular a este modelo puesto que aunque las explicaciones a las que hemos podido acceder no concreten demasiado los mecanismos dinámicos del cambio, las evidencias prácticas que se habrían dado a lo largo del proceso nos han hecho pensar que puede tener algún peso.

En concreto, en el ‘Trabajo de investigación’ asociado a los cursos de doctorado, apuntábamos que nos parecía importante tenerlo en cuenta como así hemos hecho.

Según el *Modelo de cambio del profesor* de Guskey (1986),¹² *las creencias y actitudes de los profesores sólo se modifican en la medida en que los docentes perciben resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos*. Este modelo, como plantea Marcelo (1994), presenta una orientación temporal: “*El punto importante estriba en que la evidencia de mejora (cambio positivo en el resultado de aprendizaje de los alumnos) generalmente precede, y puede ser un prerequisite para que se produzca un cambio significativo en las creencias y actitudes de la mayoría de los profesores*”.(i:209)



A este respecto el autor se plantea qué sucede cuando el cambio propuesto no es menor y supone riesgo, incertidumbre, etc., y propone el ejemplo del caso de la lectoescritura como área susceptible de presentar estas características; entendemos que, lejos de asumir el modelo de Guskey de forma mecánica y referido únicamente a “cambios” sencillos o superficiales, debemos tenerlo en cuenta porque, como decíamos, (Iranzo, 2001) *determinados elementos que componen la innovación curricular están asociados al hecho de proponer “miradas nuevas” acerca de las capacidades e intereses de los alumnos; intereses y capacidades que el modelo didáctico o metodológico del que “proviene” la práctica de los profesores, en su conjunto, no tenía en cuenta bien por no explicarlo, bien por no conceptualizarlo o, incluso, por ser contrario en cuanto a finalidades*.

Desde este punto de vista, en referencia ese trabajo inicial al que nos referíamos nos parecería relevante que en los procesos de formación curricular y cuando el foco de trabajo está puesto en cambios metodológicos profundos, se procurase una evidencia inicial de forma que el profesorado tuviera “encuentros” o experiencias en los que se

¹² En Marcelo (1994), Villar Angulo (1993), Fernández Cruz (1999) y De Vicente (dir.) (2002)

suscitasen comportamientos nuevos en sus alumnos; estos pueden activar una expectativa positiva o de curiosidad hacia la innovación y, en suma, ayudar a la comprensión conceptual tanto de los aspectos generales de la innovación como de sus elementos específicos permitiendo, además, que esto se realice mediante la indagación en la práctica por parte del grupo de profesores.

“Como se observa, Guskey **parte de la idea de que los profesores son capaces de modificar su conducta docente sin estar totalmente convencidos de que lo que están haciendo vaya a repercutir positivamente en los alumnos.**” (i:210). Tal como lo vemos, esto es en gran parte así en el caso de las innovaciones y del desarrollo curricular y, por ello, gran parte del esfuerzo que se realiza desde la formación y/o la facilitación consiste en dar soporte a la carga de presión emocional que tal modificación “en condiciones de incertidumbre” significaría. Esta incertidumbre, puede convivir o alternarse con la fe ciega hacia la eficacia de determinados cambios o materiales y entonces, en este caso, más que incertidumbre, lo que se daría sería decepción y abandono de la práctica supuestamente infalible. También en el segundo caso, la facilitación formativa debería trabajar para que el análisis de la situación pudiese iluminar qué ha pasado.

*Insistimos en que un elemento importante es la conexión con los **componentes de la innovación**: pensamos que su concreción debe aportar información sobre qué elementos significan más o menos riesgo, más o menos “rotura de esquemas” previos y, por tanto, qué elementos necesitan apoyarse en modificaciones en los alumnos que “animen” el proceso de cambio de los profesores.*”¹³

En síntesis, cuando se trata de cambios de mayor riesgo se requiere mayor información, más tiempo y un tipo de trabajo determinado de “facilitación”.

Porque visto el modelo desde el punto de vista de cómo facilitar el cambio mediante la formación, no será sólo una cuestión de prescribir actividades a los profesores para que prueben con sus alumnos, sino más bien un estilo y una manera de “estar” en el contexto del formarse, parecido a lo que Sara Huberman (1999:96) llama **‘reacciones en cascada’**: *un docente aprende modos de reaccionar con empatía y los aplica a su clase, esas actitudes del docente **determinan un cambio notable en las reacciones de los alumnos, reacciones que resultan suficientemente gratificantes para que el docente se sienta impulsado a reacciones cada vez más empáticas.***

Entendemos que Guskey habla desde un punto de vista psicológico y Huberman desde otro más actitudinal y profesional pero, como se ha visto, ambos planteamientos deben ir de la mano.

Fernández Cruz (1999) y De Vicente (dir.) (2002) tratan el modelo de Guskey desde el punto de vista complementario al del aprendizaje para el cambio, es decir, desde el de la **evaluación del cambio**. El primero plantea que la evaluación de los programas formativos del profesorado debe preguntarse, además de por la calidad del mismo, también por sus efectos, con lo que “se requiere actualmente que la influencia de los programas sobre los resultados que obtienen los estudiantes se transforme en el centro de la evaluación de los programas de desarrollo profesional” (i.: 437); pensamos que, en

¹³ Del ‘Informe de la Preinvestigación’:15, que se incluirá en el desarrollo de la investigación

coherencia con sus bases, el modelo de Guskey debe poner especial énfasis en recoger cuales son los efectos de la acción del profesorado en los alumnos tanto en los momentos iniciales como a lo largo del proceso y en momentos de balance más “sumativo”. En este sentido se hacen referencias a una obra de Guskey y Sparks (1991) donde se trataría esta temática.

De Vicente (dir.) (2002) recoge de Guskey (1986:10) una idea que apoyaría -de alguna manera- nuestras iniciales evidencias y sugeriría la necesidad de que la formación no sea una actividad aislada sino un ‘continuum’ no dejado al arbitrio de múltiples factores: “si el cambio en las creencias y actitudes ocurriera primariamente antes de la realización de un nuevo programa o innovación, la calidad del entrenamiento inicial sería de importancia suma. Pero ya que, como el modelo sugiere, tal cambio ocurre principalmente después de que la realización tenga lugar y la evidencia del aprendizaje mejorado del estudiante sea ganado, es el apoyo continuado que se sigue al entrenamiento inicial lo que es más crucial.”

2.2. ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DOCENTE: CARACTERIZACIÓN DE LA FIGURA DE LA PERSONA FORMADORA.

2. 2.1. Modelos de asesoramiento

Cabe, en primer lugar, hacer una *aproximación al llamado modelo de asesoramiento* básicamente para conocer sus raíces históricas, su evolución y su redefinición actual.

Según Marcelo (1997) fue a partir de 1987 en el contexto español cuando se comenzaron a desarrollar cursos para formar a profesores que desempeñarían tareas de asesoramiento, estando adscritos a los Centros de Profesores o similares. Según el autor, los nombres con que se les ha denominado ha ido modificándose: *Formador de formadores*, *Responsables de Area y Ciclo*, *Asesores de Formación Permanente* (MEC), *Asesores Técnico Pedagógicos* (Galicia, Valencia), *Profesores de Apoyo* (Canarias), o *Asesores de Formación* (Andalucía).

En Cataluña, ahora no en referencia a su propia formación sino a su existencia, cabe decir que en el ámbito del *Servei didàctic del Català* se concreta la función de asesoramiento didáctico desde el curso 80-81. (Generalitat de Catalunya, 1998)

La cuestión es que parece totalmente aceptada la idea de que *la complejidad que entraña el cambio educativo recomienda el trabajo compartido de diferentes agentes que lo faciliten, estimulen, sostengan y orienten de forma continuada.*

El asesoramiento interno como función de numerosos roles educativos es una muestra de ello hasta el punto de que en Educación Primaria, prácticamente toda función de coordinación (la coordinación pedagógica de las Jefaturas de estudio, de ciclo, de las áreas de informática, lengua, etc.) y de especialización (las diferentes especialidades que se dan cita en la misma etapa, llevan explícita la función de asesorar al total del equipo docente sobre sus campos específicos o sus ámbitos propios de trabajo. En un

trabajo sobre el desarrollo ‘posible’ del área de música en los centros de Educación Infantil y Primaria, tuvimos la oportunidad de comprobarlo (Badía e Iranzo, 1997)

El asesoramiento externo, quizás más vinculado en su genealogía a la supervisión, ha debido redefinir su papel en la cooperación escolar, pero esta redefinición ha dependido, además del ámbito geográfico y el momento histórico de emergencia, del carácter propio de la función del asesoramiento.

Fernández Cruz (1999) plantea que en la situación actual conviven tres colectivos con competencia de supervisión, además del de la inspección que nos parece de marcado carácter diferencial respecto a los otros tres (por motivos que no desarrollamos): los asesores con destino en los CEPs, los integrados en equipos de apoyo a la escuela y los especialistas en pedagogía y psicología integrados en secundaria.

En el contexto de Cataluña sabemos que este proceso se ha dado en condiciones diferentes a otras comunidades del estado y en el caso concreto del servicio SEDEC en condiciones aún más peculiares. En nuestro contexto se daría coincidencia en el segundo y tercer caso de los que habla el autor, pero en el caso de la formación permanente no vinculada con las labores que desarrollan habitualmente los profesionales de esos dos ámbitos, la pueden realizar:

- a) profesores en servicio que asesoren a otros profesores en cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc.
- b) asesores (en comisión de servicios) en servicios educativos (de lenguas -como en nuestro caso en el SEDEC-, de nuevas tecnologías, de ciencias, de audiovisuales, de salud, etc.)
- c) expertos de otras instituciones educativas como las universidades y otros centros de relevancia por su intervención social y/o por su intervención económica y empresarial.¹⁴

Estas diversas situaciones y posibles concepciones pueden ampliar el campo de desarrollo de la formación de manera que se haga difícil definir el asesoramiento por el lugar de trabajo que ocuparían las personas que lo realizan, al tiempo que dificultan un mínimo de ‘control’ y/o conocimiento acerca del modelo de formación que se desarrolla. La desinstitucionalización a la que hacía referencia Hargreaves (1999), y la institucionalización de la que alerta Imbernón (1999) estarían aquí reflejadas.

Por otra parte, el haber asumido como foco de formación el propio centro de trabajo de los docentes ha ampliado el cuerpo de necesidades de formación y, consecuentemente, ha obligado a redefinir el rol del asesor externo al centro.

La figura del formador remite a un *concepto de alta dispersión semántica* (Vaillant y Marcelo, 2001: 32ss) porque se trata de un profesional del aprendizaje, que media entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. En el caso de la mediación adulta se acentúan las dificultades propias de la misma: el formador debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formadores (a los que forma) lo asuman cuando se conviertan, a su vez

¹⁴ Estos son los agentes de la formación que recogíamos en el bloque dedicado a la organización de la Formación Permanente en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 1997)

en formadores; debe ser fugaz porque trabaja para cooperar en la consecución de la autonomía de aquellos a quien forma.

La alta dispersión semántica proviene también de que el término “formador” se aplica a muchas variedades de docencia: docente, profesor universitario de formación inicial de docentes en las etapas en las que se ha determinado profesionalizar específicamente, tutores de *practicum*, mentores de docentes noveles, formadores de formación continuada u ocupacional, asesores o facilitadores para mejoras escolares.

La formación específica que, consideramos, debería irse sistematizando y desarrollando teórica y prácticamente todavía es muy escasa. Se ha ido tratando vagamente desde la orientación y desde las teorías psicosociológicas de dinámicas de grupo. Se ve ahora que, además de su especificidad en cuanto a que es aprendizaje adulto, y su alta exigencia de calidad puesto que está orientada a la innovación y la investigación en los contextos de trabajo, *puede ser considerada formación de “tercer grado” en el sentido que pretende “formar adultos que formarán adultos que formarán jóvenes o adultos.”*(i:35)

En el contexto del modelo actual de innovación centrada en la escuela el papel del “formador” se plantea como **facilitador externo del cambio**, pero siempre oponiéndose a una relación jerárquica o prescriptiva; “...su función sería hacer autoconsciente al grupo, en un plano de participación colegiada, de las limitaciones y presiones a que está sometido, e inducir/sugerir líneas de superación que, en todo momento deberán ser negociadas y consensuadas.” (Bolívar, 1996:15)

2.2.2. Funciones de la persona asesora para la innovación curricular

Aunque en la visión teórica actual, el cambio ha de estar de tal forma sostenido y disseminado por el conjunto del equipo de docentes que quiere cambiar que *no se debería delegar* en ningún tipo de líder (ni interno ni externo) puesto que nadie tiene la infalibilidad ni el conocimiento total de lo que están haciendo o liderando, nosotros hemos hablado de los límites de tal propósito que, por otra parte, debe mantenerse y apoyarse.

Esta autonomía está en debate y así como se encuentran posturas como la anterior, se dan otras -quizás más cercanas a la práctica- en las que se hablaría de los límites: “...*también es verdad que los adultos no son alumnos autónomos.* Su aprendizaje siempre constituye también una recepción y procesamiento de algo que ellos mismos no poseen y que tampoco pueden desarrollar partiendo únicamente de sí mismos...necesitan ser asesorados y apoyados por expertos o instituciones, siempre y cuando sea su deseo hacer uso de estos medios.”(Huberman, 1999:155)

Por otra parte, la misma autora remite a procesos que deberían ser lo más propios posible:

“Nuestro modo de pensar acerca del aprendizaje ha estado tan dominado durante tanto tiempo por la imagen de la escuela, que no sabemos prácticamente nada de las posibilidades de un aprendizaje verdaderamente individual, o sobre el modo que las otras instituciones de una sociedad pueden convertirse en auxiliares y medios al servicio del proceso de aprendizaje[...]. En resumen, no sabemos cómo recuperar, para el individuo, el dominio sobre el crecimiento de la mente, o qué hacer con ese dominio

una vez que los hemos obtenido...Pero si los adultos han de llegar a ser educandos capaces de controlar su propio aprendizaje, necesitarán aprender a aprender..." Gross en (í.:21)

Aun aceptando eso está claro que los procesos de cambio actuales son complejos y están llenos de aspectos desconocidos: de lo mismo se deriva que *el agente de ayuda externo que debe ir colegiándose con los habituales colegiados* "...de forma que todos debemos estar en guardia y aplicarnos a nosotros investigar y resolver problemas...necesitamos individuos que indaguen y aprendan, dominio y saber hacer como estrategia principal, líderes que expresen pero que también extiendan lo que valoran, capacitando a otros a hacer lo mismo."(Vaillant y Marcelo, 2001:102)

Fernández Cruz (1999) caracteriza el asesoramiento externo en los procesos de cambio: nosotros partimos de ellas y las valoramos desde nuestra propia perspectiva:

- a) *Como proceso de 'ayuda' y de apoyo comunicativo entre los docentes* (significa una priorización, entendemos que imprescindible de esta función por encima de las demás: tener en cuenta este aspecto es imprimir todo un cúmulo de elementos y culminar en un estilo de trabajo particular)
- b) *Como proceso orientado al cambio y la mejora*: remarcaríamos la importancia de la acción por parte de los profesores que están "aprendiendo" para que desde los primeros momentos de trabajo conjunto se pueda indagar en las transformaciones que se pueden observar en la práctica.
- c) *Como proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los profesores*: en no pocas ocasiones, el equilibrio no será parejo desde los primeros momentos, y la pericia de la persona asesora será detectar qué personas pueden ir tomando los roles de liderazgo interno, para poder, progresivamente, equilibrar la responsabilidad, llegando finalmente a responder con el asesoramiento a cuestiones que han surgido totalmente del grupo. Cuando en este trabajo hablamos de los *estadios formativos* de información, formación y autoformación (Imbernón, 2000) nos referimos también a este aspecto, y consideramos que el último momento corresponde a un papel por parte de la persona asesora de relación muy "igual" con los profesores: se busca la manera y el contenido "técnico" que pueda resolver de la mejor forma el "problema" formulado por el grupo de profesores porque ya no se depende ni de la información ni de la propuesta de fases de trabajo que en un principio estaba en manos de la persona asesora.
- d) *Como proceso que requiere pericia, habilidad (y sensibilidad, añadimos) de la persona asesora*: desde nuestra experiencia consideramos que se le reclama dominio sobre el contenido propio de la formación y, por tanto, puede considerarse una exigencia contextual: requiere *conocimiento sobre la materia, conocimiento didáctico y conocimiento pedagógico* (que ha de incluir la sensibilidad hacia el tipo de alumnado y de condiciones sociales en las que cada grupo de profesores desarrolla su actividad). Además, su pericia ha de ser alta en las *habilidades sociales y comunicativas*.
- e) *Como proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura y colegialidad, que llevaría las habilidades comunicativas a un plano de autenticidad*, en el que quede claro quienes colaboran y de qué parte se está: de alguna forma cuando el discurso "formal" y el subyacente no coincide, pueden darse problemas de credibilidad; esto no significa que se deba *sobrecolaborar o sobreidentificarse* más allá de lo posible, dado que la relación de un asesor con cada grupo de profesores no

es de asesoramiento interno y deben clarificarse los límites de la relación (esta clarificación suele ser, al margen de orientaciones o de fórmulas teóricas, una cuestión de tiempo, de experiencia, y también de disponibilidad)

Como concluye Fernández Cruz (1999), el modelo puede calificarse de reflexivo y deliberativo y tiene por objetivo la capacitación del equipo docente para la autodirección del cambio, donde la calidad que nos interesa no es -únicamente, diríamos- la de la implementación de la innovación sino la del proceso de crecimiento colectivo seguido, con lo que esto tiene de experiencial (elemento que define en la actualidad, como vimos, el desarrollo profesional).

El mismo autor (í:373) contrasta este modelo “**generalista**, colaborador y orientado a los procesos antes que al éxito” con las propuestas que “caracterizan la función asesora como intervencionista, experta, **especializada** y orientada a la implantación y la eficacia”: nosotros no somos tan tajantes en ver en estos atributos modelos diferentes, dado que las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente, la necesidad por parte de los docentes de vislumbrar cambios en los alumnos a partir de haber introducido modificación en sus prácticas, los rasgos de “practicidad” y de utilidad, etc., hacen que para llegar a la colaboración y la autodirección del grupo, se pase por momentos en los que sí nos parece necesario ser “eficaz”, aportar o transmitir “pericia” en la materia y como líder comunicativo y organizativo, tener especialización, etc.. Naturalmente entendiendo estos dominios como estrategias para llegar a la finalidad última de la autoformación.

Dejemos estas matizaciones como elemento de discusión, máxime cuando la caracterización que hacía la administración educativa sobre la función asesora nos parece realista y ajustada, si bien se reafirman el alto grado de capacitación requerida y las elevadas exigencias que se “ciernen” sobre su figura:

"Estos asesores de Formación Permanente deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo se les considera profesionales de amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos. Esto es posible si tienen un conocimiento actualizado en psicopedagogía y en los aspectos didácticos y disciplinares de su propia área, materia o ciclo. En otro orden de cosas se valorará su capacidad de gestión, y de dinamización de relaciones humanas" (MEC, 1989:122).

Fernández Cruz (1999: 374) presenta un esquema sobre **las fases con las que construir la relación asesora**: entendemos que puede ayudar a comprender procesos de asesoramiento pero dado que más que con el orden en tiempos, espacios y acciones, se trabaja con una masa caótica de múltiples planes, imprevistos, contingencias, etc., no sabemos hasta qué punto puede ser de utilidad. Otra cuestión que encontramos delicada es que sólo hasta la fase de diagnóstico, se prevén una cantidad de aspectos que, dadas las circunstancias, en absoluto “contemplativas”, de las que venimos hablando, podrían llegar a agotar las disponibilidades del grupo; feminización, trabajo de mejora fuera del horario lectivo, colapso de acción, pocos hábitos de trabajo común, pocas experiencias de proyectos autónomos, lenguaje en gran medida no compartido, poca conciencia de

los procesos de aprendizaje más allá de lo que se ha determinado por programación docente, etc. (Iranzo, 2001)

La idea del asesor como facilitador y apoyo para los procesos de cambio, lleva implícita la ‘delicada’ -por tendente a la simplificación y tecnificación- cuestión de buscar las características del *agente de cambio*.

Para Andrews (1991, en Marcelo, 1997) sus características serían las de ser *innovador* (inventar nuevas ideas, y transferirlas a cursos, sesiones, talleres); *líder* (capacidad de liderar a otros, proporcionándole ejemplos, o recomendaciones); *formador* (ser capaz de formar a otros profesores), y *consultor* (proporcionar asesoramiento en cuestiones como recursos, desarrollo profesional, etc.).

En la misma obra, Area y Yanes (1990) plantean **funciones** que nos parecen relevantes por ser más genéricas que otras que están centradas en la forma de ser de la persona formadora que los roles del asesor, en proyectos de desarrollo basado en la escuela deberían ser los de *favorecer que la escuela pueda organizar las condiciones bajo las cuales todos sus miembros aprendan de su propia práctica; tener una sólida formación teórica y consolidar sus propias posiciones curriculares, desde una perspectiva deliberativa; favorecer todas las habilidades de proceso, y el desarrollo de toda la gama de destrezas interpersonales de relación con personas, grupos e instituciones*.

En diferentes fuentes se presentan los resultados de las investigaciones de Miles, Saxl y Lieberman (1988) que analizaron la cuestión de las destrezas necesarias valoradas por agentes de cambio implicados en tres programas de innovación curricular: "Effective School Program", "Constituency-Based School Renewal Program" y "Teacher Growth Program". Las destrezas básicas identificadas fueron:

1. **Facilidad interpersonal:** Personas abiertas, con trato directo.
2. **Funcionamiento en grupo:** Comprender la dinámica de los grupos, capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, de mover al grupo, dirigir discusiones.
3. **Formación, desarrollo de cursos:** Enseñanza a adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
4. **Educación general (profesor experto):** Amplia experiencia docente, con dominio de la docencia, diestro, con recursos.
5. **Contenidos educativos:** Conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
6. **Organización/Administración:** Definir estructuras de trabajo, tiempos en las actividades, buen organizador.
7. **Tomar iniciativa:** Proponer actividades, dirigir a la acción.
8. **Crear confianza:** Desarrollar un sentido de apertura, sin miedos, buenas relaciones.
9. **Apoyo:** Proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, aceptación de otros.
10. **Confrontación:** Expresión directa de información negativa, sin generar afectos negativos.
11. **Mediador en los conflictos:** Resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego múltiples e incompatibles intereses.
12. **Colaboración:** Crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.
13. **Crear confianza:** Crear en el cliente sentimiento de confianza, eficacia.
14. **Diagnostico individual:** Formarse un cuadro claro de las necesidades/problemas de profesores o directores individualmente.

15. **Diagnostico de las organizaciones:** Formarse un cuadro claro de las necesidades / problemas de la escuela como una organización (incluyendo su cultura).
16. **Gestionar/controlar:** Llevar a cabo el proceso de mejora; coordinando actividades, tiempo y personas.
17. **Localizador de recursos:** Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.
18. **Demostración:** Modelado de nuevas conductas en clase o en reuniones (en Marcelo, 1997)

Pajak (1993) enumera dimensiones de formación de los asesores que coinciden mayoritariamente con las anteriores: *Comunicación; Desarrollo profesional; Programas educativos; Planificación y cambio; Motivación y organización; Observación y entrevistas; Curriculum; Resolución de problemas y toma de decisiones; Servicio a los profesores; Desarrollo personal; Relaciones con la comunidad; Investigación y evaluación de programas.* (Vaillant y Marcelo, 2001:104)

No es necesario afirmar, como también considera Fernández Cruz (1999) que del hecho de conocer las habilidades que se ponen en juego en la labor del formador-asesor no puede desprenderse un discurso de especialización por parrillas de dominios: por contra, el conocimiento de las funciones que se atribuyen a las personas formadoras aporta indefectiblemente una idea de la complejidad de la función que desarrollan y, a su vez, caracteriza la complejidad del cambio educativo.

En este sentido, a lo largo del proceso de investigación escribíamos: “quizás una de las ideas fundamentales del estudio, simple pero necesaria, sea aportar evidencias de la complejidad que entraña la formación del profesorado. Así a lo largo del proceso, cualquier nuevo contacto con la realidad diversa de los centros y de la historias y maneras de hacer de los mismos (por ejemplo, las tres ediciones de la UOC y la tutorización de los practicums me han servido para reafirmar la visión de la gran desigualdad existente, el poco control y lo necesario de mejoras continuadas en la formación y en el “control constructivo” de los centros (no puede haber centros que estén parados en el siglo XIX y no pase nada más que su propia agonía...sí que es social, económico, político, pero aún así...quién controla...?)(Notas-2001)

Huberman (1999) también critica la lógica de los listados respecto alas características del formador. Y en su lugar propone el trabajo “sobre sí” y el “darse cuenta”, recuperar la práctica, problematizarla, explicarla con la teoría y volver a ella en un proceso continuo e inacabado.

La autora (í.:45ss) recoge ‘cualidades de ***facilidad interpersonal***’ y funciones de la persona formadora de tipo más personal; habla de que el ‘capacitador’ necesita poseer los siguientes atributos:

- modelo mental abierto. Capacidad para “darse cuenta”
- disposición para desprenderse de prácticas del pasado y del bagaje histórico
- desarrollo de una nueva forma de pensar basada en la colaboración
- ser mejor como persona, demostrar comportamiento ético, transparencia, compromiso, flexibilidad y adaptabilidad al cambio continuo

- concepción de la capacitación como una variable *interviniente* en el cambio organizacional, no dependiente ni independiente
- disminución de tiempo en aulas y aumento del tiempo en los lugares de trabajo
- concepción de la metodología, tan importante como el contenido
- capacidad de anticipación, de autoaprendizaje
- toma de conciencia del desempeño de un doble rol (aunque momentáneo) dentro de la organización y de la necesidad de coherencia entre ambos.

También:

- “escuchar y ser escuchado”,
- “aprender a elaborar sus propias emociones (valores, simpatías, antipatías) cada vez que interfieran con la tarea o con la ética”,
- “tener una mirada amplia que contemple la diversidad y que no se encierre en sus propios límites”,
- “ser hijo, seguramente, de su propia formación, pues consideramos que la formación docente es un *modus vivendi* y que se puede transmitir lo que se ha vivido.

Pensamos que sobre todo esta última recoge diáfananamente la dimensión personal y de crecimiento inherente a una función que se define a sí misma por la finalidad de ayudar a crecer a otros profesionales.

Además:

- “respetar reglas éticas, de derecho, de igualdad de oportunidades”,
- “cooperar con otros, en el sentido de interrelacionar, interdisciplinar, transversalizar”,
- “documentar los procesos y productos de la situación de enseñanza-aprendizaje y del proceso de formación”

También habla de los factores que hacen compleja esta tarea:

- *la heterogeneidad de los “aprendices”* que puede ser mayor que en las etapas anteriores donde por haberse seguido itinerarios formales, se da mayor homogeneización (puede considerarse relativa, y sólo sirve si se piensa en los contenidos y no en las dimensiones personales de los estudiantes)
- *comparte el alumno con otros profesionales*: psicólogos, asistentes sociales, tutores, etc. de manera que los alumnos confrontan modelos, cuestionan, están en constante diversificación de culturas y de “miradas” de otros profesionales...”el capacitador tiene que ser consciente de la imposibilidad de cumplir con todos los objetivos fijados para esa situación, en vista de los ajustes que deberá hacer teniendo en cuenta las expectativas de sus alumnos. (más la incertidumbre general ante el futuro)
- el ámbito más fuerte de aprendizaje es el propio contexto laboral (que junto a los otros ámbitos formales e informales) el que le brindará la mayor posibilidad de resolver sus necesidades y de poner en práctica la capacitación recibida.

En conjunto plantea que dado que las empresas educativas son complejas, trabajar en equipo, “aprender a hacer con otros”; hacer de los centros lugares de encuentro, formación e investigación; fortalecer el liderazgo de los equipos directivos o de liderazgo, formar grupos pequeños afines; instalar redes de pilotaje de experiencias innovadoras, instalar la discusión y el intercambio ‘para el logro del crecimiento en

materia de formación y capacitación, pueden ser mecanismos dinamizadores de la práctica y del desarrollo profesional de los docentes: "Las crisis, las dudas crecientes y la incertidumbre crean fuerzas favorables para una mirada introspectiva en la búsqueda de respuestas y cambios que favorezcan, en definitiva, la introducción de la reflexión en la propia práctica"(í.:50)

El estudio que Marcelo (1997) pretendía, siguiendo la línea de investigaciones anteriores, identificar en primer lugar cuáles eran las tareas profesionales desarrolladas por los asesores de formación y, en segundo lugar, conocer cuáles eran sus necesidades formativas, centrándose en los asesores de Andalucía y de Canarias.

Las conclusiones del estudio, aun siendo coincidentes con lo que consideramos prioritario en el dominio del asesor -no del todo entendido por parte de la administración-, puede sernos útil únicamente en la medida de un conocimiento general sobre las necesidades de este colectivo profesional: en general se plantea que los trabajos de 'institucionalización' y de 'predica' de las directrices formales de la reforma obligan a desatender tareas que considerarían más propias de su función y para las que -aunque requerirían formación-, muestran mucha disposición a realizar: es decir, asumen que pretendiendo desarrollar un modelo 'generalista' de transformación del centro, se ven obligados a sobrevivir en el de la 'especialización' e 'institucionalización' al que se ven obligados.

Decimos que no es coincidente porque en nuestro contexto, y una vez pasadas las fases de formación básica para la reforma, la función de asesoramiento se ha realizado asociada a áreas temáticas, en gran parte curriculares, mientras que la elaboración de proyectos educativos y curriculares estuvo (todavía está) en manos de la inspección técnica o en manos de formadores que el centro -'voluntariamente'- demandaba en el caso de que tal elaboración fuera su propósito.

Queremos decir que el factor "burocrático" con el que se puede identificar a un asesor según el estudio citado, en Cataluña correspondió -en todo caso- a unos momentos determinados y no nos parece (al menos en el ámbito geográfico que más conocemos, Tarragona) definitorio de su rol más extendido y 'percibido'.

Así, aunque las administraciones educativas hayan usado a los asesores para predicar sus planes y justificar sus políticas, los conceptos de "asesoramiento orientado a la implantación" (impuesto, formal, sobre temas concretos, y con resultados previsibles) y "asesoramiento orientado al desarrollo" (de naturaleza voluntaria, informal, evolutivo, poco predecible) no nos parece definitorio para nuestro contexto de trabajo, porque precisamente se ha trabajado más con mejoras curriculares que, aunque "forzadas" por la expectativa que se ha creado en la 'periferia', interesaban al profesorado. En la formación en "módulos de profundización de la reforma" en áreas y niveles determinados el formador podía dar el tratamiento que considerara oportuno; y, como decimos, el seguimiento de PCCs y PECs se ha llevado a cabo por las inspecciones educativas que, en general, ha desarrollado un modelo más cercano al de la supervisión que al de asesoramiento.

Un indicador de la diferencia en la percepción de los asesores o un aspecto que la ha de poner en duda, al menos, es la gran demanda de asesoramientos que, por ejemplo, el servicio educativo que analizo, recibe cada curso y que, por falta de personal, no llega a cubrir en su totalidad; puede informar como mínimo de la utilidad que le confieren y lo

que quedaría por conocer es si esa utilidad responde a necesidades más o menos autónomas o profesionalizadoras o, por contra, se pretende con la formación responder a “demandas” administrativas también “ajenas” a los docentes: la autonomía en este sentido es difícil de dilucidar porque las presiones hacia el cambio hacen que los motivos ‘reales’ para la transformación se sitúen actualmente en un terreno de difícil clarificación puesto que estamos en buena medida y en múltiples aspectos obligados a cambiar.

Con la finalidad de poner a prueba la practicidad de la teoría del asesoramiento, nada mejor que plantearse la **ayuda curricular a los centros**.

Bolívar (1999b:194) recoge a este respecto “lecciones aprendidas de Louis y Mile, Escudero, Wallace y McMahon”, con las que estaríamos del todo de acuerdo:

- a) Sacar la elaboración de planes del dominio de lo burocrático
- b) Inscribir la acción futura del centro en la historia institucional
- c) Generar la visión de las actividades, en lugar de basar las actividades en una visión previa
- d) Cuidar el proceso de planificación más que el producto
- e) (Entender) los planes como algo progresivo sujeto a reformulación
- f) Desarrollar una visión basada en el centro
- g) Dinamizar los procesos de resolución de problemas.

Coronel (1997) considera que la función del asesor en contextos de innovación está **asociada a la deconstrucción organizativa** y consiste en definir los problemas con precisión en las prácticas concretas de los implicados, crear condiciones para el descubrimiento de intereses comunes en un proceso de diálogo continuo, y colaborar con el profesorado.

Para ello admite que el papel del asesor tiene que cambiar de ser informador o examinador médico a “...convertirse en participantes informados y comprometidos en la reconstrucción de las prácticas discursivas de los miembros de la escuela.”(í:177)

En ese rol, ve la necesidad también de ser un poco locos, de establecer una ruptura con las relaciones sociales habituales, no obviar la destrucción de las normas existentes ni la introducción de nuevas normas, aún cuando las existentes se nieguen o tiendan a negarse como tales.

En definitiva, **el asesor actúa como un analista de la institución que tiene que hacer ver a los miembros de la organización que son más participantes en el proceso de organizar que partes de la organización y, por tanto, juntos deben comprometerse en el estudio de la práctica organizativa.**

Consideramos relevante que también señale como limitación las “**pocas oportunidades para comprometerlos en una narrativa colectiva**” (í:184) y nos parece que esto está relacionado con el papel que puede y ha de jugar la formación.

Bolívar (2000) también incidía en estos aspectos como los importantes para que la práctica pueda ser formativa, es decir para que sea identificada, reconsiderada, o altere las creencias.

En relación a *la memoria organizativa* de la que se ocupa, parece admitirse entonces que desde una concepción constructivista **el asesor ayuda como narrador entendemos que porque en las diferentes fases de consolidación del trabajo, el asesor puede hacer que los actores se vean representados por las “narraciones”**.

Karl Weich (1995) habla en este sentido de que "...lo que es necesario para dar sentido es un buen relato (...) plausibilidad, coherencia, razonable, memorable, experiencias pasadas y expectativas, resuenan con otra gente, retrospectión y prospección, sentimientos y pensamientos...". (í.:128)

Con todo ello se asume que sólo la solidaridad de la persona asesora lo hará aceptable (es decir, deberá ser respetuoso/a con los problemas, por muy triviales que parezcan, pero riguroso/a con los procesos de reflexión, planificación y evaluación)"(Imbernón, 1994:121)

En caso contrario, los profesores desencadenan una resistencia a implantar las ideas de otros (idea que ya hemos tratado desde diferentes perspectivas).

Por tanto parece necesario trabajar en el seno de la formación por erradicar la construcción de la figura del asesor práctico como "experto infalible" que se definiría según Schein (1988) en la misma obra como alguien que:

- Espera que los profesores confíen en su conocimiento y sabiduría superiores para identificar, clarificar y resolver sus problemas.
- Aborda la comunicación en un sola dirección, habla y ordena mientras el profesorado oye y obedece; se da poca reciprocidad, porque no está interesado en desarrollar una visión global de la situación del profesorado.
- Entiende y maneja la situación en la que se encuentran exclusivamente en términos de categorías de conocimientos especializados que él domina.
- Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva, basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral..."(í.: 121).

La alternativa es, como entiende Imbernón (1994), concebir esta figura como un trabajo social con sujetos que, además, no son inferiores al asesor. "...El asesor ha de *ayudar a diagnosticar los obstáculos que estos profesores encuentran para llegar a su propia y contextualizada solución. Esta función de diagnosticador de obstáculos es la que le proporciona entidad de asesor, y para ejercerla necesita conocer la práctica y debe dar una formación con aspectos diferenciadores...*" (í.: 122).

En síntesis, según el autor, el ***trabajo colaborativo entre profesores y asesores*** no consistirá en la prédica de la participación sino en abrir desde la propia cultura y práctica profesionales, espacios socio-políticos de decisión acerca de los que colaborar. ***Relacionar los cambios sistemáticos y culturales en los centros como lugares de trabajo, y los cambios sistemáticos y culturales en la enseñanza como profesión, puede ser un poderoso camino para la reforma educativa.***

Huberman habla del ***efecto 'cascada' de formadores de formadores a formadores y la internalización de modelos de formación*** cuando se trabaja en la frontera del crecimiento personal y el desarrollo profesional. "En éste, el saber (la teoría), el querer (la ética) y el ser feliz y parecerlo (la afectividad) aparecen como "despertadores" de la toma de conciencia profesional y a su vez son posibles "analizadores" del ámbito profesional de la práctica diaria" (Fernández Pérez, 1994, en í:94).

"Todos aquellos que alguna vez llegaron a ser ellos mismos tienen algo en común: alguna vez dijeron "el Emperador está desnudo". Dejaron el lindo camino de la

mentira compartida para el más difícil de ver, oír, dialogar, hacer, sentir, aprender y crecer.

Si se acercaron a las organizaciones fue buscando ampliar su potencial con el esfuerzo y la sabiduría compartida y no refugiar sus miedos en el poder de una estructura. Vivieron y ayudaron a vivir. Se jugaron y ayudaron a jugarse. ¿Qué más se puede pedir?."(Gore, 1996, en í.:138)

Como se ve, y aunque el tono ‘humanista de las afirmaciones de la autora puedan sorprender en nuestro contexto más marcado por la racionalidad, ***la función de la persona asesora se define en la construcción, siempre tendiente a una cooperación e igualdad de liderazgo para con los docentes, de espacios y tiempos de conversación, narración y reflexión para la comprensión y transformación de la práctica y de las exigencias -sociales, administrativas, profesionales- de la función docente.***

4.3.2.DESARROLLO EN TORNO AL CONTEXTO DE FORMACIÓN DE CENTRO ‘Cu-2’

1ª PARTE

A) CRÓNICA DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LA FORMADORA: INTERRELACIÓN INICIALMENTE DETECTADA ENTRE LAS DIMENSIONES DE “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS”.

4.3.2.0. Introducción.

4.3.2.1. *Determinación de las categorías temáticas* a partir del primer documento analizado y codificado (D-cu-2)

4.3.2.2. **Valoraciones generales** del análisis del contexto de formación del curso ‘Cu-2’ a través del documento “Diario del contexto de curso” (“D-cu-2”)

4.3.2.2.1. Descripción cronológica del análisis

4.3.2.2.2 **Análisis numérico** de la presencia de las diferentes ‘categorías’ y **valoraciones**

4.3.2.2.1. Presencia global de contenidos en D-cu-2

4.3.2.2.2. Percepciones en D-cu-2

4.3.2.2.3. Preacciones en D-cu-2

4.3.2.3. **Notas del proceso de análisis**

4.3.2.3.1. Sobre *percepciones*

a) Definición de *percepción*.

b) Diferencia entre cursos (Cu-2) y asesoramiento en el centro en cuanto a percepciones.

c) Aquello relacionado con sentimientos y emocionalidad de la formadora o de los profesores (“recogido” gracias a la escritura del diario).

d) I-A como proceso narrativo

e) Percepciones en relación con el campo de las preacciones.

f) Percepciones en relación con la interpretación de la dinámica del centro.

g) La utilización del plural en el diario y en la práctica

4.3.2.3.2. Sobre el *Proceso de I-A*

3.3. Sobre *preacción*

a) Determinación de la ‘categoría’

b) Síntesis de *contenidos específicos de planificación* en D-cu-2

4.3.2.4. Sobre lo “difuso” de las categorías

4.3.2.5. ¿Hiperanálisis?

2ª PARTE

B) TRIANGULACIÓN CON OTROS DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO ‘Cu-2’.

3ª PARTE

C) ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS ‘CONSTRUIDOS’ A PARTIR DE LAS DIMENSIONES de “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS” del documento Diario de la formadora, ‘D-Cu-2’.

0. Introducción.

1. Aproximación al contexto

2. Análisis de los significados ‘construidos’ a partir de las dimensiones de “percepción”, “preacción” y “contenidos” del documento Diario de la formadora, ‘D-Cu-2’.

- O. ‘Dilemas’
- A. ‘Relación Teoría-práctica’
- B. ‘Reflexión metodológica’
- C. ‘Conceptos didácticos’
- D. ‘Situaciones informales’
- E. ‘Recursos de Formación’
- F. ‘Evaluación’
- G. ‘Investigación’
- H. ‘Infraestructura’

3. Continuación de la triangulación con los documentos que se situaron cronológicamente después de la acción formativa en el *contexto* ‘Cu-2’.

6. CONCLUSIONES y CONSIDERACIONES

A) PROCESO DE INVESTIGACIÓN

“Será necesario reflexionar, pues, sobre la relación de tres de los sistemas implicados en la acción formativa de los Centros de Profesorado: *la naturaleza del conocimiento pedagógico, la función de las personas y los centros en la adquisición y el uso del conocimiento, y cuantos procesos y condiciones resultan implicados.*”
(Fernández Cruz, 1999:138)

“...hoy se suele entender que *el proceso de implantación e institucionalización de cambios es similar a cualquier proceso de aprendizaje, tal como suele ser explicado en las teorías constructivistas*:...activamente construido, las experiencias previas y comprensión (“cultura previa”) configuran las respuestas específicas que den a los nuevos conocimientos, y ciertos aspectos del contexto de aprendizaje van a influir grandemente en cómo el profesorado vea o comprenda...” (í.:428)

“...el estudio de la implantación requiere, entonces, una teoría del aprendizaje de los profesores, que explique bajo qué condiciones se tiende a poner en práctica determinados mandatos externos y bajo qué otras no, así como identificar las condiciones que promuevan dicho aprendizaje.” (í.)

0. Introducción

Nuestro estudio partió de finalidades relacionadas con el conocimiento didáctico en el ámbito diferencial de la formación permanente docente; lo que hemos elaborado en él es, de alguna manera, el resultado de *desaprender nuestros conocimientos sobre los componentes y los mecanismos de desarrollo del propio acto didáctico para volverlos a construir: el contraste entre nuestros modelos iniciales y el contacto continuado con contextos prácticos, nos ha obligado a reconstruir nuestras teorías y nuestras formas de intervenir.*

Los mecanismos de categorización y la triangulación ‘práctica-teoría-tiempo’, proporcionan la posibilidad de ‘deconstruir’ la realidad analizada ante una mirada de lo sabido o lo supuesto. Así, lo que ha emergido ve de forma ‘nueva’ lo didáctico y lo entiende más como una empresa común que como una instrumentalización.

Las investigaciones que, como la nuestra, se plantean cuestiones descriptivas (qué ocurre), interpretativas (cómo se valoran los acontecimientos) y explicativas (por qué son importantes esos hechos, cómo se relacionan entre sí) permiten, por el hecho de utilizar diversas fuentes de recogida de datos, una triangulación en la toma y análisis de evidencias que permite esa reconstrucción.

En el caso de la docencia en contextos de aprendizaje adulto y, en concreto, de la formación permanente del profesorado, toda revisión de las formas y prácticas de la intervención pasa por una suerte de autoobservación que parte de nuestras creencias

sobre lo que debemos hacer: las funciones de gestión del aprendizaje y de gestión de la comunicación son contenidos de la propia naturaleza de la observación.

El hecho de centrar buena parte de la investigación en lo recogido en los diarios tiene que ver con esa doble vertiente de la docencia como observación y autoobservación, y refleja la importancia que se da al sujeto docente como sujeto que interpreta, regula y confiere entidad a la situación de formación. Por lo tanto, no estamos lejos de sugerir que en el llamado ‘pensamiento docente’ la toma de decisiones interactiva, la planificación y las creencias-emociones, actúan juntas.

Autoobservación y narratividad nos parecen caras de una misma moneda. Los procesos de análisis de la realidad deben estar soportados por elementos de ‘relectura’ y de ‘reescritura’ de las sucesivas interpretaciones.

Cuando el proceso interesa a una persona porque quiere saber y está dispuesta a despojarse de determinadas ‘fronteras’, si la autoobservación y la narratividad son los mecanismos de base, no cabe dudar que tal proceso se constituirá en un aprendizaje importante. Hablamos, pues, de las condiciones en las que unos factores pueden ser fructíferos.

La cuestión está en saber, además, cómo puede intervenir el autoanálisis cuando de lo que se trata es de cambiar realidades prácticas colectivas como son las que se desarrollan en los contextos de trabajo docente: cómo cada docente mejora su práctica a partir de mejorar su comprensión de las realidades individuales de sus alumnos, de sus conocimientos didácticos y de sus dominios institucionales.

Como advertía Coronel (1997) existe en los contextos escolares la gran limitación de tener ***pocas oportunidades para comprometernos en una narrativa colectiva que haga que se conecten las estructuras decisionales del pasado con las del presente y poder, así, proyectar las del futuro.***

Éste es, nos parece, el papel que ha de jugar la formación permanente. En este sentido, entendemos que las condiciones a las que, repetidamente, hemos hecho mención, pueden leerse desde esta perspectiva, es decir, *a pesar de que las condiciones del trabajo en común entre los profesores en sus ámbitos cotidianos de desarrollo no sean favorables a la construcción colectiva, la formación debe entender que la única forma de hacer cooperaciones que incrementen la mejora es iniciar procesos en los que se recupere el ‘placer’ por la rememoración, la valoración individual de los hechos y de los motivos asociados a los mismos, la escucha de las otras historias y la elaboración progresiva de una historia común, aunque ésta deba comenzar en el presente.*

Si, en general, lo que puede resultar interesante al docente es la ***transformación*** (Shulman, 1987 en Marcelo, 1993:160) de sus conocimientos epistemológicos sobre la materia, los contextos educativos, las condiciones pedagógicas generales, etc., en conocimiento construido en cada uno de los contextos humanos de que se trate, ***como formadora, lo que nos motivaba, dado que los contenidos sobre la materia supuestamente ya los ‘teníamos’, era saber más acerca de cómo aprendían los profesores, cómo cambiaban a partir de lo que pasa y/o no pasa en las acciones de formación;*** en nuestro caso la ‘fase de transformación’ se ha caracterizado por *experimentar de qué forma se pueden crear interrogantes y respuestas comunes entre la formadora y los profesores.* Ambos protagonistas construyen –juntos- aprendizaje.

Además descubriríamos que, a medida que ese proceso de atender a las formas de aprender de los profesores se iba tornando más contextualizado y profundo, ***no sólo nosotros cambiábamos, sino que el conocimiento de la materia se transformaba a causa de que incorporábamos en ella los interrogantes aportados por la práctica, a través de haber creado un ambiente proclive a autointerrogarnos e indagar en lo que pasa en clase con los alumnos.***

Nuestro informe de tesis, como se ha podido comprobar, no ha rehuído el hacer partícipes a sus lectores de ese proceso de autointerrogación. ***Nos preguntábamos al respecto si esto llegaba a confundir (acostumbrados como estamos –quizás- a los discursos más lineales) y si eso podía ser interesante para la investigación. Nuestro proceso, en este sentido, no ha podido evitar situarse en una postura romántica de intensividad comunicativa con la supuesta comunidad investigadora a la que poco a poco se ha ido sintiendo vinculado.***

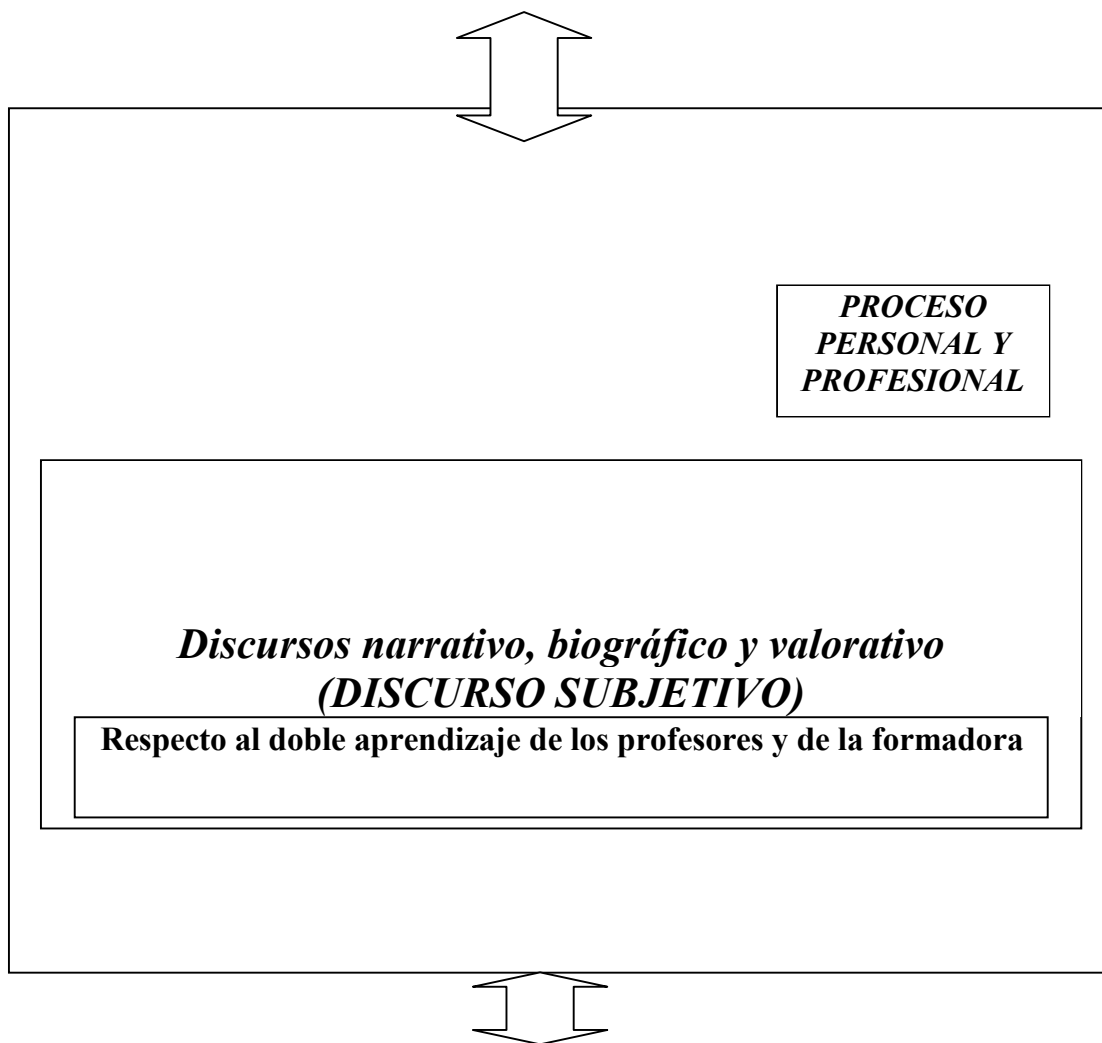
Debemos entender lícito que en un esfuerzo personal como la realización de una tesis, se haga honor de lo que se ha aprendido (aunque para otro sea algo ya asumido). Cuando, por ejemplo, y sin pretenderlo de forma apriorística, se determina ser ‘generoso’ en las referencias -sean teóricas o prácticas-, debe entenderse que es por una cuestión de buscar lo “culto”, es decir, por honrar los orígenes (“cultura”) y por situarse en la perspectiva narrativa de ‘explicar lo que hemos averiguado sobre aquello que nos habíamos preguntado’, más que mantenernos en el terreno estricto de lo que ya ha sido explicado.

En todo caso, pensamos que una característica de la época que nos ha tocado vivir es la importancia de los interrogantes que colectivamente nos planteamos y que, también colectivamente, nos apresamos a resolver.

Presentamos a continuación un esquema que recoge la estructura que daremos a este apartado.

A) PROCESO DE INVESTIGACIÓN (autoobservación)

0. Introducción
1. Aprendizaje de los profesores /Aprendizaje de la formadora
82. Diario (junto a otros documentos) ‘descubre’ *dimensiones* del pensamiento/sentimiento de la actora y narradora
3. ‘Dimensiones’ en relación con diversas ‘llamadas’ de atención y con diversas temáticas
4. La ‘codificación múltiple’



1. Aprendizaje de los profesores y de la formadora

Como decíamos no concebimos la formación sin aprendizaje compartido entre los roles de la persona formadora y los docentes de las diferentes etapas educativas.

Entendemos que el aprendizaje docente se sitúa en el territorio que dibujaba Shön (1992): preguntarnos cómo hacer un detenido examen del arte, entendiendo que lo que cada profesor pretende en la vida que, sin duda, ‘construye’ en el aula y en el centro, es el manejo de zonas indeterminadas de la práctica. La formación coopera en la medida en que incrementa la competencia para ello, en parte, incrementando la conciencia de la complejidad y, en parte, aportando diversos tipos de racionalidad sobre la acción docente en situaciones de enseñanza-aprendizaje con los alumnos y en situaciones de trabajo común con los colegas del centro.

Hemos asumido, además, que ante una innovación curricular los profesores deben conformar una nueva comprensión de ellos mismos, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de todas las implicaciones derivadas que, necesariamente, se concretarán en nuevos contextos y modos de hacer.

No puede modificarse substancialmente la práctica sin una **transformación en la estructura perceptiva del profesor** (percepciones, representaciones, actitudes, expectativas) **que modifique las creencias, las actitudes y el conocimiento práctico con el que reconstruya la innovación propuesta o prescrita.**

Está claro que a lo largo de nuestro estudio nos hemos situado en la perspectiva de investigación sobre la **toma de decisiones interactiva**: a partir de los instrumentos que articulamos para recoger información, hemos podido analizar aspectos relacionados con ello, tanto psicológicos (centrados en la formadora), como de tipo más contextual y pedagógico, centrados en la interacción en las situaciones de formación.

Los principios que rigen la gestión de la clase y la gestión del currículo estarían en la confluencia de la vida del aula: el estudio que hemos llevado a cabo participa de los interrogantes del modelo. En nuestro caso, se trataría de dos actores vistos desde el punto de vista de la formadora y un objeto, el aprendizaje, visto desde el doble punto de vista de los profesores y de la formadora, todo en un ambiente que vuelve a ser intencionalmente mirado por la formadora.

Los bloques de bases teóricas dedicados a *aprendizaje y enseñanza docente* no se consideran el primero en referencia a la formadora y el segundo en referencia a los profesores: ambos hablan sobre todo del aprendizaje, de la mejora, y si pensamos en destinatarios, son tanto los profesores como la formadora. **Por eso es más extenso el bloque de aprendizaje que de enseñanza o ‘formación’, porque también para el formador rigen los principios del aprendizaje y los ámbitos de la planificación, la interacción y todo el ámbito de creencias, principios, emociones, etc. que allí se recogen.**

2. Diario (en relación con otros documentos): ‘emergencia’ de dimensiones

Iniciamos este proceso de investigación sin ninguna experiencia previa sobre la narratividad distinta a la que ‘ocasional’ e informalmente deparan algunas situaciones cotidianas: está claro que no teníamos un concepto ‘científico’ al respecto, ni siquiera habíamos tendido el puente entre lo que significa la ‘tarea escolar’ de narrar, situación escolar y didáctica que -ciertamente- habíamos ‘asesorado’ y practicado, con la ingente potencia de reconstrucción que hoy día le atribuimos a la narratividad.

Ya hemos tratado a lo largo del trabajo que el definir parte de la investigación desde la perspectiva narrativa fue haciéndose -ante nuestros ojos- cada vez más relevante.

Con Zabalza (1987, 1991) hemos entendido que ***el quehacer didáctico es complejo y que elementos del pensamiento del profesor como la ‘preacción / interacción / postacción’ tienen que ver con esa complejidad y con esa textura dinámica con la que el docente -a pesar de la incertidumbre- interviene discrecionalmente.***

Como se sabe, nosotros no buscábamos otros elementos en los diarios que no fueran referentes del aprendizaje y de los acontecimientos sucedidos en las ‘escenas’ de formación que analizábamos: ***el hecho de que, una vez iniciado el análisis, ‘emergieran’ lo que hemos llamado dimensiones, ha constituido un aprendizaje importante para nosotros, al tiempo que ha iluminado didácticamente la naturaleza del pensamiento docente.***

En este sentido, siendo nuestro estudio un estudio de caso instrumental, realizamos una conexión entre nuestro caso y la realidad general: entendemos que, ***en determinadas situaciones docentes, los pensamientos de planificación, de toma de decisiones y aquellos relacionados con creencias, actitudes, etc., confluyen en lo que llamamos reflexión en la acción y sobre la acción. Presumimos que ese tipo de reflexión es compartido entre los profesores que pretenden abordar una innovación y entre las personas formadoras que ayudan a innovar, puesto que la misma situación de innovar, si se realiza desde parámetros de investigación-acción, ‘fuerza’ la interrelación entre las diferentes dimensiones del pensamiento docente.***

En suma, dado que la pretensión de nuestra investigación era -de alguna manera- referir nuestros hallazgos a situaciones o grupos próximos, se nos plantea una *línea de investigación futura: indagar con mayor profundidad en ‘esa’ multipolar naturaleza didáctica del pensamiento del profesor en situaciones marcadamente dilemáticas como son las innovaciones curriculares en contextos sociales de trabajo.*

El tipo de consigna que nos dimos era de tipo amplio: ***‘recoger lo que pasa y hablar conmigo misma’.*** Tener en cuenta esto es importante porque el tipo de consigna (interrogante) crea el sendero que más tarde se recorrerá; en nuestro caso, dado que no se trataba únicamente de recoger ‘lo que sucede en las sesiones’ (con lo que estaríamos delimitando el diario a la fase ‘interactiva’), *sino que estaba complementado con esa otra propuesta más abierta de hablar con nosotros mismos, nos encontramos con aspectos relativos tanto las fases ‘interactiva’ como a las ‘preactiva’ y ‘postactiva’ (porque en los diarios se hace referencia a mis planes y en la relectura, remarco, re-proyecto acciones, rememoro y añado, etc.).*

Pensamos que no habría sido posible ni siquiera aproximarse a responder a las preguntas de ‘qué pasa, qué se aprende, cómo se aprende’, sin esa conexión narrada

entre el pensamiento y la emocionalidad de la persona mediadora en la gestión del proceso, en este caso, de mí misma.

No cabe ocultar que ante los interrogantes que nos habíamos propuesto –tan sugerentes como complejos–, el propósito de no romper el ‘holos’ era una cuestión acuciante: no nos servía ni centrarnos en la temática de formación ni en los protagonistas, ni en los contextos, etc. de forma separada, tampoco sólo describir o valorar o explicar y ni siquiera narrar sucesos aislados. Aquí se concentra uno de los mayores retos epistemológicos del trabajo.

Ubicados, entonces, en la relevancia de la narratividad, sabemos (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001) que la perspectiva de análisis, más o menos holística, más o menos categorial, puede desfigurar el propio significado del proceso.

En nuestro caso pensamos que, incluso habiendo usado ciertos mecanismos de categorización, a partir de los diarios pueden recogerse dimensiones personales, es decir, pueden usarse las informaciones “numéricas” que se derivan del análisis categorial, por ejemplo, para ver la frecuencia de aparición, pero no se ocultan, necesariamente, las dimensiones afectivas, de ‘trama narrativa’, de triangulación temporal, etc. si lo que se pretende es una visión holística al respecto.

Como se sabe, *lo emocional emergió como uno más de los contenidos analizados* de forma que también le adjudicamos un nombre de categoría amplia que más tarde se constituyó en la *dimensión perceptiva*.

En el bloque de ‘percepciones’ se amalgaman argumentaciones, percepciones, sentimientos, planes conectados a lo percibido, etc.. Lo que caracteriza a la dimensión es, precisamente, su carácter no meramente descriptivo (aunque también esté basado en describir personalmente aquello que se percibe) ***y el ocupar el espacio de hablar con uno mismo sobre lo que está viviendo.***

Como vimos, ***Bruner (1994) plantea la necesidad de atender tanto a los discursos de lo racional (‘externo’) como a los de lo ‘interpretativo’ (filtrado por lo subjetivo).*** La historia de la ciencia se ha debatido acerca del valor científico de ambos; ***en la actualidad sabemos que tanto la práctica como la mejora de la intervención educativa están configuradas ampliamente por lo personal, lo histórico, lo experiencial y lo culturalmente construido (o en algún grado compartido). Insistimos en la relevancia de este aprendizaje para con nosotros mismos.***

La diversidad de “contenidos” que nuestra dimensión “percepciones” incluye puede informar, a su vez, de que ***lo emocional no está tan separado de lo que, dicotómicamente, se pudiera entender como racional: se diagnostica*** (se interpreta y valora el ‘flujo de señales’ que planteara Joyce (1980)), ***se teoriza, se argumenta, se planifica, se siente y se expresa en ese espacio dado en llamar ‘emocional’.*** Angulo (1999a) llamaba ***a-racional*** a un terreno que bien podría ajustarse a lo que queremos decir.

En todo caso, ***reivindicamos ese espacio de conversación contextualizada entre uno mismo y la realidad en la que nos desarrollamos, al tiempo que entendemos que deben buscarse ‘campos amplios’ que permitan relaciones abiertas entre los elementos constitutivos (‘campos de señales’, síntomas, etc. que permitan respuestas amplias).***

Retomando el carácter de ‘generalización’ que nuestro estudio de caso instrumental haya podido procurar, pensamos que *aquello que en nuestra investigación han resultado ser ‘dilemas’ o constructos (Zabalza, 1991), ciertamente puede ser compartido tanto por los formadores como por los profesores.*

De esta forma, podríamos aproximarnos, a través de su análisis, a esa reclamada ***Didáctica Diferencial de la Formación Permanente*** del docente y, dentro de ella, a trazar líneas de orientación para la práctica educativa en las áreas curriculares y las etapas educativas que hemos analizado.

La utilización de los diarios no puede desligarse tampoco de la posibilidad de intervenir en los contextos de formación como soporte a la acción social de los grupos de profesores. Si uno de los requisitos de la intervención formativa es la identificación de los agentes –humanos, históricos, organizativos, etc.- que pueden ser responsables de la situación problemática; si la transformación pasa por definir los problemas con precisión, crear condiciones de descubrimiento de intereses comunes en procesos de diálogo continuo crítico y, en suma, por motivar un proyecto educativo, es claro que la narratividad (y la escritura como soporte) es una pieza clave del proceso. Entendemos que, a menudo, ésta recae inicialmente en manos de las personas que lideran los procesos de ‘diálogo’ llegando, incluso, a ser imperceptible por parte de los directamente implicados: en todo caso, *esa fase de esclarecimiento conversacional por parte del formador en los primeros momentos substituyendo el liderazgo interno que puede ser incipiente, sería otro de los elementos caracterizadores de la Didáctica Diferencial de la Formación Permanente Docente.*

Respecto a la potencialidad formativa del diario y, abundando en lo que recogíamos anteriormente, remarcaríamos otros efectos como:

- la exigencia de estructuración de la propia experiencia,
- la enorme estimulación de la memoria (haciendo que se conecten de forma ‘profunda’ los acontecimientos, estados, opiniones, demandas, etc. a lo largo de todo el proceso),
- la posibilidad de autodiálogo expresivo: genera una suerte de descanso o descarga de la tensión que en nuestro caso provocaba aunar tiempo profesional -ya de por sí denso- y tiempo de investigación; acceder a tal descanso podía suponer, prácticamente y como mínimo, una hora de escritura.

3. Dimensiones en relación con diversas ‘llamadas’ de atención y con diversas temáticas.

Sin entrar de momento en el contraste entre las diferentes categorías temáticas atribuidas a uno y otro contexto, sí queremos abundar en lo que para nosotros ha sido un aprendizaje importante: como decíamos, a través de los diarios nos hemos puesto en contacto con elementos del pensamiento docente.

Hemos experimentado cómo la naturaleza de este pensamiento está compuesta de diversas materias; hemos asumido cómo la actividad perceptiva provoca actividad planificadora; hemos entendido que no se trata de una relación de causa-efecto,

puesto que está mediada por aspectos personales de diversa índole, además de por aspectos circundantes también importantes.

Hemos visto, en definitiva, que ***sobre la base del conocimiento de la materia, su transformación y su gestión en las situaciones de enseñanza-aprendizaje están muy directamente basadas en la sensibilidad y cultura perceptivas del docente, y en su propia riqueza social.***

Sensibilidad y cultura remiten a ***espacios amplios y difusos difícilmente normativizables***: esto tiene limitaciones a la hora de orientar la práctica didáctica pero, al mismo tiempo, ilustra y vindica la importancia de las prácticas culturales ‘abiertas’ centradas en lo que acontece en cada momento del discurrir en el que se comparte un tiempo y un espacio con un propósito común.

Podemos hablar de ‘descubrir’ porque no éramos conscientes de esos movimientos internos en la práctica cotidiana de enseñar: entendíamos que la reflexión contextualizada se jugaba en torno a momentos de planificación e, incluso, de debate acerca de las diferentes opciones y posibilidades en la organización de las actividades, pero no éramos conscientes del grado de actividad e intensidad que entraña la gestión del aprendizaje mientras ésta se está desarrollando.

El hecho de que nuestra elaboración de significados haya partido, dentro de cada categoría temática, de lo que interpretamos a partir de lo que llamamos ‘percepciones’, nos ha procurado situarnos en el análisis interpretativo desde todo aquello que fue considerado ‘señal’ para tomar decisiones. De nuevo se parte de una entidad difusa, interpretable y dependiente de la ‘totalidad’ de la persona que percibe.

Recordamos que nosotros codificamos los documentos ‘diarios’ buscando genéricamente contenidos. Ni siquiera buscábamos contenidos concretos que respondieran a los grandes campos de aproximación de los que partíamos.

Durante un tiempo, como se sabe, el encontrar elementos que pertenecían a ámbitos distintos o que eran de naturaleza diferente entre sí, no era por nuestra parte del todo comprendido: usábamos el término categoría para todo y aun entreviendo que se trataba de elementos vistos desde perspectivas discursivas diferentes, no lo teníamos claro.

Teóricamente sabíamos de la existencia del paradigma o programa de investigación que acogería estas miradas, pero estábamos confusos.

Visto desde ahora, nos parece obvio que el pensamiento funcione según estos elementos perceptivos, planificadores y de contenidos culturales porque, juntos, proveen para la acción.

Que lo perceptivo incluya dilemas, imágenes, metáforas, sentimientos, etc. parece obligar a crear situaciones -no excepcionales- que dejen fluir esos elementos. Que lo planificador incluya funciones como la relectura, la revisión histórica, el cambiar de planes por ‘miedo o temor’ hacia algún aspecto y, por contra, también ‘el ímpetu o las ganas’ hacia ello. Que la dimensión de ‘contenidos’, por último, deba aliarse a lo perceptivo y planificador para gestionar, todo ello en conjunto, parece ahora de una simplicidad aplastante.

Aun así, quizás conviene ponerlo en evidencia o recordarlo porque, como decíamos, las tendencias, digamos en genérico, administrativas, a menudo se mueven por criterios

menos sutiles y aplastan –buscando una supuesta ‘eficacia’- los factores reales que actúan en las situaciones de intervención educativa.

Desde el punto de vista de la formadora que ha gestionado la modalidad curso y la modalidad formación en centro, *el peso que las diferentes dimensiones ha tenido en el conjunto de ‘significados’ de cada actividad ha sido similar en ambas modalidades, aunque no podemos decir lo mismo de los contenidos específicos de esas dimensiones.* Más tarde veremos categoría a categoría y dimensión a dimensión, qué características particulares han dejado entrever.

Parece que el análisis que hemos desarrollado no ha fragmentado en exceso la realidad estudiada por cuanto se ha mantenido una ‘lógica’ en la articulación de los distintos elementos que se ha respaldado mutuamente entre la visión numérica e interpretativa. Nos referimos a que cuando una categoría temática estaba situada alta en una dimensión, quizás lo estaba menos en otra o, por el contrario, cuando una determinada categoría temática ha estado alta en todas las dimensiones, se ha entendido que ocupaba un lugar preeminente en la conformación de la función docente y/o en la actividad formativa de que se tratara.

Las relaciones entre dimensiones y categorías (extraídas del análisis de los diarios de la formadora) ha quedado como sigue en ambos contextos. Como se ve, y más tarde nos ocuparemos de detallar, las dimensiones perceptivas se han ocupado en ambos contextos de prácticamente los mismos tópicos, y lo han hecho de forma que complementan algunas relaciones con lo atendido en ‘preacciones’ (por ejemplo ‘situaciones informales’, y en el caso del curso la ‘relación teoría-práctica’), y ambas complementan el interés o atención por algunas categorías de ‘contenidos’ (‘recursos de formación’).

D-ce

PERCEPCIONES	PREACCIONES	CONTENIDOS
‘Recursos de Formación’ ‘Dinámica-centro-roles’ ‘Relación Teoría-práctica’ ‘Reflexión metodológica’ ‘Conceptos didácticos’ ‘Percepciones muy más’ ‘Evaluación’ ‘Situaciones informales’ ‘Investigación’ ‘Dilemas’ ‘Infraestructura’	‘Relación Teoría-práctica’ ‘Reflexión metodológica’ // ‘Recursos de Formación’ ‘Dinámica-centro-roles’ ‘Investigación’ ‘Conceptos didácticos’ ‘Evaluación’ ‘Percepción-Dilemas’ ‘Infraestructura’ // ‘Situaciones informales’	‘Relación Teoría-práctica’ ‘Reflexión metodológica’ ‘Dinámica-centro-roles’ ‘Conceptos didácticos’: ‘Investigación’ ‘Situaciones informales’ ‘Evaluación’ ‘Infraestructura’ ‘Recursos de Formación’

D-cu-2

PERCEPCIONES	PREACCIONES	CONTENIDOS
Recursos de Formación “10DIN-10” y “10DIN-11”	Recursos de Formación	Relación Teoría-Práctica

<i>Dinámica-centro</i>	<i>Relación Teoría-práctica</i>	<i>Reflexión Metodológica</i>
<i>Reflexión Metodológica</i>	<i>Investigación</i>	<i>Conceptos Didácticos</i>
<i>Investigación</i>	<i>Reflexión metodológica</i>	<i>Situaciones Informales</i>
<i>Dilemas</i>	Infraestructura	Evaluación
Relación Teoría-práctica	Conceptos didácticos	Recursos de Formación
Situación Informal	Evaluación	Investigación
Conceptos didácticos	Situación Informal	Infraestructura
Infraestructura	Dinámica	

4. Codificación múltiple (tratada en la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’)

La metodología de análisis planteada a partir de la llamada ‘codificación múltiple’, se ha dicho, nos sirvió de primer contacto ‘distanciado’ de lo tratado; nos ayudó a remontar nuestra propia ‘didáctica’ para ver aspectos de los que no éramos conscientes. Como metodología nuclear de análisis, tal como estaba planteada en Marcelo (coord.) (1995a), no podía estar tan centrada en documentos personales e interpretativos porque trabaja con parámetros observacionales de las situaciones. En las fases de dudas metodológicas, en este sentido me planteo que en muchos momentos del diario aparecen las aportaciones de los profesores y, aunque yo intervenga “por el medio”, aunque esté interactuando, en el vaciado de contenidos no recojo mi intervención: la complementación de instrumentos tecnológicos como, por ejemplo, las grabaciones de audio, lo habrían solventado pero nos habríamos desviado del camino intuido como importante: la comprensión desde el punto de vista de la formadora del porqué de determinadas acciones o situaciones.

Ciertamente, ambas perspectivas podían conjuntarse, pero además de que los límites de tiempo hicieron tomar la opción centrada en interpretar en lugar de la centrada en analizar lo descrito y/o registrado, en último término, en línea con lo que Contreras (1994:56) llama la analogía de la *comunicación como orquesta en lugar de cómo telégrafo*, lo que nos interesaba no era la relación entre acciones y reacciones sino la participación y las atribuciones de significado que pudiéramos recoger y sabíamos que, como formadora, esa percepción caracterizaba nuestro rol, era responsabilidad nuestra, y queríamos aprenderlo.

Ver la -necesaria- presencia de los diversos hablantes, asociarlos a los diversos temas, entender que, de esos temas, algunos están planificados y otros lo están menos o no lo están, etc., nos proporcionó contenido para imágenes y/o principios que queríamos asumir y que se iban incorporando a nuestra forma de mirar y/o de hacer.

En síntesis, ‘contenidos’ y ‘hablantes’ fueron dos de las codificaciones que se asumieron en los dos contextos analizados: de la primera extrajimos las categorías temáticas que nos han guiado y, de la segunda, las múltiples sugerencias acerca de roles, control y dirección comunicativas, grado de conversación y contextualización, funciones del discurso, etc., que también han sido considerados relevantes.

5. Análisis ‘numérico’ complementario del análisis cualitativo.

Como se ha seguido a lo largo del trabajo, una de las dudas metodológicas importantes ha sido si era acertado fragmentar tanto el texto. En el caso del diario de la formadora sobre el contexto de ‘formación en centro’, la fragmentación fue total: contenidos, hablantes, categorías temáticas /dimensiones; y dentro de cada dimensión, de nuevo fragmentación en categorías temáticas y en el caso de las preacciones, análisis de las categorías específicas de planificación. En el caso del diario del contexto ‘curso’ (‘Cu-2’), dado que el material a analizar era menor y habíamos entendido algunos aspectos de la lógica interna de los ‘significados’, seguimos el mismo proceso pero realizando - en el caso de contenidos y preacciones- dos análisis sobre el mismo documento.

Zabalza (1991:85) recoge el *método de Bruselas* en el que dado el texto autobiográfico, se fragmenta en segmentos, atendiendo a razones temporales y temáticas, y se da a interpretar a diferentes personas del equipo para que, a partir del fragmento, reconstruya la biografía, sin ver nunca la “original”: se parcela en temas para sistematizar la reconstrucción de la vida estudiada desde el punto de vista, a la vez, sincrónico y diacrónico.

Cuando acabamos de juntar significados y empezamos a interpretar, la experiencia era parecida a la de la distancia que puede provocar la metodología anterior del método de Bruselas. *En nuestro caso necesitábamos una fragmentación que nos alejase de nosotros mismos.* Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), al tiempo que alertan de aplicaciones estandarizadas que anulen la naturaleza propia de los documentos que nacen con interés de interpretación a partir de relatos personales, recomiendan la categorización cuando la información es grande: nosotros añadimos también la adecuación a situaciones en las que la información es la propia.

En nuestro caso, pues, el tratamiento mixto entre narratividad y paradigmaticidad estaría justificada porque:

- ***yo soy al tiempo actora, narradora e investigadora:*** la paradigmaticidad se constituye en una triangulación que ayuda a “ver” con distancia lo demasiado propio.
- ***en un proceso de I-A,*** narro mi propio aprendizaje por lo cual también necesitaba fragmentar en las diferentes caras-espejos en las éste se podía reflejar.

Esa distancia también la ha aportado el tratamiento numérico derivado del proceso categorial o paradigmático ya que, por el sólo hecho de poner en evidencia la presencia de las diferentes categorías y dimensiones, ha dado indicios sobre la importancia de las mismas.

Debemos hablar de indicios o hipótesis que habrían de comprobarse en el análisis interpretativo porque como se sabe, en numerosos casos, la falta de relevancia en presencia de una categoría o dimensión, ha dejado paso a su importancia en cuanto a lo que entrañaba una vez analizada cualitativamente.

Reafirmamos con ello, tanto la complementariedad del tratamiento cuantitativo y cualitativo, como la necesidad de no quedarse en las apariencias más evidentes y primeramente visibles que son las numéricas, dado que un fenómeno puede ser, al mismo tiempo, un dato particular -sin valor de generalización- y un significado valioso para la comprensión y caracterización del objeto de estudio.

Esa es una conclusión, muy nimia, si se quiere, pero clarísima. Ver la importancia únicamente por la posición numérica, es poco fiel a lo que pasó en nuestros contextos

de análisis. Por otra parte, como decíamos, las dimensiones hablan de las diferentes ‘atenciones’ y con ello se tiene un elemento de triangulación potente porque son formas de mirar, ya de por sí, diferentes.

Nuestros campos de atención que fueron punto de partida, tuvieron, en la parte central del proceso, un paréntesis en el que se dio paso a la inducción. El proceso continuado de triangulación con la práctica, la teoría y la reflexión respecto a lo hallado, han convertido al mismo en una dialéctica continua entre deducción e inducción.

No sólo eso: ***además, en nuestro caso, el contraste se daba entre lo que nosotros íbamos construyendo y las particulares construcciones de los profesores.***

Situamos (en el contexto de análisis y de desarrollo) suficientes personas y métodos como para que nuestras percepciones no fueran avanzando en solitario y aunque los documentos que recogimos en los contextos pueden ser considerados proclives a tratamientos de diversa profundidad, pensamos que los hemos puesto en contraste suficientemente y que aportan elementos que contribuyen, con diferentes puntos de vista, a la comprensión holística de la realidad estudiada.

El mismo hecho de fragmentar en diversos campos de significado (que han dado lugar a 10 u 11 categorías finalmente) también tiene el efecto de complementar; no es lo mismo que buscar únicamente dilemas (como en el caso del estudio de Zabalza, 1987 y 1991) y, así, lo nuestro se asemejaría más a lo que, siguiendo a Guba y Lincoln (1982), este mismo autor hizo con las entrevistas en profundidad: señalar descripciones, valoraciones positivas, problemas, principios teóricos y principios prácticos. En nuestro caso, y como ya hemos comentado, hemos señalado en los diarios percepciones, dilemas, preacciones, recursos de formación, situaciones informales, referencias a dinámica de los centros, investigación, y el bloque formado por las categorías 2,3,4 y 5, que son claramente del ámbito didáctico.

La síntesis de esa distancia es que cuando se han triangulado el tiempo, la práctica, la teoría y, con todo ello, la comprensión progresiva del acontecer que se analiza, se ‘descubren’ cosas que uno mismo ha encontrado en fuentes bibliográficas con las que se ‘coincide’. Así el proceso ***inductivo-deductivo de aprendizaje asociado a la tesis*** hace que cada vez se conecten de forma más significativa los hechos y las interpretaciones. En ‘notas-2002’ hacíamos mención a esto en referencia a la lectura de Díez (1999) a partir de la cual, me “maravillo” de cómo mientras estaba en el contexto no veía, y aun así, actuaba y, cómo, mientras he analizado, he encontrado cosas que conectan con aspectos sobre las subculturas en los centros, lo histórico, lo cultural, etc., que son ahora compartidos con ese autor. ***Es seguro que se puede compartir ese tipo de teoría porque resulta de un análisis de la práctica con similares intenciones de comprender para intervenir, huyendo de buscar generalizaciones para controlar.***

6. Triangulación de práctica-teoría-tiempo-análisis de los documentos: pertenencia a una comunidad científica y profesional ‘moral’.

Lo anterior puede definirse, como lo hacíamos en referencia a un aspecto del análisis del contexto ‘Ce’, en tanto que una continua revisión de nuestras construcciones:

Lectura de codific.	Notes-2000:1	Lectura Bolívar (2000)	1ª CONCLUSIÓN	Posterior lecturas	Congreso de Deusto (2000)	2ª CONCLUSIÓN	→

→	→	→		→	→		→
			→			→	→

Gracias a la revisión sobre el soporte de los documentos narrativos podíamos entender de otra manera y, al mismo tiempo, hacernos conscientes de cómo veíamos de forma diferente a como lo hacíamos cuando actuábamos en el contexto: lo escrito nos enseñaba una evolución en nuestra comprensión.

Otro aspecto que lo anterior ha puesto en evidencia es *que los formadores no nos libramos del rol de imposición y de no contextualización: porque, llevado al límite, la posibilidad de ayuda externa es imposible: ni entre ellos hay fusión ni mediación total en los conflictos, ni tú como formador/a puedes ‘mediar’ en conflictos en los que no estás implicado; puedes ayudar a distanciar, a comprender, pero no ‘cambias’ las bases de convivencia y, menos, con rapidez: se trata de una espiral de esfuerzo, una dialéctica entre voluntades y comprensiones.*

En todo caso, el proceso de inducción-deducción seguido por la investigadora hace que cuando se ‘encuentran’ cosas que se han pensado y a las que también se ha llegado a través de la propia experiencia, se piensa sobre ***la importancia y, al tiempo, imposibilidad, de conocer ‘antes’ lo que ya existe y uno mismo desconoce, y sobre la existencia de una comunidad social, profesional y científica, que trabaja con similares propósitos. Dado el esfuerzo que significa dedicar parte de nuestras vidas al estudio, es gratificante sentirse acompañado.***

7. Narratividad

Hemos hablado abundantemente de esta línea de comprensión y de intervención en ámbitos en los que se requiere reconstruir las prácticas presentes, interpretando el porqué de las decisiones pasadas y el porqué y para qué de las proyecciones futuras.

En general, tal como muestran Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), los análisis asociados a la narratividad pasan por ‘reconstruir’ la narración a través de mecanismos que permitan ***extraer la ‘trama’ interna*** de lo analizado.

Rosenthal (1993:64 en í.:122) señala los siguientes pasos en el procedimiento de análisis:

1. *Análisis de los datos* (biográficos)
2. *Análisis temático del campo* (reconstrucción de la secuencia): separando las subunidades del texto, y las narraciones de las argumentaciones (en nuestro caso, las llamadas “percepciones”)
3. *Reconstrucción de la historia biográfica*: tras el análisis temático se reconstruye temporalmente: nosotros hemos reconstruido ***‘casos’ dentro de ámbitos didáctico-conceptuales, históricos y de dinámica relacionados con los profesores y centros implicados en la formación.***
4. *Microanálisis de segmentos de texto individuales*: se contrastan y apoyan las hipótesis surgidas de análisis anteriores

5. *Comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada:* contrastar finalmente las interpretaciones realizadas con el sentido contextual de los datos.

En nuestro caso, de las *percepciones* vamos creando una historia que después contrastamos con los otros bloques, viendo qué relación se establece. En los informes finales, el esfuerzo ha recaído en el intento de *‘componer’ las diversas tramas*.

El buscar, como una de las codificaciones, los ‘hablantes’ nos llevó, se ha dicho, a asumir que estábamos tratando con roles; el narrar lo que pasaba en las situaciones, nos llevó a observarlas como ‘protagonizadas por personajes’; el encadenamiento entre las sesiones y la disposición y/o continuidad temporal de algunos temas nos llevó a hablar de cronología: todos ellos son elementos que sitúan el informe necesariamente en una estructura y estilo narrativos.

En torno a ello me preguntaba: *¿cuál era mi trama?, ¿quizás el tipo de intervención que procuraba?* A partir de los análisis detallados que hemos presentado en la parte dedicada al desarrollo de la investigación, *una de las posibles tramas es que pretendo, como formadora, el final feliz en todos los contextos, es decir, esa es la trama que me gusta representar.*

¿Cómo pretendo llegar al desenlace feliz?:

- ***En el contexto ‘Ce’ (Formación en centro) la historia habla de la mediación en una lucha y, en parte, en un intento de “doma” de lo no ‘compartido’ de lo no buscado colectivamente y al mismo tiempo negado como posibilidad.***

Se trata de un “acto político de defensa del progreso de los que quieren cambiar”. Y, en esa misma línea, de una intervención que incide en un momento de la historia del centro: un momento de inflexión en el que unos quieren-comprenden unas cosas y otros lo hacen de diferente forma, incluso, contraponiéndose aparentemente.

Mi personaje aprende sobre cómo esa lucha existe realmente en los contextos de trabajo y sobre cómo la historia realiza un trabajo imborrable en las formas de hacer, de aprender y de poder estar en el futuro.

Díez (1999) plantea claramente la composición de los centros en subculturas y eso encaja clarísimamente en lo que de alguna forma habíamos encontrado en el diario del contexto de centro ‘D-ce’ y en otros de los documentos relacionados con el mismo como el *Qüestionari-cultura-Ce* y los *autoinformes*.

- ***En el contexto ‘Cu-2’ (Curso-2) la historia es más ‘dulce’: parece el acompañamiento hacia un lugar buscado e intuido como agradable por todos los que inician el camino. Es un viaje de aprendizaje mutuo.***

Se trata de un “acto profesional de ayuda a colegas” en el que aprendo como formadora a respetar y a compartir –más- los juicios: en una comunidad de colaboración, aprendo a trabajar a partir de sus interrogantes y a hacer que los que yo considero importantes formen también parte del grupo. El ‘*estar bien*’ forma parte de ese viaje y, aunque, agotador, fructifica en la confianza de que se trabaja en común desde roles diferentes.

Un grupo numeroso de profesoras pertenece al centro CEIP B., cosa que representa que, prácticamente, la formación se ocupa del desarrollo en su centro de la innovación. Las profesoras de los otros centros aportan, también elementos ricos de contraste.

- *En el contexto Cu-1 (Curso-1)*, aunque no lo hemos analizado exhaustivamente, *el ingrediente ‘colega’, no lo es tanto porque dentro del grupo se reclaman diferentes niveles de ‘instrumentalidad’; pero como se ha visto en los autoinformes de las profesoras participantes, los elementos “profesionales” que se consideraban como aportaciones de la actividad formativa, reflejan un gusto por un trabajo respetuoso con sus realidades y saberes. Paralelamente, debido a las características del centro al que pertenece el grupo mayoritario de profesores (centro anexo al que –en aquel momento– se accede por currículo), se da una cierta intriga –por competencia entre candidatos– sobre la posibilidad real de innovar y de aprender profesionalmente.*

En síntesis, la importancia de los centros, tanto en la modalidad de curso como en la de formación en centro, es capital y se refleja ineludiblemente en la trama que queremos urdir, insistimos, sea cuál sea la modalidad formativa.

Que el procedimiento que hemos seguido sirva para otros estudios depende, en gran medida, además de las leyes generales de transferencia de los estudios de caso, del grado de narratividad/reflexividad del actor-es que escriba-n. En este sentido, la narratividad plantea exigencias internas de “representatividad” de lo narrado y de lo vivido.

B) RELACIÓN DE LO INTERPRETADO CON LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Como decíamos en el apartado dedicado al análisis de la credibilidad, la amplitud y sugerencia de las preguntas que nos hemos formulado como propósitos, encierran inevitablemente una gran complejidad en la respuesta: se pretende huir de simplicidades y de normativizaciones y, al mismo tiempo, se procura aportar elementos concretos y útiles para el conocimiento de la realidad de la formación permanente docente.

Llegado el momento de responder no puede evitarse pensar que lo que se tiene entre las manos es más aquello que podría explicar lo que no debe pasar, cómo no se aprende, lo que no constituye aprendizaje, que las mismas cuestiones en positivo.

Además, las preguntas parecen exigir respuestas de una naturaleza que difícilmente encaja con la a-racionalidad que hemos entendido que es, en lo esencial, lo característico de las decisiones educativas en la acción y sobre la acción.

Comencemos el análisis contrastando genéricamente las dos modalidades objeto de estudio, para poder después y tras un análisis comparado entre las categorías, ‘aventurarnos’ en otra narrativa sobre qué pasa, qué se aprende, cómo se aprende, y cómo se vive el proceso desde el punto de vista de la formadora.

B.1. Contraste entre dimensiones y categorías de ambos contextos considerados estos como casos ‘instrumentales’ para conocer mejor las modalidades formativas.

B.1.1. Contraste entre dimensiones y aspectos relevantes en cada contexto.

El análisis se ha dado -a causa de nuestro trabajo- en periodos de tiempo espaciados. Pensábamos, en los momentos iniciales en los que descubríamos elementos sobre categorías y dimensiones, que habría algunas diferencias entre los dos contextos por ser de modalidades diferentes (aun manteniendo nuestra ‘defensa’ inicial de que en los cursos también podía haber aprendizaje); cuando empezamos a categorizar el diario correspondiente al contexto de formación en centro, ‘D-ce’ (“Notes-2000”:2), se notaba una “categorización” particular y distinta de la codificación en el documento homólogo de la otra modalidad: el diario y, en consecuencia, el análisis, nos parecía haber especificado más temas y más “hablantes” y parecía recoger, también desde el principio, mayor número de percepciones y preacciones. Esa hipótesis no se acabó de mantener en cuanto a cantidad de presencia porque, *si bien la intensidad de nuestra actividad en el contexto ‘Ce’ era grande, las proporciones y pesos de las diferentes dimensiones (y también de las categorías más resaltables) han sido similares en los dos contextos y, por lo tanto, en las dos modalidades.*

Así, la idea de que las disparidades que pudiéramos encontrar podían sugerir, *por ejemplo, diferencias entre el “estar” como persona formadora en una modalidad de formación o en otra, debe completarse con los significados interpretados y contruidos en cada contexto ya que a partir del contraste global entre elementos constitutivos de la experiencia para la formadora, no habría diferencias significativas.*

En el contexto ‘Cu-2’ por ser menor el número de sesiones y estar basado, en parte, en la planificación previa (en tanto que modalidad ‘curso’), *aparece menor cantidad de tipos de preacciones y parece más fácil la síntesis holística.* Al tiempo que parecen verse menos elementos de análisis en algunos aspectos: *los contextos son diferentes en cuanto a la particular complejidad que entrañan y el tipo de análisis, más holístico o descriptivo, deja ver aspectos diferentes.*

Por otra parte, *pensamos que el tipo de centro ‘Ce’ es peculiar: sus características históricas propias hacen que sea un ambiente más cerrado que lo que puedan ser otros centros públicos en los que la complejidad vendría por otros derroteros distintos*

a las marcas fundacionales. Con todo, insistimos, no estamos contrastando generalidades sino casos prácticos concretos.

El contraste entre el orden de las categorías en los dos contextos quedaba de la siguiente forma (se remarcan algunas diferencias):

En la síntesis numérica de **D-ce**, aparece el orden de categorías y dimensiones siguiente:
Perc, Pre, 4, 2, 11, 3, 7, 9, 5, 1, 10

En la síntesis numérica de **D-cu-2**, aparece el orden siguiente:
Perc, Pre, 4, 2, 3, 9, 5, 10, 7, 1 *11 está en 'Percep' y en 'Pre' como en D-ce, y en 10 (Recursos de formación)

Análisis de este contraste:

- Coincidencia de la 'posición' en ambos contextos de la dimensión 'percepciones' ‘
- Coincidencia también en lo referente a la dimensión 'preacciones' ‘
- **Coincidencia dentro de la dimensión de “contenidos” de las categorías “Relación Teoría-práctica”, “Reflexión metodológica” y con alguna matización (porque en D-ce ‘Dinámica’ avanza a ‘Conceptos didácticos’) también “Conceptos didácticos” (4, 2, y 3 respectivamente);**
- “Dinámica” (11) en D-ce ocupa un lugar preeminente y en D-cu-2 aparece asociada a las dimensiones *Percepciones* y *Preacciones* y al contenido *Recursos de formación*.
- El lugar más avanzado en D-cu-2 de la categoría 10 ‘*Recursos de formación*’ puede estar de acuerdo con lo anterior en el sentido de que alberga aspectos que en D-ce se recogían específicamente en otras categorías. También debemos tener en cuenta que la planificación asociada al curso como actividad “programada” puede derivar en la mayor importancia aunque, en general, “Recursos de formación” está más asociado a las dimensiones de ‘Percepciones’ y ‘Preacciones’ por ser una cuestión centrada en la formadora.
- Importancia de “Situaciones informales” (9) en D-cu-2, justo detrás de “Relación de teoría-práctica”, “Reflexión metodológica” y “Conceptos didácticos”: **se refiere a la dinámica que se crea en la actividad de formación y que complementaría lo anterior en esa categoría en D-cu-2. Coincide con el valor que hemos descubierto de lo ‘informal’ en los contextos de análisis, así como a las posibles diferencias de su naturaleza en cada caso.**
- Importancia de 5 (“Evaluación”) en D-cu-2. A la luz del análisis de los contenidos recogidos en el diario, se entiende que se inició un ‘caso’ relativo a los ‘informes escolares’ que ocuparon un buen espacio de trabajo, trabajo caracterizado por una dinámica de cooperación entre las profesoras implicadas y la formadora que ya hemos recogido tanto en la categoría de evaluación como en la de ‘situaciones informales’. El hecho es que responder a sus demandas y que, por tanto, las profesoras fueran el propio motor de su aprendizaje, acompañadas por la ayuda de la formadora, creó un ambiente ‘ideal’ en el que la formación ejercía el rol que consideramos ha de jugar.
- Poca importancia en volumen de presencia en ambos contextos de las categorías “Investigación” e “Infraestructura” (7 y 1); sin embargo recogen, sobre todo la segunda, aspectos semánticos que sí informan sobre nuestros propósitos.

- La categoría “Infraestructura” (1) que aparecería como nada importante, tiene asociadas diversas acciones significativas y aspectos concretos “considerables” de cara a la mejora de la formación permanente del profesorado.

Percepciones y Preacciones

A continuación presentamos un *cuadro de contraste entre las categorías pertenecientes a la dimensión ‘percepción’ recogidas en los 2 contextos analizados a partir de D-ce y de D-cu-2:*

Categorías <i>Percepciones</i> D-ce:	Categorías <i>Percepciones</i> D-cu-2:
10	10: recursos de formación
11	11: dinámica, roles, centro
4	2: reflexión metodológica
2	7: investigación
3	6: dilemas
8	4: teoría-práctica
5	*5: evaluación <i>no aparece</i>
9	*8: percepciones muy más <i>no aparece</i>
7	9: informal
6	3: conceptos didácticos
1	1

Dentro de la dimensión ‘Percepciones’ las categorías de “Recursos de Formación” y “Dinámica” coinciden en ambos contextos en tener el mayor peso.

Tras esta coincidencia, se daría otra menor en cuanto a la categoría “Reflexión metodológica” y “Relación teoría-práctica”: mientras en D-ce estas dos categorías siguen a las dos primeras, en D-cu-2 “Reflexión metodológica” sigue mostrándose importante pero “Relación teoría-práctica” tiene un peso marcadamente menor: *¿tiene que ver con que está programada y no preocupa....?*. Seguiremos su peso y su semántica interna en la segunda parte del análisis de este apartado conclusivo.

La categoría 7, ‘Investigación’, sería importante en la percepción de D-cu-2 y nada significativa en D-ce: tiene que ver con la instrumentalización del contexto D-cu-2.

‘Conceptos didácticos’ aparece como relativamente importante en la percepción de D-ce y prácticamente irrelevante en D-cu-2.

‘Dilemas’ tiene en D-cu-2 un peso notable mientras que en D-ce tiene muy poca presencia, aunque cualitativamente los dilemas de D-cu-2 puedan agruparse en bloques relacionados con algunos de los de D-ce.

En lo referente a los pensamientos de planificación se ve en ambos contextos:

- su relación con la temática a la que está asociada como plan o acción
- su característica específica de pensamiento de planificación.

La naturaleza interna de los pensamientos de planificación deja ver cómo, en el caso del curso, parte de la planificación descansa en ‘seguir’ lo planificado, si bien, otra parte importante descansa en ‘atender’ a lo contextualizado. En el caso de D-ce,

además de atender de forma constante a la dinámica, se tiende a sintetizar, y regular el proceso que se percibe como demasiado ‘caótico’.

La mayor variedad de ‘tipos de pensamiento de planificación’ tiene que ver, sin duda, con la autonomía y responsabilidad hacia el proceso que sentía la formadora, así como con las características propias tanto del centro como del tipo de proceso que se daba (‘hacer caso del contexto, ser necesario a largo plazo para el centro, hacer presente y público el plan, seguir la historia del proceso, sintetizar aspectos, revisar las tareas pactadas, remarcar mientras se releen los diarios por parte de la formadora’, etc.). Aun así, parte del estilo particular de la formación que se pretendía se refleja en el hecho de que en el caso de ‘D-cu-2’ esos mismos pensamientos de planificación también fueron recogidos: de los 6 bloques en los que se agruparon los pensamientos de planificación en el curso analizado, 5 están relacionados con cambios determinados por la formadora a partir de la dinámica propia de la actividad formativa, la elaboración de documentos contextualizados, la revisión de las tareas, la ampliación de tareas sobre lo planificado con anterioridad desde SEDEC, etc.

En ambos contextos se establece una relación entre los momentos álgidos perceptivos y los planificadores:

- ***Mayor perceptividad/planificación en las primeras sesiones:*** *conformación del grupo y diagnóstico de estados y ‘necesidades’ tanto las explícitas como las percibidas por parte de la formadora.*

- ***Mantenimiento en la zona intermedia:*** *que podría corresponder en los cursos con la zona de desarrollo “medio” o más asociado a lo planificado, y en la formación en centro, depende de los ‘casos’ y problemáticas concretos que se desarrollen.*

- ***Mayor que en ninguna otra zona desde la media a la final*** (salvando la última en que se ‘fluye’ de otra forma): *correspondiente a la zona donde se ha tomado “vida propia”, se recogen características de los aprendizajes, hay más feed-back entre el grupo, etc. y también donde, en definitiva, se empiezan a hacer balances.*

Pasamos ahora a mostrar sucintamente el contraste por categorías entre las dos modalidades, así como los significados relevantes extraídos de ellas.

Aunque mantenemos el discurso de análisis de las categorías y de contraste entre ellas pensamos que es todo el conjunto de actitudes, experiencias, vicisitudes personales, etc. las que están en juego y que, ciertamente, estamos hablando de *personas totales* (Fullan y Hargreaves, 1997). Nos hemos convencido de ello cuando hemos visto que, ***aun tratándose de contenidos presumiblemente ‘de oficio’, como ‘la relación teoría-práctica’ y ‘la reflexión metodológica’, estos estaban tan mediatizados por las formas individuales de desarrollarse profesionalmente y, dentro del ámbito profesional, desarrollarse teóricamente, personalmente, socialmente, etc.: recordemos que dentro, por ejemplo, de la categoría de ‘Relación teoría-práctica’, se interpretaron formas sociales de hacer (en el contexto ‘Ce’) que teñían el propio desarrollo práctico y teórico porque se enmarcaban en las imágenes cruzadas y en las luchas de ‘excelencia’ y de antigüedad entre compañeros, mientras ‘agotaban’ esfuerzos que podían centrarse en aspectos más ‘intelectuales’ u ‘objetivos’.***

Es lo que nosotros hemos llamado un diferente ‘gusto por’ la reflexión, por lo abstracto, lo cultural, lo social y compartido, etc., y que Gimeno (1996) planteaba como la necesaria riqueza intelectual y cultural que requería el docente para poder mejorar su intervención en la práctica. Hemos redescubierto, en este sentido, el carácter

cultural e intelectual de nuestra profesión, y hemos experimentado cómo todos ellos están teñidos por los tintes emocionales y sociales que construimos personal y grupalmente.

B.1.2. Contraste entre las categorías temáticas extraídas de los diarios de la formadora de ambos contextos.

Las presentamos dispuestas de forma que aparecen primero las categorías perceptivas, seguidas por las más dispares y, por último, las pertenecientes al ámbito didáctico.

DILEMAS

Las *cuatro estructuras dilemáticas* recogidas en ‘D-ce’ respecto a las 13 recogidas en ‘D-cu-2’, pueden verse de la siguiente manera: quizás por el hecho de que la narratividad en el contexto ‘Ce’ fuera mayor que en el contexto ‘Cu-2’, el número de dilemas que urgía formular era menor: ***todo el discurso en el diario ‘D-ce’ descargaba la dilematicidad.***

*En conexión con lo anterior, en el caso de los dilemas “detectados” en el análisis de D-cu-2, se aprecia una estructura interna diferente: se ha considerado dilema tanto las estructuras dicotómicas como aquello que es una **autointerrogación**, es decir, aquello que, más ampliamente, es un interrogante.*

En D-ce aparecen 4 dilemas y en el caso de los 3 primeros ni siquiera pueden “resolverse” fácilmente, es decir, deben tratarse como decisiones contextualizadas en cada situación en la que aparezcan: *son de tipo dicotómico pero no de fácil resolución.*

En D-cu-2, recogimos lo siguiente:

ESTRUCTURAS DICOTÓMICAS ‘vs.’	ESTRUCTURAS INTERROGATIVAS
4 de la categoría ‘Recursos de formación’ 1 de la categoría ‘Evaluación’ (recogida de las profesoras) 1 de la categoría ‘Investigación’	4 de la categoría ‘Recursos de formación’ 2 de la categoría ‘Reflexión metodológica’ 1 de la categoría ‘Dinámica’

Si contrastamos los dilemas recogidos en los dos contextos analizados vemos que ***en los dos contextos hay coincidencia en:***

- ***Los dilemas que se preguntan por la relación del aprendizaje individual con los cambios curriculares institucionales***, aunque en el caso de D-cu-2 la pregunta entra, además de plantear la cuestión tratada por Fullan y Hargreaves (1997), en el terreno de las organizaciones y se cuestiona concretamente si las organizaciones que “aprenden” también preparan de otra forma para los nuevos aprendizajes que las que no lo hacen.
- ***Los dilemas centrados en cuestiones de dinámica***: en concreto en la de permitir “discusiones” particulares y/o “endémicas” o romper argumentos y transformar el

“caso” en *dinámicas grupales* en las que no se polaricen ni personas ni ideas “ranciamente” construidas o mantenidas.

- ***Seguir el guión vs. acomodarse a la dinámica creada, y en ese ‘acomodarse’, llegar a establecer el grado de acomodación.*** En el contexto ‘Ce’, ese dilema es acusado puesto que la propia dinámica del centro marca su grado y su ritmo particular; en el caso de ‘Cu-2’ el dilema viene dado por la opción de seguir o no la planificación determinada para el curso o introducir elementos no previstos, al tiempo que se deja de hacer -en algún grado- otros que sí lo estaban.
- La interrogación constante sobre la ***comprensión de la teoría y su relación con la práctica***, se da en el contexto D-cu-2 en diversos dilemas y, aunque no se recoge en D-ce, se ha visto cómo había un control continuado al respecto.

En D-ce se distribuyen en la 7ª, 10ª, 14ª, y 16ª sesión, y en el caso de D-cu-2 están presentes prácticamente en todas las sesiones: insistimos en que el carácter dilemático de todo el documento ‘D-ce’ sugiere la razón de que esto sea así.

PERCEPCIONES MUY MÍAS

En este ‘contenido’ el elemento más destacable, a parte de la expresión de mi cansancio en momentos finales del proceso de formación (y de trabajo de campo), es la ***referencia al tiempo***. Tanto en uno como en otro contexto aparece ‘ágilmente’, ‘brevemente’ en *alusión a no dedicar demasiado tiempo a cosas que pueden considerarse no prioritarias. Suele aparecer en torno al tratamiento de asuntos teóricos o explicativos*: ¿será que veo o pienso que es una “carga” para los profesores en contraste con todo lo que hacen?...¿lo hago con esta “postura” porque es teoría y, por tanto, para no ‘molestar’?...¿priorizo el tiempo, que es escaso, para tratar otras cosas que puedan ser más experienciales para ellos?.

Nos ‘presionaba’ no disponer de más tiempo para lo que –también– era importante pero que –de facto– no podíamos priorizar. Todos los componentes el cambio (conceptuales, estratégicos, actitudinales, culturales, etc.) son tan importantes que entretejerlos de forma ‘equilibrada’ aunque sea dando respuesta a ‘problemáticas’ surgidas de los centros es harto complejo de entrada porque éstas no son pocas ni sencillas.

Como veíamos, el tratamiento del tiempo es una cuestión de gran relevancia sobre la que actualmente se debate (Fullan y Hargreaves 1997; Hargreaves, 1996). En cualquier caso, a nosotros *nos acompañó en ambas modalidades la presión* de ese elemento posibilitador, si bien, no recogimos -o no hubimos de recoger- específicamente esta categoría en el otro contexto D-cu-2, seguramente por las características más dulces de la experiencia y porque, inevitablemente, la plataforma de expresión que eran los diarios, servían indistintamente de canal expresivo, aunque estuvieran referidos a un contexto concreto.

INFRAESTRUCTURA

A través de esta categoría hemos redescubierto la importancia de lo que sustenta la actividad intencional. Se trata en muchos casos de elementos imperceptibles que proporcionan el entramado sobre el que se construye.

Así, los elementos que debemos tener en cuenta son los necesarios cambios de espacios, los cambios de días y la forma de regularlo, las actividades diversas y abundantes de los centros con las que se tiene que “cruzar” la formación; la importancia del establecimiento de regularidad en el trabajo común y la priorización que ‘exige’ la formación.

Remarcamos también la necesidad de considerar los hábitos espacio-temporales “naturales” de los profesores en sus centros respectivos, respecto a los que la actividad de formación les proporciona y/o exige. Parece que el cambio en esas pequeñas formas de hacer podría tener importancia en la forma de construir la propuesta innovadora y en la forma de reconstruir sus formas de trabajo.

*En el caso de un asesoramiento, el tipo de contexto espacio-temporal y el conjunto de recursos materiales ‘están ahí’, ‘son’ por sí mismos, y forman parte de un organismo vivo: en contextos de formación **se abren a una nueva intervención**, a una nueva figura que puede acomodarse o puede -más o menos perceptiblemente- introducir cambios.*

Tal como lo vemos, los cambios propuestos en el momento de la formación venían sugeridos por percepciones muy claras de la necesidad de hacerlo, no de un análisis racional por mi parte al respecto.

En el contexto de los cursos, las sesiones de formación deberían ser un foro social de intercambio y, en ese sentido, la posibilidad de que se den condiciones para que los profesores interaccionen entre sí es básica aunque, en la práctica, los factores de los que hablamos ofrecen una contrapartida importante para que eso sea de ésta forma.

Además de los elementos ya citados **serían específicos del contexto curso**, convocatoria, búsqueda de espacios, control de asistencia, calendario y gestión de imprevistos (con mayor complejidad puesto que son diversos centros los implicados), junto a la regulación del “estado” de disposición de las profesoras (puesto que el horario es fuera del lectivo, por la tarde, deben desplazarse, etc.): en conjunto son tareas que, además de formar parte del rol de la formadora, ocupan de forma continuada y resaltable su actividad.

La principal característica de contraste entre modalidades en referencia a la infraestructura es la que hemos sugerido: la infraestructura en los cursos crea el contexto común, crea el ambiente; en la formación en centro, la infraestructura ‘abre’, expone el contexto, el clima y las formas de vivir ‘existentes’ a la valoración e intervención externas.

El esfuerzo, aunque común, parece más de construcción en el primer caso y de comprensión, sensibilidad y reconstrucción en el segundo.

Ahora bien, en los casos estudiados, también habría coincidencias en cuanto a la negativa infraestructura de los espacios y los pocos recursos.

El contexto ‘Ce’ mostró cómo tenían *formas muy arraigadas de ausencia de trabajo de discusión y toma de acuerdos más ‘formales’*. Cosa que era diferente en algunos de los centros de ‘Cu-2’ (sobre todo en CEIP. B.)

La ‘trama’ que hemos resaltado de ‘encontrarnos bien’ en el curso, aunque fuera tarde y se hubiera acabado oficialmente la hora de la actividad, contrarresta, ciertamente, la relevancia de las condiciones físicas, o simplemente abunda en el hecho de que los profesores somos –en general- personas apasionadas que no atendemos demasiado a la lógica de las condiciones.

El uso de agrupamientos diferentes es un elemento que hemos resaltado como favorecedor de diversos aspectos: en los cursos, ‘aireas’ experiencias y rompes inercias; en el centro, propones encuentros que –quizás- no se dan de forma habitual para que -de alguna manera- se consoliden.

EVALUACIÓN

Aunque se han recogido de forma desigual aspectos relativos a esta categoría, no podemos olvidar que *la propuesta metodológica objeto del desarrollo curricular que se pretende tiene en la evaluación de los conocimientos de los alumnos uno de los focos importantes de atención: así, diagnosticar, valorar y acomodar la acción a lo que se encuentra en el contexto del aula, son funciones importantes que bien habrían podido estar aquí recogidas, de no ser porque ya se ha hecho en otras categorías.*

Es decir, de alguna forma, *la evaluación del rendimiento de los alumnos (anterior y asociado a la propuesta innovadora), la evaluación del proceso de formación -control del proceso percibido-, y la evaluación del centro y de su historia están recogidas en otros apartados.*

Un aspecto que aparece en ambos contextos (mejor, en los tres, porque diversas voces de D-ce-1, también lo ponen en evidencia: lo recojo yo de los profesores y lo recoge el observador en su documento (DO1J)) y que también aparecía en la Preinvestigación es la *‘evaluación externa’ que representan las valoraciones de los padres sobre las formas de hacer de los centros en relación a lo que ‘perciben’ que aprenden sus hijos.*

Ya ilustramos cómo a la profesora de P-3 del contexto ‘Ce’ (traducimos):

”... los padres le han dicho que ahora sus hijos están mejor (...)...que era lo que necesitaban...ella no lo quiere decir por no molestarlas...(por no “herir” la imagen histórica del centro) (Perc-ce-avalua-5:1, sesión 9ª, 12-12-96)

Resaltamos, en este caso, tanto la importancia de la apreciación de los padres, como la dificultad de que esa información llegue a formar parte de la cultura del centro, por la propia presión a mantener la imagen ‘excelente’ y por la particular posición de la profesora P-3 en el mismo.

Los pensamientos de planificación mostraban que aunque valorábamos el efecto del trabajo conjunto en el aprendizaje de los alumnos, éste implicaba aspectos de conocimiento diagnóstico –conocimiento intelectual-, teórico, comprensivo, como base de las actuaciones. Como formadora accedía a estas formas de conocimiento de los profesores a través de las conversaciones y de la formulación de sus interrogantes.

Uno de los casos resaltados de ‘D-ce’ fue la ‘trama’ de J. en la que un diagnóstico erróneo sumado a una precipitación dieron lugar a un estado de inseguridad y de angustia que, aunque sirvió para trabajar comúnmente en torno a la solución de la cuestión, mostraba formas de hacer ‘deficientes’ y sobre todo era ‘evitable’.

Como decíamos, en el caso del contexto de ‘Ce’ nos pareció sorprendente encontrar que habían estado inmersos en problemáticas didácticas sobre aspectos como ortografía sin llegar a ninguna idea distinta de la acusación más o menos velada respecto a los culpables: la pregunta es, desde una plataforma didáctica, cómo en aspectos tan claros didáctica y/o ‘técnicamente’ como serían los ortográficos (respecto a otros más difusos o polifacéticos de lectura y escritura estratégica), no se habían puesto de acuerdo: *¿es fácil establecer los límites de la colaboración?, ¿de qué tipo de naturaleza colaborativa estamos hablando? Parecen buscar culpables, personas que hayan protagonizado ‘algo’ que puede ser valorado de correcto e incorrecto.*

Pensamos que, en parte, se evalúan rendimientos y se buscan causas asociadas a personas más que a metodologías porque no se es demasiado riguroso en las valoraciones, no se tienen estilos de trabajo curricular serio y porque no existe un lenguaje ni una estructura conceptual que aguante el análisis. Esto era muy acusado en el contexto ‘Ce’ aunque en el caso de las otras actividades de formación también se daban situaciones en las que se ponía en evidencia esta cuestión.

En ese contexto ‘Ce’ la categoría de evaluación y, dentro de la misma, la dimensión de contenidos, *muestra la atención puesta en aspectos referentes al rendimiento de los alumnos y las valoraciones que de éste hacen los profesores.*

Por otra parte, la cronología del caso ‘Ce’ dibuja unos períodos de agrupación de sesiones en las que se tratarían aspectos de diagnóstico y/o de valoración de los aprendizajes (*sesiones 1, 5-6-7-8-9-10, 15, 17-18-19*) y *que pueden representar la fase de inicio (diagnóstico de dificultades), la zona media (control del proceso en referencia sobre todo a los tópicos del centro) y la zona final (síntesis e informes).*

En ambos contextos se recoge la pugna entre el tipo de evaluación: evaluación para la mejora o para la ‘distinción’. Lo que ocurre es que en el contexto de ‘Cu-2’ esa cuestión dio lugar a un debate que recorre las sesiones desde la 4ª hasta la 14ª y se trata de un debate más filosófico y didáctico: se mueve entre las dos formas ‘criterial’ y ‘normativa’.

Como se sabe, en ‘Cu-2’ se dio el caso de los ‘informes’: puede entenderse como una evidencia de que el cambio metodológico les lleva a un cambio en la evaluación y/o información a las familias; dado que la necesidad la muestran las profesoras, les apporto ‘organizadores’ conceptuales que guíen estructuralmente las decisiones y eviten una excesiva discrecionalidad.

Si se ha resaltado este tema a lo largo del desarrollo es porque, además de mostrar cómo pueden darse aprendizajes ‘autónomos’ en la modalidad curso, entendemos que entre el momento en que preguntamos por la utilidad de una práctica de secuenciación de actividades para la ordenación curricular del centro, se tomó la idea

de revisar el currículo y uno de los elementos que se revisaron fueron los informes para las familias.

Lo común en ambos contextos es la idea motora de informar a los padres de los aprendizajes de los alumnos: en ‘Cu-2’ se sigue el tema de forma más sistemática y en ‘Ce’ se plantea en un momento determinado y hasta el final no vuelve a aparecer. La particularidad de ‘Ce’ es que en dirección contraria a la de ‘Cu-2’, cuando los padres informan al centro al respecto de la mejor valoración de la metodología de la lectura y la escritura, la información difícilmente llegará, por todo el entramado cultural que lo impedirá.

INVESTIGACIÓN

Lo resaltable sería la propia implicación en un proceso de I-A y los factores que se relacionan con ello: la calidad de la indagación a la que se pueda llegar en las sesiones y el feed-back sobre la misma, los liderazgos más o menos claros en el grupo, la conexión de temas a lo largo del proceso en relación con muchos de los cambios; la necesidad de pedir información, de dejar y/o hacer hablar a personas que muestran posturas diferentes -aunque no sean del todo colaborativas-; la utilización, para estos fines, de recursos como los autoinformes que procurarían esa posibilidad de dar voz a la diversidad en el grupo.

Sobre el Autoinforme, cabe decir que aunque les resulta fructífero formativamente (recordemos, por ejemplo, AD de ‘Ce-1’ que lo manifiesta claramente), en todos los casos debo justificarlo porque les da pereza hacerlo: dicen que lo harán en casa, que lo harán en común, etc.; lo dejo abierto, sin pautas. AA. de ‘Cu-2’ hace un comentario sobre la naturaleza de lo que les pido: “eso es reflexión”.

Coincidencia entre los dos contextos en esta categoría: la oportunidad del autoinforme, el proceso de I-A como modelo de formación, y el modelo de Guskey (1986) y lo que implica de indagación en las respuestas de los alumnos para el cambio de creencias de los profesores. Como se ve, evaluación e investigación tienen mucha conexión.

Por lo que respecta a mi rol e identificación como investigadora, como decíamos, fue creciente pero no dejó de estar supeditada al rol de formadora.

SITUACIONES INFORMALES

Hemos remarcado la importancia de los contactos informales con los profesores. En suma, conocer aspectos de su cotidianeidad complementa el hecho de que en las sesiones de formación el tema está tan centrado en lo que se pretende que quizás queda oculto/ocultado lo que ‘realmente’ pasa.

En todos los contextos se ha valorado por igual e incluso fue remarcado por el observador en ‘Cu-1’ al que nos venimos refiriendo.

Los contactos personales antes y después de la sesión, las ‘pequeñas confidencias’ con miembros del grupo que pueden reflejar aspectos de la dinámica y de la historia del centro; las conversaciones con los líderes –de dinámica, de innovación, etc.- de los centros que pueden gestionar las tareas a partir de nuestras conversaciones y valorar conmigo el proceso; las situaciones de humor, imaginación, poesía, etc.; las visitas y atenciones particulares a alumnos o profesores, etc.

En conjunto pueden *entenderse como una aportación que rompe la formalidad*, parecen ser valoradas de forma diferente y hemos visto cómo pueden ser motor de intervenciones de personas que, de no ser por esos ‘puentes de informalidad’, no habrían iniciado –quizás- un determinado cambio de rumbo (el caso de Mag. en ‘Cu-2’).

Las consideraciones que hacen en todos los instrumentos valorativos los profesores acerca de las ‘cualidades’ personales, sociales, etc. de la persona formadora, irían en el sentido de que se le requiere un ‘estilo’ social que aglutine el conjunto de individualidades.

En este sentido, se trata de una categoría sobre la que en ambos contextos analizados hemos recogido escasez de pensamientos de planificación en el diario de la formadora por lo que se jugaría en el terreno de la improvisación y sensibilidad para actuar en las situaciones; se trata, pues, de una naturaleza ‘interactiva’ y poco ‘preactiva’ aunque puedan, como es el caso, pensarse acciones informales.

Los ‘finales felices’ que parecen ser mi meta, implicarían jugar las cartas de la informalidad para entrar en cuestiones ‘vinculantes’ que superen los aspectos estrictamente curriculares. Como decíamos, ***la hipótesis que planteamos al respecto es que el acercamiento individual y personal con las profesoras tiene importancia porque puedes hacer “salir” sus “cosas” y puedes permitir ese “estar en casa” del que habla Gadamer (2000).***

Lo entendemos no como una cuestión *superficial, de simples formas sociales, sino más bien como un tipo de relación que permite o imposibilita el intercambio formativo*. Se trataría de un recurso para la comprensión por parte de la persona formadora respecto los problemas reales de los profesores: si se debe trabajar en torno a los interrogantes comunes, deben poder “emerger” los puntos de vista, debe poder decirse aquello que se ve fácil o difícil, lo que se ve posible y adecuado en cada contexto: es la única forma de ir “educándose” mutuamente y avanzar juntos. *Siguiendo a ese mismo autor, ‘educar es educarse’: concebimos que en el caso de la formación eso se daría con un interlocutor/a que te ayude a hablar, que te implique en un diálogo con los otros.*

En suma pensamos que lo relacional debe considerarse un contenido importante de la formación y el propósito de desarrollarlo debe ser entendido como una estrategia didáctica, social y política tan importante como las otras implicadas en el proceso didáctico diferencial de la Formación Permanente de los Docentes.

Son diferentes las relaciones de informalidad en los dos contextos; también en este aspecto el centro se abre mientras que, *en el caso de los cursos, la formación crea ambiente: eso implica una mayor carga relacional para la persona formadora* (de hecho esta categoría es en el curso la 4ª en presencia de contenidos).

La planificación en ambos casos es poca porque es el terreno de lo improvisado, del estilo propio y de lo que acontece en función del clima y del ambiente que se crea. Aun así, en ‘Cu-2’ hay preacción y ello indica que se está pendiente.

En el centro son personas determinadas, las ‘acogedoras’ y líderes de dinámica quienes crean ese vínculo, mientras que en el curso es la formadora la que debe ‘dar pie’ a que sean ‘aceptadas y pertinentes’ determinadas maneras de hacer.

RECURSOS DE FORMACIÓN

Como se ha visto, y por poner un ejemplo de la complejidad que entraña sintetizar en torno a esta categoría, vimos que no era fácilmente reducible lo que elaboramos en D-cu-2: el esquema es el de un ‘racimo’ porque decir qué pasa, qué se aprende y cómo se aprende no es sencillo desde la perspectiva de los recursos de formación implicados.

Una creciente definición de nuestro modelo formativo como dialogístico, la experiencia en situaciones ‘duras’ en las que se debe ser paciente, amable, compensadora de tiranías ejercidas desde posiciones más o menos conscientes de lo que implican determinadas jugadas en tanto que destrucción de la ‘creencia’ en el trabajo común, etc., son, como hemos visto, los territorios de juego de la persona formadora. Nos estamos refiriendo, obviamente, a la experiencia del contexto ‘Ce’ de la que aprendimos sobre la naturaleza de lo anterior.

Parte de lo que define el bloque de recursos de formación está caracterizado por el control y la regulación: esto se da en ambos contextos con la salvedad de que en el caso de ‘Cu-2’ no se tiene tanta necesidad de contrastarlo porque no “parece” tan comprometido en el sentido de ‘lucha’ como en ‘Ce’.

El control y la regulación son, en relación con las maneras de trabajar, las comprensiones, las dinámicas grupales entre los profesores, el funcionamiento percibido por parte de los profesores de las propuestas en las clases, etc.

Las estrategias son principalmente cognitivas y relacionales.

El efecto de la formación estaría relacionado tanto con el estadio formativo como con la modalidad; en cada modalidad, por lo tanto, sería importante la sensibilidad para conectar con los interrogantes y con los conocimientos previos que tienen los profesores, con sus necesidades, siempre a partir de sus ‘haberese’ etc.. *Parece que se habría superado el modelo de ‘detección de necesidades’ en tanto que carencias respecto a un total y se vislumbra una tendencia a la necesidad desde lo que se tiene y se quiere mejorar.* (Huberman, 1999)

Coinciden en ambos contextos aspectos como los que siguen:

- ***Resistencia o “esfuerzo” hacia ciertas actividades:*** hablamos de la experiencia sobre los preinterrogantes (conciencia fonológica), del Autoinforme, de la evaluación de sus conceptos.
- ***Afán de “tornar” colectivas, por mi parte, aportaciones individuales.***
- ***Pedir por parte de los profesores respuestas de sí/no*** ante decisiones metodológicas, a las que yo debo responder, en la línea de la innovación, que deben tenerse en cuenta ‘condicionales’.
- ***Detectar y alimentar liderazgos internos y, por otra parte, dar voces a personas que habitualmente no la tienen*** o tienen imágenes ‘enquistadas’ y consideradas socialmente como negativas.
- ***Escuchar sus ‘redes de pensamientos’ aunque jugando el papel de mantenimiento del hilo conductor:*** esa es una función que debe realizar alguien en los grupos de trabajo porque es habitual ‘perderse’ en casos particulares y saltar de tema en tema, sin poder llegar a alguna idea concisa que permita avanzar en el esclarecimiento de los asuntos de que se trate.
- ***Pretender que sea ágil como una ‘hiperutilización del tiempo’.***
- ***Pedir que muestren trabajos de los alumnos, etc.***

En el contexto ‘Cu-2’, además, se establecen nexos entre la formación y los centros de las profesoras.

CONCEPTOS DIDÁCTICOS

Recoge lo que es propiamente definición conceptual y, aunque muestra una posición media en las dimensiones, permite ver los conceptos tratados y -luchados- y pone de manifiesto que se trata de ***un proceso principalmente inductivo*** por lo que es lógico que la dimensión de planificación sea de poco volumen.

Como en el conjunto de las categorías didácticas, se ocupa del tránsito comprensivo entre la metodología de la que se proviene y la que se pretende.

Como se sabe, la definición de la innovación resulta compleja porque se trata de una propuesta didáctica ‘abierta’ derivada de diversos modelos psicopedagógicos y didácticos.

Vimos cómo lo conceptual tenía relación con el desarrollo profesional y con la forma de abordar la innovación. ***Llegamos a plantear que, en buena parte, las resistencias tenían que ver con tener conceptos no coincidentes o claramente disidentes (que, naturalmente, no podemos separar del grado de creencia que entrañan).***

Resaltábamos que las conceptualizaciones sobre la práctica sirven como justificación de nuestros actos y también los guían, además de suponer una plataforma de Desarrollo Profesional y de Desarrollo Institucional que, sin duda, tiene enorme importancia.

La dificultad radica en que la relación entre actos y justificaciones es de compleja definición, de difusa conformación y, además, está mediada por factores de diversa índole: ***hemos visto que cristalizan en estilos de aprendizaje y de desarrollo profesional diversos y que hay personas que se encuentran ‘cómodas’ ante modelos explicativos psicologicistas y que dan el control al docente, mientras que otras personas reclaman perspectivas más sociales, humanísticas, etc. que conciben la***

relación de enseñanza-aprendizaje como una situación en la que se comparten, en primer lugar las vidas y, después, las culturas de cada uno de los implicados.

Planteábamos, en ese sentido, que la propuesta metodológica objeto de nuestro trabajo no se sitúa en un marco instructivo estricto sino que se acoge a un modelo didáctico ‘abierto’ en cuanto a las actividades que pueden ser coherentes, pero no tan abierto en cuanto a los principios que lo sustentan.

Los conceptos que más atención han requerido, fueran o no marcados desde mi planificación, ***coinciden con los componentes de la innovación y representan aquellos que significan un tránsito entre las dos concepciones metodológicas en contacto: diversidad, conocimientos previos, fases de escritura y de lectura con las respectivas estrategias docentes ‘adecuadas’, modelos explicativos que diversifican el tipo de actividad según el grado de guiaje que determinan pero no según la ‘habilidad’ que requieren de los alumnos, etc.***

En ambos contextos se han tratado con parecida importancia, a partir de lo cual se muestra cuán importante es conocer desde la formación, la naturaleza interna de los componentes del cambio propuesto.

En ambos contextos se han dado entre los profesores/as roles que han intentado ser ‘rigurosos’ conceptualmente y han defendido una cierta racionalidad contraria a la confusión. También en este ámbito conceptual, las subculturas más o menos proclives a la reflexión y comprensión holística o, por el contrario, cercanas a la instrumentalidad y la aplicabilidad por encima de otros elementos, juegan papeles diferentes respecto al cambio.

En el contexto Cu-2 no se dan determinadas presiones históricas que sí se dan en ‘Ce’; en el centro CEIP B., como vimos, se ha experimentado autonomía para adoptar los caminos que las profesoras han considerado; otra cosa es que, aun así, los conceptos de tránsito significan igual ‘fractura’ conceptual y estratégica porque es un cambio substancial que implica no sólo la comprensión racional sino también las formas de hacer, de sentir, de intervenir socialmente, etc. Recordamos que AA. (‘Cu-2’) decía: ‘yo ya lo entiendo pero sigo haciendo demasiada copia’.

En el apartado de consideraciones plantearemos algunos elementos del acompañamiento en esas fracturas conceptuales y regulaciones entre metodologías: la diversidad, la zona de intervención próxima del adulto, la asimilación entre método y proceso de aprendizaje, el lenguaje como área o como dominio personal y social, el permitir escribir ‘aunque escriba mal’, etc., son, en ambos contextos, los conceptos que ocupan nuestro tiempo y son, justamente, los componentes de la innovación.

Los roles destacables de ‘D-cu-2’ coinciden con los de otros elementos y representan, en sus respectivos centros, motores de sucesivas innovaciones, aunque como declaraba MB en su diario, muchas veces se asuman ideas ‘aproximadas’ sobre los cambios.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Descubrimos, como decíamos, ***la estrecha relación entre la teoría, la práctica, la historia profesional, la historia institucional y las emocionalidades.*** Además

descubrimos *las subculturas y las imágenes cruzadas que impregnan los discursos ‘objetivos’ que se suponía eran la naturaleza del conocimiento profesional*. Leímos que esto no era así, y comprobamos hasta qué punto cada uno de nosotros somos filtro de lo ‘objetivo’.

Estas cuestiones son referidas básicamente al contexto de ‘centro’.

También en el tratamiento de este ámbito temático hemos debido de contextualizar nuestra intervención y eso se ha visto reflejado en la transformación de nuestras planificaciones (y ha sido recogido en los apartados de ‘preacción’): *significan un cambio en la forma de valorar la relación entre lo que pasaba en las sesiones de formación, las necesidades que detectaba en el grupo y la consecuente planificación para su tratamiento desde una planificación más estricta y/o estrecha a otra más amplia y contextualizada (Angulo, 1999a):*

- *el hecho de la conexión sistemática entre los guiones o planes entre las sesiones,*
- *la conexión entre tareas y revisiones*
- *que se haya promovido indagar en la realidad de sus aulas (I-A)*
- *el que se hayan recogido sus conversaciones en documentos que les son “devueltos”(sobre todo en el caso del contexto ‘Ce’)*
- *el hecho de que mi planificación se haya situado en un plano de respuesta a lo que sucede en el seminario, es decir, que se haya tornado más ecológica, aunque sea un ‘curso’ la modalidad formativa*
- *la aproximación a las aulas y a los alumnos (también en el caso de ‘Ce’).*

La estrategia básica ya ampliamente referenciada fue establecer relaciones entre el cambio de respuesta de los alumnos (por cambio en la respuesta habitual o por descubrimiento de otras nuevas) y *el cambio en las concepciones/creencias de los profesores* que podríamos relacionar con el *modelo de desarrollo profesional de Guskey (1986)*.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS

En ambos contextos, *la ‘Relación teoría-práctica’ y la ‘Reflexión metodológica’ abundan en las mismas cuestiones*. El matiz diferenciador de práctico y de reflexivo es difícil en este tipo de propuesta innovadora puesto que una alimenta la otra y, al mismo tiempo, la ausencia de una invalida la otra.

Los roles también se complementan y recogen cómo las personas significativas o bien se dejan representar en una categoría o bien en la otra.

Las estrategias de contextualización y de adaptación a la vida que progresivamente va tomando la actividad serían comunes a las anteriores.

Pensamos que tiene que ver con que, ciertamente, la *gestión del currículum* se daría alrededor de las tareas, puesto que ellas son las que materializan, como filtros, el conocimiento docente, la gestión del ambiente que realiza el docente y las exigencias “interpretadas” de las materias por parte del docente y de la institución social. *En nuestro estudio, el análisis de tareas junto al de contenidos, pretende aportar*

información sobre el tipo de curriculum de formación así como ver la dificultad o complejidad de las tareas con las que se aborda el desarrollo.

En las **tareas** los docentes deben considerar diversos factores clave para definir y gestionar el trabajo (Doyle y Carter, 1987 en Angulo, 1999a: 302):

- *estructuración de la tarea*
- *enseñanza explícita de los requisitos y operaciones de la tarea*: a mayor abstracción o grado de apertura de la actividad, mayores son las “incertidumbres” en su realización y, por tanto, en mayor grado deberá estar acompañada de guías o atenciones particulares.
- *control del trabajo académico*, de forma que a partir de la observación o el seguimiento parcial y progresivo de las diferentes operaciones implicadas, el docente se cerciore de la comprensión y nivel de elaboración. El equilibrio entre autonomía en la tarea y control del docente, es una cuestión dependiente, entre otros, de factores como experiencia, intuición, clima relacional más o menos maduro, etc.
- *gestión de la evaluación*

Dado que en nuestro caso las actividades son de tipo ‘abierto’, la incertidumbre debe estar acompañada y es mediante el ‘control’ entre sesión y sesión que podemos decir que se ha mantenido el ‘ánimo’ para seguir ‘aplicando’, indagando, y ‘atreviéndose’: así lo expresaban las profesoras en nuestros contextos.

B.2. Relación de lo interpretado con los propósitos de la investigación.

B.2. 1. “¿Qué pasa en los contextos de formación?”

Se trata de una pregunta narrativa, temporal, abierta, que exige, además de respuesta desde una personal y discrecional perspectiva, un esfuerzo de análisis y síntesis importante.

Trataremos de analizar esta cuestión separando -de momento- el ámbito de los profesores y el de la formadora.

a) Respecto a los profesores

- ***Tienen individualmente modelos de desarrollo profesional y desarrollo teórico diferentes***: ambos son importantes de cara a la comprensión y mantenimiento de cambios de naturaleza profunda como el que hemos investigado y suponen un esfuerzo grande tanto por parte de los profesores entre sí, para comprender y colaborar entre los diferentes modelos, como por parte de la formadora porque debe detectarlos, publicitarlos o ‘ir abriendo’, *deconstruirlos*, y construir plataformas nuevas de trabajo.

Lo que genéricamente llamamos ‘resistencias al cambio’ estaría relacionado con esas subculturas diferentes que sobre todo hemos detectado en el contexto ‘Ce’. Díez (1999:103ss) cuando diferencia los elementos constitutivos de la cultura, habla de

valores y de creencias. Nosotros entendemos en su línea que los componentes teóricos se relacionan con lo que se considera ‘importante’ (valores) y con lo que se considera ‘verdad’ (creencias) de forma que toda una materia ideológica ‘rectora’ de la vida en los centros, tiene conexiones con lo teórico.

- ***Se acomodan ‘pasivamente’ a las características de infraestructura:*** en general, no juegan con espacios y tiempos de forma autónoma sino mas bien siguen las tradiciones (nos referimos sobre todo a lo acontecido en el contexto ‘Ce’).
- ***Las relaciones ‘informales’ en el seno de las sesiones de formación, se establecen en torno a lo práctico:*** entender, preguntar por los cambios, querer que en la práctica vaya bien; sobre los ‘motivos’ que se tienen, sobre aquello cultural que atañe a la diversidad hace falta que se introduzcan formas dialogísticas que den importancia a lo reflexivo y personal aunque, ciertamente, la intensificación y el caos de acción de los centros escolares jueguen en contra de ello.
- Entienden como aspectos agradables que ayudan a ‘***aprender a gusto para enseñar a gusto***’ las cualidades sociales, poéticas, culturales, de la persona formadora porque les ayuda a romper esquemas homogeneizadores y a emerger, precisamente, lo personal y biográfico que se oculta en la acción práctica (esto se ha dado en todos los contextos analizados y ha sido puesto de manifiesto por los profesores en sus valoraciones); *en Cu-2 recogíamos longitudinalmente todo un proceso de ‘estar bien’*, quedarnos pasada la hora, estar sentadas en la mesa mientras enseñan sus trabajos, etc.
- ***Se hace de la formación un mecanismo de liderazgo de todo el centro. Normalmente se fagocita desde la dirección.*** Es resaltable que, aunque los “encargos” de asesoramiento sean la lectura y la escritura constructivista, se mantiene ese foco pero desde la etapa de Primaria se “fagocita” el núcleo. Esta situación en absoluto es exclusiva del centro analizado (en el asesoramiento posterior a ‘Cu-2’ en el centro CEIP B. también vuelve a pasar) ni de esta situación: la hemos encontrado en numerosas ocasiones y aunque puede -naturalmente- no ser aceptada por la persona formadora, responde a una necesidad de liderazgo “ilustrado y político” que se entiende deficitario y que suelen también reclamar y reorientar los equipos directivos.
- ***Las características propias de los centros son decisivas*** porque crean dinámicas más o menos compartidas entre ellos y con ello un acompañamiento o una soledad y/o abandono: ***existen subgrupos, y son relevantes las circunstancias en las que se desarrollaron las innovaciones anteriores.***

En esta cuestión se da una gran diferencia entre los dos contextos: en ‘Cu-2’ dicen que el hecho de tener en su historia como centro la adopción del ‘Programa de Inmersión Lingüística’ les ayudó a que este cambio no les diera miedo y que trabajaran en común; en el contexto ‘Ce’, parece que llevan tiempo ‘culpándose’ personalmente unos a otros de un mal rendimiento en aspectos ortográficos y, aun siendo cuestiones bastante simples, no lo habían hablado. Afectivamente tienen, sobre todo algunos de los profesores, imágenes cruzadas muy fuertes que les hace muy vulnerables: eso, junto a no permitir liderazgos metodológicos porque parecen tener referencias históricas a las que deben seguir ‘fieles’, repercute en su eficacia como colectivo.

Además, se ‘está’ –presumiblemente- en algún momento de ‘la curva de los ciclos de vida de la organización’ a la que pertenecen. Como sabemos, las etapas de crecimiento - estabilidad - envejecimiento, actúan como referentes no determinantes pero sí orientadores para la comprensión. Deben ‘entenderse’ esos momentos, los roles que se están jugando, las disparidades entre momentos personales y organizativos.

En el caso del contexto ‘Ce’, en el momento de la formación, el centro tenía síntomas de envejecimiento y, en algún sentido, tras la recolocación laboral que ya se inició en el curso analizado y, tras un año de nueva estructura, la ‘vieja’ forma se transformó: P-3, había dejado el centro tras el mismo curso analizado; J. cambió de centro; P. formó parte de un servicio de asesoramiento en ‘Educación Compensatoria’ y N. (como decíamos en los diarios) pasó a formar parte del equipo directivo.

En los centros, en las organizaciones sociales, se dan –como decíamos- pugnas entre subgrupos que muestran diferencias en sus modelos personales y en sus modelos de desarrollo teórico y profesional.

Epistemológicamente, Chalmers (1993:111ss.) habla de la década de los 70’ como escenario donde Lakatos (representante del racionalismo) y Khun (relativismo), debatían alrededor de los interrogantes de la ciencia como posibilidad de “verdad”.

El objetivismo, se opondría al subjetivismo y al relativismo y anarquismo aduciendo respectivamente que *el conocimiento en sentido objetivo es un conocimiento sin conocedor, es conocimiento sin sujeto cognoscente* o, por el contrario, que *el conocimiento se entiende en términos de las creencias sustentadas por los individuos.*

Hemos hablado suficientemente de estas dos perspectivas y consideramos que ***la pugna entre paradigmas y posiciones, los momentos de crisis de un paradigma, la persuasión hacia un paradigma emergente o en crisis, y los subgrupos ideológicos y científicos, en conjunto, son realidades que también se dan en las “conversaciones” entre las personas que forman parte de los diferentes grupos de las organizaciones: la diferencia estriba, entre muchas otras cosas, en el grado de construcción que permite la pugna y en el grado de mejora real al que se es capaz de llegar.***

Lo anterior, en el caso de la modalidad de formación en centro, tiene un carácter nuclear y puede ser más evidente por lo continuado y contextualizado del contacto; ***en el caso de los cursos, se disipa la posibilidad de profundizar en estas cuestiones aunque debe considerarse que forman parte de la posibilidad de aprendizaje de los profesores que participan en la formación.***

“Entre los niveles de consecución de los alumnos y las innovaciones introducidas a nivel de práctica docente, median un conjunto de condiciones a nivel de centro. Los cambios al nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración al nivel de centro, por tanto si no se han introducido cambios a nivel organizativo que hagan posible dicho compromiso e implicación. (Bolívar, 2000b)

Así, si relacionamos las dinámicas de los centros implicados en la investigación respecto a la posibilidad de aprendizaje encontramos que:

1. **En el contexto ‘Ce’:** la interactividad estaba dominada por la historia, los roles y luchas cruzadas de eficiencia; se daba ausencia de discusiones sistemáticas e informadas sobre las decisiones, etc.
2. **En el contexto ‘Cu-2’:** veía, y me preguntaba qué era lo que hacía que se aprendiera más en un centro que en otro (caso de CEIP B.)
3. **En el contexto ‘Ce-1’:** en el centro CEIP Pr., del cual era un número importante de profesoras, la dificultad de llegar a planes conjuntos -aun siendo deseados por gran parte de las mismas-, podía estar, en gran medida, fundamentada en la competencia inherente a la permanencia en el centro, dado que se accede y permanece por concurso de méritos.

La trama de la formación se entreteje con la trama de las dinámicas de los centros y, como vemos, esto tiene transcendencia a niveles intelectual, cultural, práctico, emocional, moral, etc..

- En cuanto al trabajo de cambio curricular, **‘verlo fácil’, revisar tareas entre sesión y sesión** (tal como expresaron en la entrevista grupal las profesoras de CEIP B. de ‘Cu-2’ y como se puso de manifiesto desde la Preinvestigación); **liderar como formadora el proceso** (‘marca tú los objetivos, marca tú los grupos’ en ‘Ce’), **las actividades**, ‘¿qué hacemos para la próxima sesión?’ en ‘Cu-2’), etc., **parecen ser facilitadores de la dinámica de trabajo** (aunque deban entenderse estratégicos en una fase del trabajo autónomo de los profesores).
- También piden que **la formadora juegue un rol de experta**: que les escuche, que conecte con sus interrogantes, que les promueva a tenerlos como respeto profesional; **la relación entre teoría y práctica les ‘gusta’, pero debe ser una teoría que sirva para la práctica y que juegue en el terreno de los interrogantes y no en el de las verdades externas y absolutas...sí una ayuda a la comprensión de lo que puede suceder en sus contextos.**
- **En la modalidad de curso** se sabe –se idealiza- que todavía falta algo; falta **la continuidad contextualizada de la formación y el ideal del cambio** que, de continuar el proceso, puede darse; esto hace esforzarse por conseguir formación para el centro: como un trofeo, se sitúa en el futuro. **En el caso del centro**, la ayuda ya se tiene y la ‘cruda’ realidad se impone: **el ideal se proyecta en ‘transformar’ formas de hacer, de entender y de compartir. En todo caso, se trabaja más sobre el ‘presente’ y, sobre todo, el pasado, que sobre el futuro, aunque si se ‘mueven’ determinadas dinámicas, se proyectan nuevas formas.** Insistimos en que en los centros se dan ‘luchas’ fundamentadas en las diferentes formas de desarrollo personal, profesional, teórico, humanístico, etc.
- En otro orden de cosas, **las imágenes de los profesores sobre sus alumnos mediatizan las actuaciones de los profesores**: hace falta **redescubrir** a los alumnos a la luz de la nueva teoría (se dan también en este sentido, roles marcadamente diversos de personas más o menos estrictas, rígidas, vs. personas flexibles, etc.). El modelo de Guskey (1986) nos parece una buena plataforma explicativa al respecto.

b) Respecto a la formadora.

- Está pendiente de *crear ambiente e infraestructura de forma diferente en la formación en el centro que en el curso: ‘abre’ y entra a una realidad o crea un ambiente*
- Está pendiente de *establecer relaciones informales: en un sentido parecido, se acomoda e introduce ‘sus formas’ en el centro o las ‘crea’ y los participantes en el curso entienden lo que es pertinente. En todo caso este ámbito de intervención es muy relevante.*
- *Está ‘continuadamente’ percibiendo, planificando, realizando actividades, o hablando de temas, etc.*
- ***Partía de supuestos que se han mantenido:***
 1. *Si se da respeto y atención a los saberes, experiencias, etc., de los profesores, se da más aprendizaje, más Desarrollo Profesional .*
 2. *Si se establecen intercambios entre ellos también se facilita más DP, más aprendizaje, más implicación.*
 3. *Hace falta relacionar constantemente los conocimientos previos con los nuevos “modelos” teóricos que avancen...*
 4. *Formador/a: continuum de dilemas*
 5. *Si se buscan referencias a sus contextos de trabajo, se gana significatividad, relevancia.....*

Una idea muy clara ***respecto al aprendizaje didáctico de la formadora***: podría pensarse que cuando la formadora realiza el asesoramiento, desde el SEDEC ya se han “descubierto” todas las cosas que implica la innovación en cuestión: no es así porque aunque se han dispuesto los contenidos, no se ha trabajado a fondo el conflicto conceptual, profesional y estratégico que supone el cambio metodológico para los profesores, por lo que la formadora está aprendiendo en relación a muchos aspectos que no se han previsto.

Como decíamos, ***el aprendizaje de la formadora, que debe estar centrado en los elementos de transformación de su conocimiento para que pueda ser conocimiento útil para los profesores, se articula en torno a los interrogantes comunes.***

Aprendizajes de la formadora serían, entre otros, ***una particular gestión y concepción del tiempo***, consistente en acomodarse –más- a los ritmos internos de los centros, y en no exigir que el proceso camine según un ritmo determinado desde fuera: aunque inevitable y deseablemente la formadora ejerce una presión, cosa que coopera con la ruptura de las inercias de los centros, debe mantener un equilibrio entre su idea y lo que acontece en el contexto real.

Los profesores expresan la dificultad de priorizar lo esencial en el tiempo disponible. Vimos en Hargreaves (1996) la importancia de considerar este factor de construcción.

Otro aprendizaje sería la relevancia del ***respeto por las áreas más o menos ‘abiertas’ de los diferentes profesores***: hemos visto cómo hay profesores que se muestran más transparentes que otros. Las diferentes posiciones históricas y de ‘imagen’ –entre otras consideraciones- hacen que haya grados de comodidad al respecto. La cuestión es que si para cambiar es importante poder conversar sobre lo que hacemos, sobre porqué lo hacemos, etc., esa falta de transparencia puede dificultar sobremanera el cambio.

Todo lo anterior obliga a tener en cuenta ***un aprendizaje importantísimo: atender de forma flexible a los cambios de planes que demanda el contexto.*** Cambios de planes, como hemos visto, continuos, y *derivados de diversas circunstancias, tanto internas a la persona formadora como externas o de las situaciones de los contextos presentes.*

B.2.2. “¿Cómo se aprende y qué se aprende en contextos de formación?”

a) “¿Cómo se aprende?”

A continuación, abordamos la cuestión de ***cómo se aprende***, e iniciaremos la respuesta ***situando gráficamente algunos elementos del ‘qué pasa’ en la espiral de I-A que nos parece que hemos seguido, incorporando los mecanismos del ‘cómo aprendemos’ que consideramos más relevantes.***

Para la formadora, los ‘mecanismos’ resaltables de aprendizaje han sido:

- La escritura de diarios, la formulación de dilemas, la relectura de los textos entre sesión y sesión,
- Escuchar, hacer hablar, actividades de control y regulación del proceso,
- Adaptarse a los contextos e interrogantes concretos,
- Ser consciente del propio modelo (que en mi caso era aproximado a dirigir o guiar desde esquemas de lógica interna de la disciplina) y permitir que lo pongan en crisis personas o situaciones (en ‘Ce’, la dinámica de las sesiones, y en los cursos, además del acontecer propio, la discusión acerca de la conveniencia del guión en ‘Cu-1’ con el observador Jesús G.), etc.

Para los profesores:

- Siendo animados a una acción seguida de reflexión,
- Viendo en sus alumnos cosas no esperadas, que interpelan a una nueva teoría,
- Entendiendo el porqué de sucesos más o menos indeterminados,
- Haciéndose preguntas ‘informadas’ y buscando la forma de indagar en las aulas a partir de ellas en procesos continuados de I-A,
- Planteándose tareas, haciéndolas, revisándolas,
- Trabajando en grupo,
- ‘Estando bien’ ‘aprendiendo de esta forma’,
- Queriendo continuar haciéndolo, etc.

Valoro globalmente, el tipo de repercusión de las tareas en cada profesor, les pregunto individualmente, y ‘evalúo’ el grado de implicación como equipo.

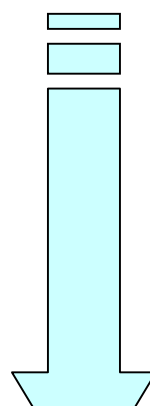
Si mi valoración es positiva, sigo a lo largo de las sesiones creando ‘puentes’ entre lo que conocen (...) y lo que pretendemos ‘aprender’

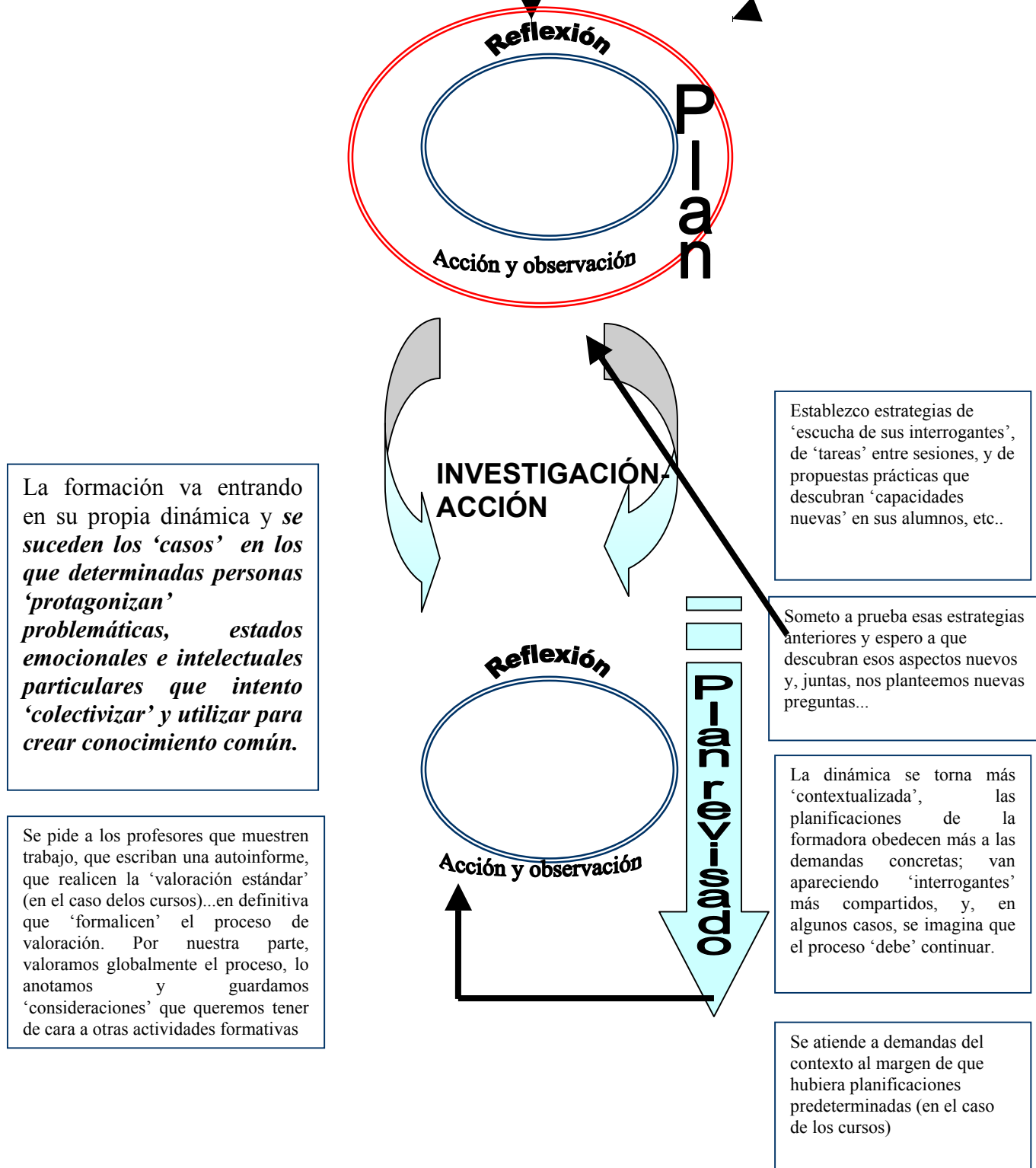
Escribo en mis ***diarios*** esos procesos y esas expresiones de ‘implicación’ por parte de los profesores. Escribo y releo entre sesión y sesión.

Les pido que también ellos se anoten sus

Los profesores quieren ‘dominar’ –sobre todas las nuevas formas de hacer en el aula, y sin saber demasiado en qué consiste el proceso de cambio, pretenden ayuda como soporte individual y grupal y/o de liderazgo de las personas menos alineadas con la innovación.

¿Cómo se puede ayudar a ‘ir cambiando’ al mismo tiempo que se les hace conscientes de la ‘entidad’ del problema y se comparte el ‘gusto’ por indagar conceptual,





Además de entender de la forma anterior el tipo de proceso básico que se estableció en las actividades de formación, *en los autoinformes, que utilizamos como un referente de triangulación entre nuestras percepciones y las de los profesores, se ve cómo sin pautar el contenido de la valoración que debían realizar los profesores, aparecen referencias a aportaciones de tipo personal, de conocimiento didáctico, profesional, institucional, así como comentarios sobre las dinámicas, las cuestiones organizativas, etc.*

De alguna manera el ‘holós’ que hemos analizado se resiste a fragmentarse y, en cada, análisis muestra, por encima de todo, la enorme interrelación entre los componentes de la realidad analizada.

A partir de los autoinformes, los aspectos que se valoran en ambas modalidades no son muy distantes, al margen, naturalmente de la contextualización de la experiencia de aprendizaje en el caso de la formación en centro.

La aplicación en la práctica de lo tratado por parte de un número muy elevado de profesoras asistentes a los cursos, puede haber iniciado en los diversos centros un proceso, que en el caso del proyecto de centro, se ve ya de cerca, acentuado el hecho, además, por la asistencia de todo el claustro.

Como decíamos, en ese contexto el proceso se da en una “historia” de centro determinada, que obliga a hacernos la siguiente reflexión: ***la percepción de aprendizaje en los cursos parece mayor que en el caso de la formación en el centro, pero no es sólo el producto lo que debemos valorar, sino también el proceso y el punto de partida del mismo.***

En ese contexto ‘Ce’ no parecen haber cambiado radicalmente ciertos aspectos asociados a determinados roles de profesores, pero gracias a la formación se permitió que algunos de los roles de otros profesores que parecían necesitar la ‘emergencia’ de su voces o sus formas de hacer pudieran hacerlo: se dio voz a personas que no la usaban porque no les dejaban o porque habían entendido que era inútil ante las estructuras férreas que se erigían ante ellos; se inició un hábito y un sistema de ‘conversación’ más ordenada, se puso en relación coordinada los diferentes niveles del centro (desde el P-3, originariamente no considerado, según la profesora, P-3); se ‘revisaron’ aspectos que la dinámica histórica había relegado al ámbito individual, etc. Se permitió, en suma, dar apoyo a personas que estaban luchando internamente por no sucumbir a la presión de subgrupos con ideas diversas a la construcción colectiva y/o con dificultades de ‘conversación’ constructiva.

Aprendimos, a partir de esas consideraciones que no es únicamente nuestra ‘meta’, nuestro ‘mito’ sobre lo que debe ser, lo que debe guiarnos sino, y sobre todo, la percepción de lo que cada realidad exige: los procesos de cambio son lentos, arduos, desiguales, desequilibrados a lo largo del proceso, y requieren de constancia, generosidad y ganas de comprender y acompañar, por encima de todo.

b) “¿Qué se aprende?.”

- Aprenden ambos profesores y formadora y, como en parte ya se ha visto, aprenden cosas diferentes pero que giran en torno al mismo propósito: innovar curricularmente.
- ***Se aprende en ambas modalidades:*** los temas (los conceptos, los casos, los dilemas de los profesores) son muy similares en los dos contextos y están asociados a los dilemas teóricos y prácticos que representa asumir los componentes de la innovación.
 - ***En el contexto de centro:*** se aprende sobre todo sobre sí mismo como persona y como miembro de un ‘organismo’ que puede o no crear mejora y que puede o no mejorar como tal.
 - ***En el contexto de curso:*** se aprende más sobre la innovación como algo ‘objetivo’ –no hay posibilidad de expresar muchas de las intimidades que se viven en los respectivos centros- y se empieza a ver el encaje de la misma en cada centro: se trata, efectivamente, de un estadio diferente.

Bolívar, (1995) nos ha remitido a un tipo de esfuerzo actitudinal que en el caso de los cambios colectivos es irrenunciable: ***la modificación de las formas diferentes de DP y de desarrollo teórico, requiere querer aprender junto a tus colegas, cosa que obliga a construir actitudes de rigor profesional y de construcción social de significados.***

Así como veíamos que los profesores del contexto 'Ce' mostraban actitudes marcadamente diferentes respecto a lo grupal, lo abierto, lo incierto, lo construido, etc. cuando el tipo de cambio propuesto exige este tipo de mecanismos por encima de otros de tipo instrumental, concreto, cerrado, psicologista, etc., detectar esas diferentes plataformas es relevante: la formación, además de detectarlas, debe ir construyendo puentes de ayuda, primero hacia los líderes innovadores que, a bien seguro, tendrán dificultades ante los subgrupos que no tienen el mismo modelo de desarrollo profesional y, al mismo tiempo, hacia todas las voces para que puedan expresar sus razones y puedan iniciarse contextos de conversación.

En todo caso, lo que parece indudable es que, *también entre el grupo de profesores de un claustro se da la diversidad respecto lo que serían metas a conseguir*. Como decíamos, trabajar en torno a esa *diversidad de actitudes tiene una importancia capital en el desarrollo de las innovaciones y tiene su escenario de construcción en las diferentes posiciones, grupos y subculturas de los centros de trabajo* de forma que, como es obvio, ***todo lo relativo a desarrollo curricular, institucional y profesional se funde con lo que pueden considerarse 'componentes' de la innovación en una suerte de fusión entre lo propio, lo experiencial, lo personal, lo interno, en definitiva, con lo objetivo, lo formal, lo externo: los mundos objetivos y subjetivos de los que habla Chalmers (1993) y Bruner (1994). Aquí está la riqueza y la complejidad del cambio.***

Sobre el *qué se aprende*, nos parece que las diferentes categorías temáticas, sus contenidos, sus posiciones –comparativas entre contextos y modalidades–, sus significados internos, etc. han sido suficientemente tratados y remitimos a ello. La propuesta metodológica por sí misma obliga a que cada fase del aprendizaje se edifique sobre la base de una síntesis entre componentes conceptuales, estratégicos, actitudinales, etc.. Las crisis que, en algunos casos, hemos recogido, muestran cómo tanto la comprensión como la realización práctica en clase, se fuerzan mutuamente a reconstruir las teorías anteriores.

Se aprende que el cambio es multifacético y que se compone de ***saberes*** (conceptuales, sociales, estratégicos, de gestión de la enseñanza y el aprendizaje, etc.), ***haceres*** (estratégicos y sobre todo sociales), ***quereres*** (sociales, de escucha, de tolerancia, de indagación, etc.) y ***sentires*** (paciencia, generosidad, de enseñar y saber enriquecer a través del diálogo y/o la discusión, valentía, tolerancia, etc.).

B.3. "Mapas de formación"

Sobre este aspecto, como se ha dicho, podemos remitirnos al hecho de que se está trabajando en la actualidad en un estudio paralelo que permita responder a las preguntas relativas a la macroestructura de la formación, así como ver qué formas se han construido respecto a las continuidades de las actividades de formación.

A partir de lo que hemos podido elaborar, hemos considerado importante analizar esas continuidades porque entendemos que podremos establecer, entre otras, las siguientes relaciones:

- modalidades formativas e inicio de líneas de formación en centros y en zonas geográficas
- la intervención 'complementaria' de las entidades que procuran formación en la provincia de Tarragona

- las zonas que han desarrollado más o menos formación al respecto y consideraciones en cuanto a equilibrios
- casos de centros o zonas en las que se ha dado alguna particularidad en la composición de modalidades y de trabajo dentro de los centros
- ciclos educativos que suelen encontrarse al inicio de la 'línea' de formación
- (...)

B.4. “Proceso personal-profesional de la formadora-investigadora”

Hemos hablado de las aportaciones de la narratividad y de todo lo que ha implicado en nuestro proceso personal.

Hemos considerado cuando hemos analizado la credibilidad de la investigación, cómo hemos salvado el *compromiso de señalar las pistas de descalificación*: hemos entendido que la continua conversación con los implicados (*entrevistas, preguntando por la sinceridad de los autoinformes, etc.*) se constituye en una pista y, *en general, la pista de descalificación es de carácter integral: haber pasado de querer saber “extensivo” a autoconocerse para conocer mejor, tanto nuestra intervención como los contextos de trabajo.*

Es el propio proceso de autoanálisis narrado y asociado a un cambio de modelo mi pista de descalificación. En todo caso, esto es así por la angustia y la incertidumbre que esto ha supuesto: no se aprende “desde la cómoda butaca”.

La complejidad de la función de formador/a radica, entre otras cosas, en que los “síntomas” externos se cruzan con todo lo “interno” del mismo formador (como decíamos, sus metas, sus mitos de los que debe ser el contexto de formación, etc.): “no se trata solo de ‘poseer’ un repertorio de alternativas de acción o rutinas disponibles sino de saber cuándo han de ser utilizadas...saber diagnosticar”(Zabalza,1991: 50). Lampert (1985, en í.:281) habla de la “gestión de los dilemas” como la situación habitual en la docencia.

Cuando yo recojo “percepciones”, recojo mi “convivencia dilemática” con los problemas que voy encontrando.

Por otra parte *son problemas a los que me obligaba un cierto ‘estatus’ de ‘experta en formación’.*

Interesa remarcar que para pasar de ‘principiante avanzado’ a ‘competente’, según Angulo (1999a) es necesario tener muchas experiencias reales que exijan incorporar nuevos elementos situados, diagnosticar, construir paulatinamente ‘modelos’ situados de comprensión y, en definitiva, comprender las situaciones en términos de las problemáticas. El “Stock” y “shock” de lo variado, hará que se desarrolle un reconocimiento de la situación total intuitivo: el competente será capaz de modular y no meramente de aplicar.

Lo anterior describiría -de alguna manera- nuestro proceso como ‘aprendiz de competente’ desde que nos preguntamos, hasta que nos dejamos llevar más por lo que sucedía en los contextos, incluyendo en esto también un tránsito entre nuestra planificación y la que requiere el propio contexto, aunque se trate de una modalidad en la que previamente se planifican los contenidos.

Según recoge Angulo (1999a:290) *aunque los expertos puedan reconstruir la lógica de sus decisiones, las decisiones se toman a través de una lógica en uso a-racional: diferente de lo irracional y de lo racional “un terreno bastante grande entre lo irracional y lo racional en el que puede ser incluida la acción a-racional.”*

Entendemos que también podrían leerse como que es en ese tránsito cuando una persona determina si sigue adelante en la redimensión moral de su actividad y en el camino de la incertidumbre y de las certezas situadas, o vuelve a las pautas seguras. Para nosotros esto está relacionado con los diferentes niveles de compromiso, de riesgo y de autonomía-libertad a los que se está dispuesto. En los contextos de formación, estos diferentes niveles de “madurez” profesional también se yuxtaponen a los ciclos vitales, las identidades profesionales, etc.

El proceso de la investigación puede verse como ***un cambio emocional en la formadora consistente en cambios respecto a la “dependencia” del “éxito” en la formación*** (que los profesores lo valoren positivamente, que quieren continuar, etc.) que tras el proceso de investigación es menor. Debido a esa dependencia no se contemplaban elementos de la realidad que atenúan su responsabilidad -si puede hablarse en estos términos- en el proceso; en general, resultaba más dolorosa la no-conjunción armónica y total de los elementos. ***Comprender (tener empaque teórico-emocional) ayuda a no “morirse” personalmente.***

Para nosotros, la formación en el centro era uno de los primeros “seminarios de escuela” auténtico, de esos que decimos en las bases teóricas que se fueron desarrollando a partir de las directrices de la LOGSE: de alguna manera, definir que la formación debe entrar en los entresijos de las culturas de centro es realmente “duro”, expeditivo y, normalmente, en la práctica de la formación, esta tarea se deja a los propios profesores. Sabemos que ellos son los únicos que pueden querer cambiar, pero sabemos de la ayuda que pueden aportar, en los términos que venimos apuntando, las experiencias de formación constructivas.

Nuestro proceso y nuestra postura formadora, nuestro modelo de formación, en definitiva, tiene que ver, al margen de clasificaciones, con que somos docentes con una función de ayuda.

Hemos pretendido –sin ser demasiado conscientes inicialmente- desarrollar el rol de intelectual práctico y moral como ayuda para el desarrollo profesional. En todo caso nos sentimos cómodos e identificados con ese rol.

C) CONTEXTO DEL CAMBIO

Como sabemos son diversos los autores que sitúan nuestro momento actual en un tránsito cultural importante.

El *fin de la ingeniería social* remite –de alguna manera- al fin de las creencias en la posibilidad de una sociedad perfecta (la ‘caída del muro’, no sería vista como la caída de un bloque, sino como la de una civilización, la occidental, tal como estaba conceptualizada hasta el momento).

El *fin del imperio de la imprenta* representaría el fin de lo lineal, geométrico y racional, para dar paso a los sentidos, lo individual, etc.

Los *‘mosaicos móviles’* en las organizaciones, remiten a la flexibilidad interna para adaptarse a las circunstancias actuales como alternativa a la burocratización.

Todos esos factores, ciertamente, son vividos por los profesores y requieren de estructuras cooperativas que congreguen las energías en el desarrollo de proyectos comunes. Se trata de construir actitudes y experiencias de ‘conversación’ grupal que ponga al descubierto los ‘grandes’ relatos que se han utilizado hasta el momento para, junto a los demás, entender las nuevas realidades.

Las realidades que se viven en los centros, en ocasiones, dificultarían en gran manera esa posibilidad. En el caso del contexto ‘Ce’ analizado, un mecanismo burocrático como la antigüedad en unas oposiciones, estaba dificultando el movimiento de apertura de sus prácticas individualizadas llevadas a cabo a lo largo de mucho tiempo.

Sobre la feminización como movimiento de intervención política y como posicionamiento epistemológico, hemos hecho notar a lo largo del trabajo cómo, un gran número de mujeres está trabajando en líneas investigativas y prácticas sobre modelos de aprendizaje desde perspectivas ecológicas y narrativas. Hemos llegado a pensar (a partir de la sugerencia de Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001) la posibilidad de que ***la memoria tecnológica la que se ha habituado la ciencia y el poder administrativo hasta ahora -l’homo administratiens- sea diferente o menor que la que no huye de estructuras narrativas y heterocontextuales, como la femenina, y que eso repercuta en una deficiente identidad y posibilidad de transformación y/o regulación.***

En todo caso, entendemos que la narratividad y el trabajo histórico son fuente indudable de mejora y de comprensión cultural sobre nuestras acciones sociales. Esto completaría la descripción de las coordenadas en las que Hargreaves (1996) nos introducía como descriptores del momento actual.

Los programas de formación están sometidos a condiciones sociales e institucionales que los ‘determinan’ y no pueden mantenerse ajenos a esas transformaciones, a veces sutiles, que se suceden.

Fernández Cruz (1999) recogía (de Hargreaves, 1984) en ese sentido, tres condiciones sociales significativas:

1. la contradicción educativa de asumir de forma conjunta la individualización y socialización de cada uno de los alumnos
2. la dependencia material o de recursos que influye en cualquier realidad profesional
3. la aparición de ciertas “ideologías” que se llegan a erigir como “buena enseñanza” que obligan a los docentes que quieren identificarse con ellas a acomodar sus condiciones en el intento de seguirlas, pudiendo entrar, con ello, en tensión con otras características prácticas de sus contextos.

La formación debe detectar esas idealizaciones y analizar las condiciones reales en las que se debe incardinar cualquier cambio, al tiempo que debe hacer conscientes de la naturaleza ‘idealizada’ de lo que se pretende.

Como se sabe, en el contexto ‘Ce’, se ha mantenido durante un tiempo, y a un nivel muy poco ‘racional’, una “ideología” educativa muy arraigada a los momentos de fundación, permitiendo que se construyeran imágenes sobre la adecuación mayor o menor de las personas a tal ideología sin llegar a poder regular aspectos que habrían sido fáciles de regular.

La cuestión estriba en cómo las imágenes idealizadas y estancadas en la imaginaria individual, imposibilitan asumir las condiciones reales y cambiantes de trabajo.

En el caso de ‘Cu-2’ y, en concreto en el caso del centro CEIP B., la idealización también se habría dado hacia lo ‘participativo’, lo ‘innovador’, lo ‘autónomo’, etc., pero el clima abierto del centro, junto a estas categorías de la idealización de carácter más cultural e ideológico, y no personalista (como lo es la ‘excelencia’ individual en el caso de ‘Ce’), habrían permitido regular –más- un equilibrio entre lo ideal y lo posible y paulatinamente conseguido.

Esta tercera condición se apareja, pues, con las condiciones institucionales, de forma que se establece la relación entre la cultura de los centros, el “ethos”, y el carácter constructivista cognitivo y social del cambio.

Otro aspecto capital es ***la sensibilidad hacia las diversas culturas de los alumnos que los centros acogen***: en este sentido, en ‘Cu-2’ pudimos ver cómo los diferentes centros que conformaban la actividad formativa ‘luchaban’ con diferentes percepciones al respecto: de nuevo CEIP B. muestra cómo el trabajar en un barrio ‘marginal’ de la ciudad proporciona una idea de degradación respecto a las posibilidades educativas que tampoco es compartida por parte de todos los miembros del centro. En el seno de la formación, luchamos para no ‘enquistar’ esas imágenes.

Coronel (1997:182) alerta que contra los escritos oficiales que ejercen control y una asfixiante dependencia, examinar los discursos en los que estamos atrapados supone aprender a ver...

- qué es lo que hacemos
- qué es lo que estructura lo que hacemos
- en síntesis, desvelar el papel que juega en nuestras prácticas el poder ideológico e institucional y reconocer la parcialidad y la indefinición de nuestros esfuerzos.

Bolívar (1999d) tras analizar los frutos y los límites del giro postmoderno en el curriculum, subraya, además de lo que serían sus características constitutivas, la naturaleza de la ‘sensibilidad’ postmoderna (‘política de la vida, política de reconocimiento de la diferencia, valores comunitarios y curriculum para el cuidado y relación con el otro’). Nos parece ineludible estar atentos a estos giros de la actualidad puesto que ésta reclama ‘jugadas’ continuas y colectivas para mantener las identidades, también abiertas, que construyan –más que admitir- los sucesivos cambios.

D) CONSIDERACIONES

1. A los formadores curriculares y a los profesores que ‘lideran’ procesos de cambio.

Debemos tener en cuenta que *puede haber diversidad de ‘resistencias’* puesto que en los contextos de trabajo las personas jugamos diferentes roles en tanto que nos ubicamos con ‘dominios’ diversos en los distintos ámbitos (como hemos visto en las diferentes categorías).

Entendemos que tener en cuenta estas diversas resistencias puede ayudarnos a comprender los conflictos que tenemos ante nosotros para poder intervenir. Pueden ser de diversa naturaleza:

- **didácticos**, “resistencias” que pueden tener que ver con conceptos y principios didácticos, “externos” a la innovación: por ejemplo, sobre *qué es leer*, el hecho de llegar o no a admitir, “ampliando” el concepto tradicional en nuestra cultura escasamente literaria, que ‘leer’ también puede ser escuchar a un adulto hacerlo expresivamente y no sólo “decir” las letras de forma ordenada y con una correcta correspondencia entre sonidos y grafías, ese concepto amplio, decimos, puede ser resistente a cambiarse, con lo cual, la concepción normativa y evaluadora se resiste a dejar paso a otra forma de mirar;
- **personales**: en relación con lo anterior, existen resistencias *de cosmovisión e historia individual*: si lo escolar se vive como un ámbito “profundamente” estricto y cuyo lenguaje o código es el normativo, no se podría admitir, por ejemplo y siguiendo la temática ilustrativa anterior, que un alumno no quisiera leer en la hora de biblioteca y prefiriera mirar qué acontece entre sus compañeros, escuchar cómo lee un cuento en voz alta alguno de su grupo, o hacer otra cosa;
- **profesionales**: se referirían a la *consideración de lo que es propio o no como docentes*: por ejemplo, hablar de según qué temas y según en qué tono con los padres o con los compañeros; dedicar tiempo escolar a debatir según qué temas con los alumnos, por ejemplo, “para qué les sirve leer o escribir, o qué pasaría si no existiera la ortografía...”; considerar que la lectura de determinados libros es o no “formativa” profesionalmente;
- **organizativos y culturales**: podría admitirse que existen resistencias más o menos conscientes que están asociadas a la *imagen histórica* del centro, a lo que ha tenido éxito y hace falta mantener o “conservar”, a los roles desempeñados históricamente por cada persona y a las razones que hicieron que eso se constituyera de esa forma a lo que en un momento dado se erige como grupo de poder, y que obligaría a una determinada reacción de alineación o de resistencia.

Ante esta diversidad, y teniendo en cuenta que el desarrollo de la innovación requiere un progreso sistémico de los diferentes tipos de componentes establecemos, a modo de listado, *algunas estrategias propias de nuestra innovación curricular objeto de trabajo*.

1.1. El cambio implica ‘tránsitos’ en diferentes contenidos: necesidad de construir conciencia de sistema

Contenidos conceptuales

- **Prácticas experienciales**: crear conflicto, “fracturar” el orden conceptual que se tiene.
 - *importancia de la conceptualización continuada*
 - *limitaciones explicativas que tienen los modelos que usamos*

- ***Prácticas como adultos*** que pongan en evidencia prácticas que también son válidas para los alumnos
- ***Evidencias de la existencia en los alumnos de conocimientos previos sobre:***
 - *el funcionamiento interno de la lectura y la escritura*
 - *la función social y personal que tienen estas habilidades*

Estas observaciones pueden provocar cambio de actitudes sobre el papel de experto o de guía del profesor y, en consecuencia, crear la necesidad de cambiar maneras de hacer en el aula (Guskey, 1986).

- ***Evidencias de la implicación positiva de los alumnos respecto a contenidos y materiales de lectura y de escritura ‘impensados’ hasta el momento por los profesores.***
- ***Relación con el currículo en el sentido de que:***
 - *la propuesta no es un capricho o una de las modas más o menos pasajera*
 - *busca fundamentación y/o surge de diferentes fuentes (sociológica, psicológica, pedagógica, epistemológica)*
- ***Relación con cambios sociales:***
 - *de una alfabetización intensiva (pocos usos en pocos registros) se ha pasado a una alfabetización extensiva que obliga a preparar al lector y al escritor para dominar diferentes situaciones, registros, formatos, etc., y sobre todo, para ganar en conciencia sobre cuál es su papel social y personal como lector/escritor.*

En el caso de nuestra investigación el ejemplo de las ***fases de escritura y de lectura*** con el conjunto de sus implicaciones, puso de relieve la ***distancia entre la comprensión conceptual y la transformación de las estrategias de actuación***. Resaltamos ahora aspectos que consideramos de interés al respecto:

- *la comprensión de esas fases que permiten comprender la diversidad de los procesos de aprendizaje, ha de estar mediada por el diagnóstico de los propios alumnos (de cada profesor implicado) y del diagnóstico de los alumnos de los niveles cercanos, los del ciclo o los de los niveles consecutivos; es decir, las relaciones edificantes comprensivamente serían P-3 con P-4 y P-5; Parvulario con alumnos de 1º de Primaria, o con alumnos que se han incorporado al sistema educativo provenientes de otras culturas y que están, por lo tanto, realizando la primera o segunda “alfabetización”.*
- *una vez ubicados los alumnos en las diferentes fases, el aprendizaje de las ayudas pedagógicas debe realizarse de modo “espiral”: diagnosticando, experimentando, analizando, compartiendo, volviendo a entender y a diagnosticar, etc., en una especie de espiral de I-A.*
- *los aprendizajes docentes son de diversa naturaleza: de tipo intelectual, experiencial (actividades adecuadas), organizativo (agrupamientos más constructivos), actitudinal (papel de informador diferenciado en función de las fases de los alumnos y de “creador de conflictos” distinto del papel de homogeneizador de la clase diseñando actividades cerradas).*

- este proceso, *en consecuencia, es un proceso lento en el que sin lugar a dudas las condiciones laborales y la organización del trabajo común de los profesores deben alinearse de forma coherente* a lo que aquél requiere.
- este proceso, de darse unas mínimas coordenadas, *interactúa con diversos cambios en el seno de los grupos entre los que sobresale de forma significativa, el pretender que sea todo el centro el que acabe implicado en un trabajo de comprensión y transformación de las prácticas en el aula*, es decir, que se dé continuidad y ‘línea de escuela’.

Contenidos estratégicos-procedimentales

- Cómo disponer de recursos y de “saber hacer” concretos en el aula, teniendo en cuenta que la “fractura” conceptual, aporta inseguridad procedimental:
 - aplicar y secuenciar actividades según su dificultad y revisarlas, conceptualizando las bases que las sustentan
 - aplicar propuestas,
 - recrearlas teniendo en cuenta experiencias y situaciones del contexto,
 - inventarlas,
 - sistematizarlas siguiendo criterios de coordinación entre niveles y ciclos.
- Es necesario ***reubicar actividades*** que se han hecho hasta ahora:
 - darles momentos más adecuados
 - asociarles una finalidad más razonada dentro del sistema

Este hecho necesario recoge y valora la experiencia docente en cada ‘haber’ y permite establecer un puente profesionalizador entre pasado y presente.

Contenidos actitudinales

- *Plantearse la **dificultad e importancia del cambio actitudinal** en el aula y en el trabajo con los compañeros: tienen similar peso la dificultad de entender y llevar a cabo cambios “válidos” en la clase, y el trabajo en equipo.*

1.2. La metodología en la formación, además de lo recogido como proceso de I-A debe procurar sobre todo:

- ***Lecturas***: alternando las eminentemente prácticas con las reflexivas.
- ***“Tasques”***, tareas, propuestas de acción a “investigar” en el aula
- ***Desde el inicio priorizar prácticas en el aula que pongan en evidencia “respuestas” nuevas por parte de los alumnos (Guskey (1986) / Hargreaves (1996))***

- **Revisiones** más o menos sistemáticas (la atención individual: seguimiento en las clases, conversaciones informales, propuestas concretas y personalizadas, etc.)
- **Responsabilidades / liderazgos: detectarlos y “estirarlos”**
- Dar la voz a “todos”: diálogo - discusión (Senge, 1994)
- **Adecuación a la vida, actividades, fechas críticas, etc. de los centros.**

1.3. En referencia a la modalidad ‘curso’ y para que no se limiten las posibilidades de aportar aprendizajes valiosos

Por nuestra parte añadimos, a los que se consideran relevantes, algunos elementos de reflexión sobre lo que hemos podido observar en la práctica; se relacionarían, no únicamente con estrategias “didácticas” de facilitación para la transferencia, sino más precisamente con tiempos o “momentos”, hábitos o situaciones que se dan en el desarrollo de las sesiones y que aportarían, además de un estilo instructivo **o modelo de formación** “constructivista”, elementos relacionados con el clima, y/o con las percepciones sobre la formación en sí.

Remarcamos al respecto:

a) la utilización de momentos de retroacción, análisis y discusión de las prácticas realizadas en las clases por parte de los profesores asistentes, en las diferentes sesiones del curso. Imbernón habla explícitamente de ello cuando citando a Sparks (1983) (en Imbernón, 1994:73) apunta “la importancia que tiene la discusión y la observación entre iguales...cuando se presentan nuevos conceptos o técnicas, y también como herramienta de resolución de problemas, y después de que los profesores hayan tenido la oportunidad de probar nuevas estrategias en sus clases.” Como se ve a partir del análisis de los documentos de la investigación, los profesores antes de empezar las sesiones hablan en tono de humor de los “deberes” como apelativo del compromiso común de aplicar, probar, observar, investigar algún aspecto tratado; alguna vez eran ellos quienes antes de finalizar la sesión preguntaban “cómo quedamos para la próxima”, o “qué podemos hacer en la clase”. En D-cu-2 recogíamos como Mar. lo pronunciaba; también en el autoinforme plantea que las primeras sesiones en las que indagaban en la clase le habían gustado mucho. R. también lo dirá en la entrevista grupal diferida (1999). La observación, la participación, la indagación y la investigación serían algunas de las palabras que podrían representar lo que se pretende con estos momentos de retroacción.

En contraposición, ese feed-back “toma mucho tiempo de las sesiones”: “si ellos hablan, no da tiempo a hacer lo demás”, serían comentarios habituales entre formadores y si se quiere entre docentes en general, sometidos todos a la encrucijada del tiempo que media entre los proyectos deseables y las realizaciones. Como se ve, esta es una cuestión de gran peso en la práctica cotidiana de la formación que se agrava dadas las condiciones de escasez en las que se da: optar de forma sistemática por dar entrada a estos espacios de comunicación no deja de ser, pues, un compromiso con un tipo de formación que pretende ser respetuosa con el aprendizaje personal, profesional y cultural de los docentes.

b) ***“Se ha comprobado que las sesiones de formación por entrenamiento son más efectivas si se pueden espaciar a lo largo de una o de varias semanas, de forma que el contenido pueda ser segmentado y pueda realizarse una devolución del proceso seguido”*** (Imbernón, 1994:74).

En este sentido, las acciones formativas que analizamos inicialmente estuvieron espaciadas por periodos quincenales:ello por razones variadas pero que tenían más que ver con las características del servicio que las organizaba y el carácter de actividades fo4rmativa en horario no lectivo que con un criterio asociado al favorecimiento del aprendizaje; no obstante, podemos considerar que el espacio temporal entre sesiones favorece la práctica en las clases, a pesar de que el tiempo entre ellas pueda ser excesivo. *MB. de Cu-2 habla en su diario de ello y también en el autoinforme, en contraste con la postura claramente en contra de que se alargue tanto por parte de la generalidad de profesoras de Cu-2.*

Este hecho ha sido comentado a lo largo de varios años por los profesores asistentes (como se puede ver en el vaciado de sus documentos), y fue en la planificación del curso 97-98, debido a esta investigación, cuando *se intentó una fórmula mixta consistente en:*

- mantener en su parte central, más intensamente dedicada a la aplicación en la práctica, el espaciado entre sesiones de 15 días pero,
- realizar sesiones concentradas semanalmente:
 - en su parte inicial (donde debe haber un tratamiento más intenso de contenido conceptual, actitudinal, cultural: expectativas, conocimiento del grupo, explicitaciones y contrastes entre concepciones previas, conceptos sobre el contenido pedagógico, reflexión sobre sus prácticas en términos globales, etc.),
 - y también en la parte final (de síntesis, de proyectos de continuidad o nueva dirección en las necesidades de formación y, cómo no, de más cansancio general por llegar al final del curso escolar.

En definitiva, consideramos que es importante el tiempo de permanencia colectiva para el feed-back de práctica y reflexión y que, por tanto, esto es siempre más fructífero que acciones intensivas en las que cuando parece que comienzan a “madurar” los frutos, se acaba la actividad y, en la línea consumista que impera en todos los campos tanto profesionales como personales, se pasará a tantos otros temas que impedirán profundizar en lo iniciado.

El proyecto consiste ahora en seguir desarrollando y analizando esta forma mixta que puede aportar ventajas y al tiempo pretende aminorar inconvenientes. Fue, en su momento, aceptada por los responsables de la planificación estratégica, y se ha desarrollado a lo largo de las actividades formativas que siguieron a ese primer intento de mejora (en lo que se refiere a los cursos del SEDEC en la provincia de Tarragona).

c) Pensamos que, en general, ***se amplía la posibilidad de conectar el contenido del curso con la práctica en las aulas, si se es flexible en el desarrollo del mismo, y se tienen en cuenta pequeños cambios de rumbo que el grupo plantea***: por muchas razones, contenidos que están “programados” porque se consideran de importancia para el conocimiento y dominio didácticos que se pretende, no se “adecuan”, o bien al momento, o bien a la comprensión del grupo y/o sus prioridades.

Hablamos de pequeños cambios dado que no suelen plantearse grandes transformaciones: por una parte se asume, “ontológicamente”, que el plan ya está hecho y, por otra, y quizás no menos importante, se da un cierto “relajamiento” en la responsabilidad de los profesores en la determinación del contenido, cosa que es un ingrediente no despreciable dada la intensificación del trabajo docente. Cuando los cursos están más coorganizados el trabajo se puede compartir pero entonces el proyecto se desarrolla a medida que van

surgiendo nuevas necesidades, si bien, no deja de darse una mayor responsabilidad en la regulación por parte del “ponente”. Hemos tenido experiencias de coorganización en cursos y consideramos que es posible pero también entendemos que son particulares las circunstancias que pueden llevar a ello y, por tanto, innecesariamente generalizables ni siquiera recomendables por encima de cualquier otra consideración, es decir, dependerá de cada caso y contexto.

Es un dilema tanto mayor cuanto que a veces las necesidades o prioridades “explicitadas” o detectadas no lo son de todo el grupo o bien las necesidades explícitas no se corresponden exactamente con las implícitas, etc., y por tanto la flexibilización recae en los que tienen voz o en el/la responsable del curso que ha de decidir.

Didácticamente, *una alternativa a la atención individual reclamada, sería recoger estos temas y tratarlos comunitariamente como casos a resolver*, de forma que la formulación de este tipo de dilemas para el formador/a -centrados en discernir si convienen atenciones particularizadas o comunes- se constituyeran en una alternativa metodológica; *se nos ocurre que la dificultad en contextos sociales como los que se conforman en modalidades formativas de tipo ‘curso’, es la posible gran disparidad de intereses entre los asistentes.*

La flexibilidad en los planes aporta una experiencia de implicación, de control y de autorregulación en los profesores que puede tener relevancia en la construcción del propio concepto de la formación y en el desarrollo profesional.

d) Incorporar instrumentos detallados pero de preguntas abiertas de evaluación inicial sobre conceptos implicados en el área de formación (lectura y escritura)

e) Tener en cuenta, en la línea que planteábamos en Iranzo (2001) que las condiciones reales del trabajo docente actúan en dirección contraria a los principios considerados facilitadores de desarrollo profesional: la formación debe comprender qué jugadas pueden ser posibles y aliarse con ellas.

2. A las entidades organizadoras de formación

- Deben tener en cuenta que los procesos de cambio son profundos y requieren tiempo: deben procurar no ‘estresar’ la finalización de las actividades formativas que promueven con límites temporales marcados estrictamente (como nos consta que en algunos casos, ya hacen).
- Deben estar pendientes de las líneas de formación que se inician y estudiar, zona a zona, la posibilidad de dar soporte a las demandas que puedan establecerse, consensuando con las entidades implicadas (centros y CRPs, entre otros, la forma mejor de hacerlo).
- Deben investigar sus objetos de trabajo: ‘mapas de formación’, calidad interna de la formación, establecimiento de modelos formativos, etc.

3. A los profesores

- Ante una innovación, deben entender que la diversidad entre los compañeros (de formas de hacer, de formas de entender, de formas de compartir, etc.) será su instrumento de trabajo.
- Deben disponer elementos organizativos tanto de carácter humano (coordinación) como infraestructural (tiempos regulares, metas progresivas y revisadas continuamente, espacios adecuados, climas relacionales proclives, etc.)

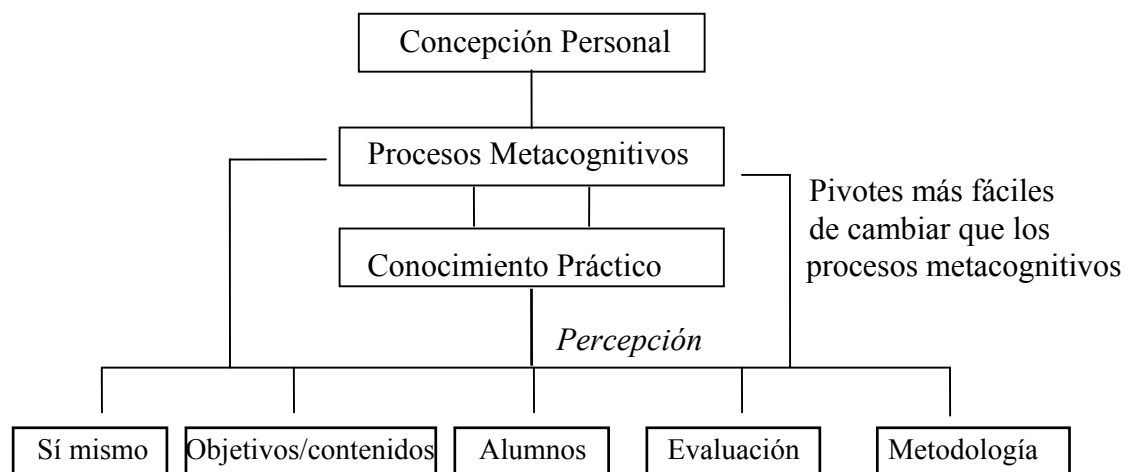
- Deben descartar de alguna manera las formas supuestamente ‘autoformativas’ que no trabajen a partir de las conversaciones grupales: por ejemplo, a veces se considera que con repartir unas lecturas, el contenido de las mismas ya forma parte del conocimiento colectivo. El tiempo de trabajo útil, que no tiene por qué ser siempre en grandes grupos es, en ese caso, el de poner en común lo que plantea la lectura en contraste con lo que hacemos en clase.
- La mejora escolar está hecha de múltiples elementos y de múltiples relaciones incardinadas a un eje: la mejora personal y cultural de cada uno de los profesores del grupo en torno a la mejora de la vida de las aulas y del centro en tanto que mejora de los contextos de aprendizaje. Para poder valorar los avances curriculares deben poder valorarse y compartirse los avances personales y culturales.

SÍNTESIS

La Didáctica Diferencial de la Formación Permanente del docente trabaja, entre otros, con los contenidos que hemos planteado.

La narratividad, las diferentes fases de liderazgo que los formadores deben ejercer, las características de la naturaleza de la colaboración docente, son sus objetos de estudio.

De Calderhead (1988, en Angulo, 1999a:295) tomábamos el ‘modelo de la mediación metacognitiva del conocimiento práctico’ y, con relación a cómo poder ayudar a los docentes a trabajar en procesos metacognitivos asumíamos que, para poder ‘entrar’ a las concepciones personales, debíamos trabajar en el terreno de las percepciones acerca de los elementos objeto de trabajo cotidiano: ese ha sido nuestro proceso y ese es, pensamos, el proceso propio del desarrollo curricular:



Ciertamente, pretender tratar las percepciones o los procesos metacognitivos implícitos en las concepciones que cada profesor tiene de las diferentes entidades educativas y escolares, resulta difícil y quizá supone un tipo de proceso que no siempre puede darse. También pensamos que, de los “objetos” más concretos de los que se ocuparía el conocimiento práctico, objetivos y contenidos nos vienen marcados y no sólo por el currículum que pretende el sistema educativo sino por presiones sociales y de otros tipos que son costosos de modificar.

Utilizar como estrategia de cambio la metodología y la evaluación para llegar al desarrollo profesional parece de gran realismo y “practicidad” máxime cuando el profesorado puede encontrarse en la situación de un cierto agotamiento “formativo” porque recae sobre él tanto aquella disposición administrativa que marca una reforma y la consiguiente “renovación”, como la experimentación de corrientes teóricas sobre formación del profesorado que no le aporten mejora real.

Además saber qué se hace, cómo se hace, si habría otra forma mejor de hacerlo y cuál es esa forma, permite conocerse mejor procurando una distancia que evita la resistencia al cambio y tiñe de practicidad el esfuerzo de reflexión intensa y personal requerida.

Realmente, la metodología es una parte importante del mensaje, es el contenido del curriculum oculto (junto a otros difusos contenidos) y no puede ser considerada sólo como medio: crea ambiente, focaliza el aprendizaje y de ella depende que podamos acceder a éste de una u otra forma. Las formas del aprendizaje adulto son diferenciales.

Preguntas de la Didáctica moderna (Mallart, 2001)	Contraste de las teorías de la enseñanza Lorenzo y Pla (2001)
- ¿Quién aprende? - ¿Con quién aprende el alumno? - ¿Para qué aprende? - ¿Qué aprende? - ¿Cómo aprende? - ¿Con qué material didáctico? - ¿Desde qué condiciones? - ¿En qué ambiente? - ¿Qué, cómo y por qué evaluar?	- Tipo de aprendizaje - Control del aprendizaje - Dirección del aprendizaje - Agrupamiento para aprender - Interacciones para aprender - Apoyo para aprender

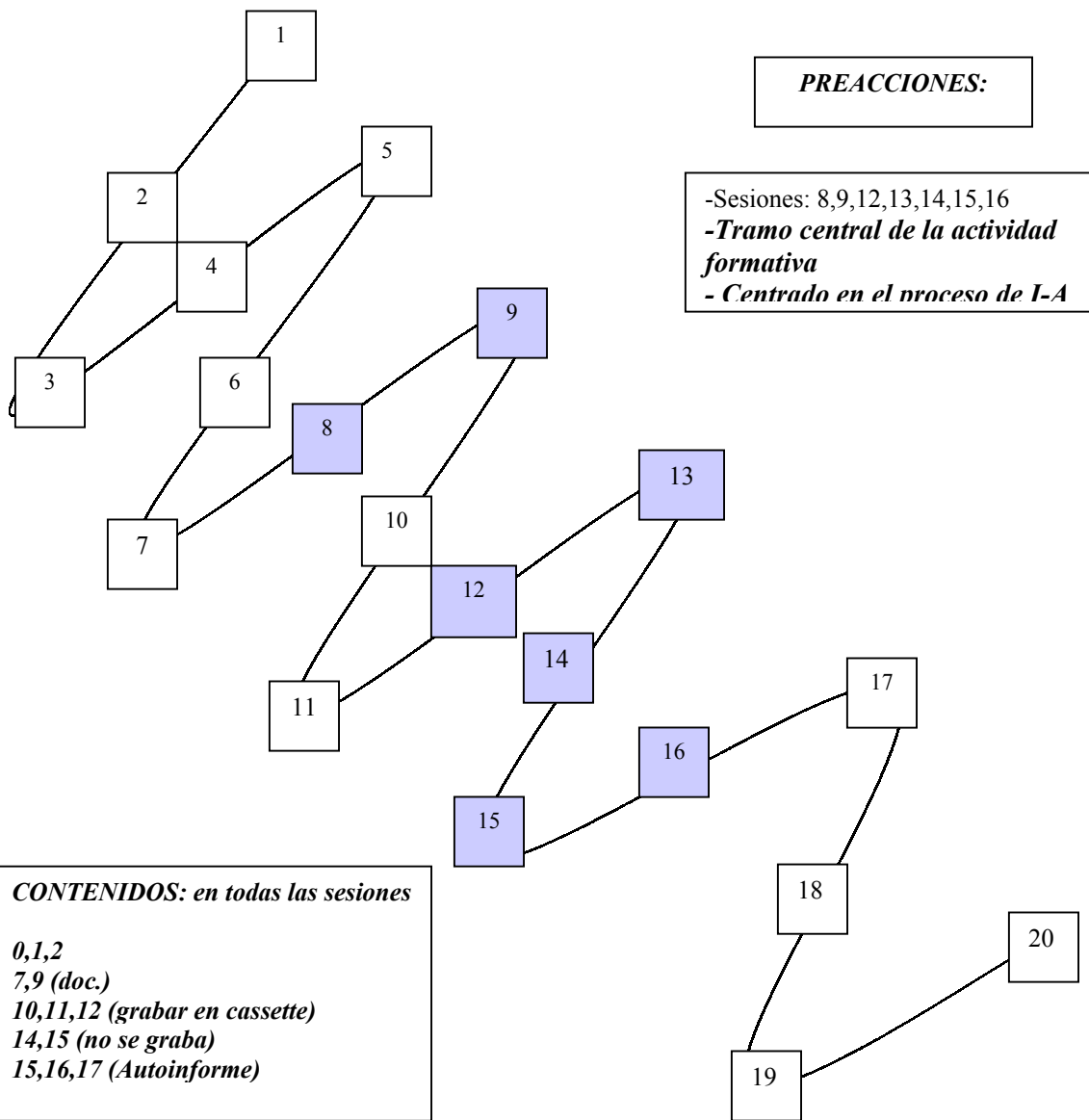
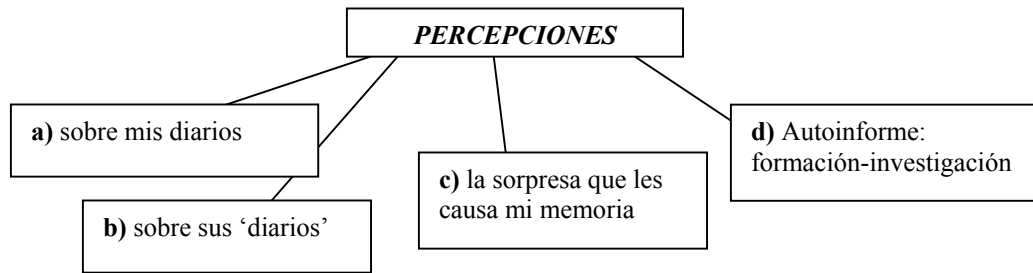
Juntas, constituyen un foco de atención interesante para la definición de la Didáctica Diferencial de la Formación Permanente del docente, con la que estamos comprometidos y pensamos que, tras nuestro trabajo, podríamos aportar elementos de análisis a debates relacionados con este ámbito.

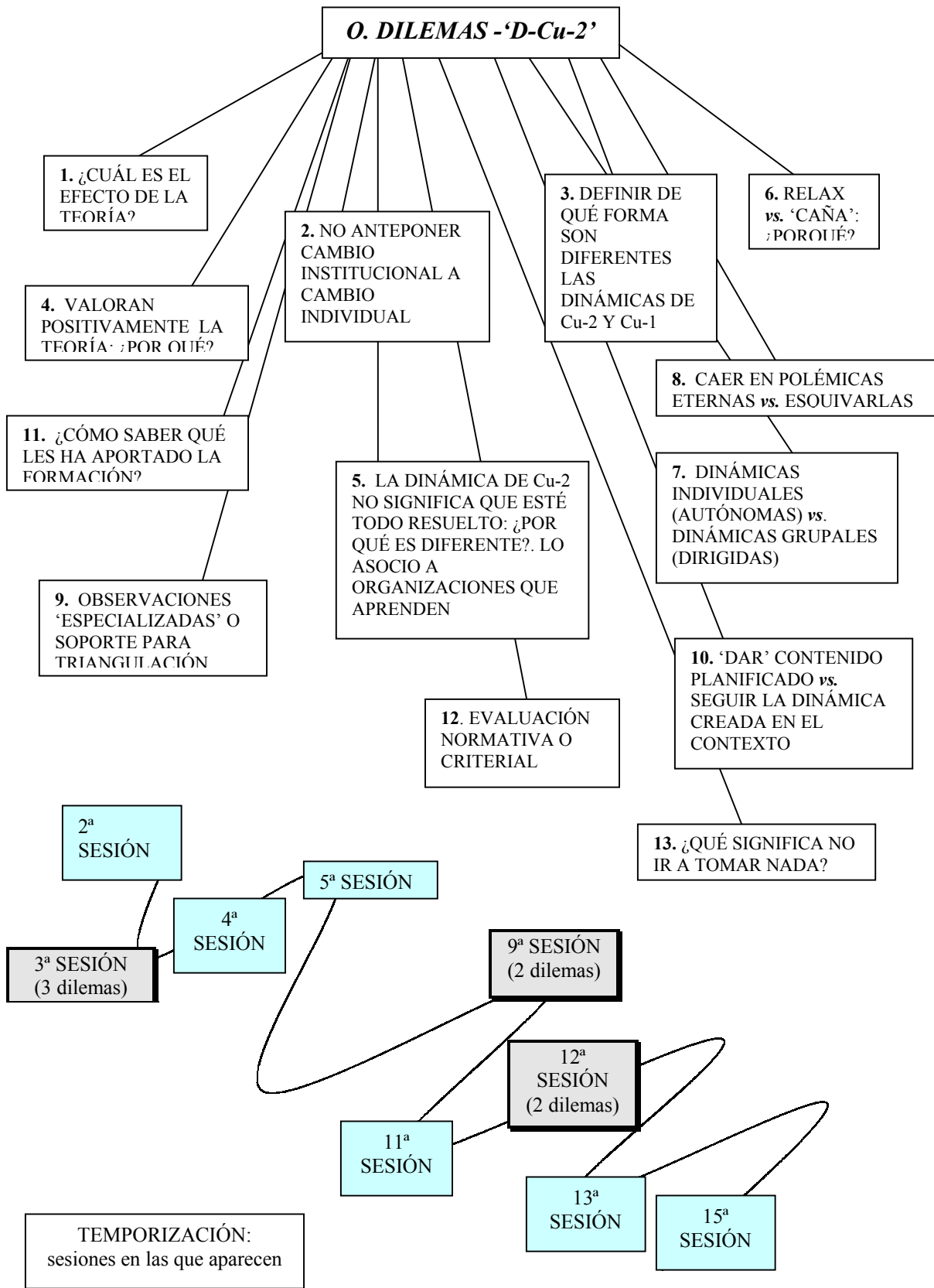
Intentando responder a esas preguntas, *indirectamente hemos evaluado el valor de unas acciones de formación desde el punto de vista del contenido y del proceso* que se ha llevado a cabo, concluyendo por parte de los principales protagonistas que se habría dado un proceso –al menos inicial- de indagación en la práctica con el propósito de innovar curricularmente. Nuestro ***debate interno acerca de si el proceso puede considerarse de I-A***, y queriendo salvar el hecho fútil de adscribir-nos teóricamente a una nominación, cosa que tampoco hemos hecho adscribiéndonos a lo ‘crítico’, se observa de forma que partes del proceso habrían recaído de forma particular en cada uno de los actores. Así, mientras *la formación e innovación* tienen ineludiblemente a los profesores y la formadora, junto a los observadores, la URV y el SEDEC como marcos, *la investigación* tendría a la formadora, los observadores y ala URV como elementos nucleares. Entendemos que la ‘naturalidad’ de la situación no permitía otra forma, cosa que no ha evitado la ***pretensión de profesionalizar mediante la formación siguiendo un estilo dialogístico e indagativo***. Dejamos para el debate la cuestión e invitamos a clarificar las posibilidades de la investigación-acción en contextos de formación curricular.

Pla (1997) hablaba que ahora estaríamos instalados en *la didáctica del postpositivismo*, de forma que lo que la caracterizaría sería *lo holístico, lo personal, lo subjetivo, lo contextual y el estar relacionada con grupos de discusión*: es una visión que nos parece certera y recoge nuestra experiencia.

Hemos hablado de innovación queriendo procurar un estatus importante al cambio para el que hemos trabajado y hemos experimentado cómo somos las personas y nuestras interacciones quienes, en todo caso y junto a otras instancias, lo construimos. En un documento de la triangulación, el de la entrevista con el observador (*gra-obs-Cu-1-11-3-97*), él nos decía que siendo en el marco de formación institucionalizada, era erróneo llamarle innovación porque no se libraba de las coordenadas oficiales y que, por lo tanto, mejor considerarlo ‘solo formación’: hemos estado trabajando para no rebajar expectativas y, así, *una caracterización más de nuestro papel en la trama que hemos investigado, ha sido que la encapsulación que el propio sistema institucional pudiera ejercer sobre las acciones formativas, la jerarquía y mi ‘rol’ de experta e, incluso, la burocratización que oculta las dificultades, todo ello, decimos, no impidiera la experiencia de libertad que podía significar el aprendizaje común: la formación que nos interesa es aquella que se caracteriza por la comunicación y que permite aprender a profesores y formadores acerca de la mejora de nuestra profesión y de nuestros contextos de trabajo, y que se centra tanto en lo que se aprende como en las formas sociales de aprender y en los motivos éticos de todo ello.*

F. INVESTIGACIÓN – ‘D-Ce’
5ª EN CONTENIDOS Y EN PREACCIONES
Y 7ª EN PERCEPCIONES





A) LA DIDÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE UN VÍNCULO INHERENTE QUE RECLAMA DEFINICIÓN.

Didáctica: ¿hay una lectura actualizada?

Nos hemos planteado esta pregunta por dos diversas y complementarias razones.

La primera tiene que ver directamente con nuestro propio proceso de investigación. Como decíamos en la introducción de este trabajo, nuestra trayectoria profesional en el ámbito de la formación del docente estaba determinada por exigencias consideradas tradicionalmente “prácticas” consistentes en estar principal -y por ello parcialmente- pendientes de algunos de los componentes esenciales del proceso didáctico: en síntesis, inicialmente nuestra Didáctica de la formación consistía o estaba centrada en buscar lo “bien tratado”, lo “explicado adecuadamente” o “mostrado de forma eficaz”.

Consecuente a la triangulación teórico-práctica asociada necesariamente al estudio, al tener en consideración tantos otros elementos profesionalizadores, la preeminencia inicial de los componentes didácticos parecería desdibujarse.

La segunda razón tiene que ver con un punto de vista epistemológico; por una parte se consideran unas fases históricas (no sabemos hasta qué punto podrían ser también evolutivas) que autores como De la Torre (1993) y Barrios (2000) sintetizan en:

- *artesanal, metódica o instrumentadora* (representada por Comenio y por las ‘secuelas’ de definir ‘Didáctica’ como *método de enseñar*),
- *filosófica, aplicativa* (en la ‘Escuela Nueva’),
- *explicativa y normativa* (de manos del positivismo hasta llegar a ámbitos interdependientes y más o menos diferenciados de curriculum y Didáctica) y
- *epistémica o de los paradigmas de racionalidad* en la actualidad.

Pero para nuestra ocupación en la intervención educativa precisamos considerar qué elementos constituyen una constante en su definición ahora que se refiere a ámbitos sociales y profesionales más diversificados que en etapas históricas precedentes.

Es decir, debemos asumir que científicamente la disciplina Didáctica ha sido objeto de una evolución que se ha materializado de forma diversa y particular en los diferentes contextos geográficos y políticos de influencia y, al mismo tiempo, aunque sus ámbitos necesariamente se han modificado, como disciplina mantiene una estabilidad en cuanto a objeto de estudio, finalidades, proyecciones y, sobre todo, en cuanto a la necesidad de progreso constante reclamado desde los diferentes ámbitos de intervención educativa.

Éste es, quizás, el punto de fricción de los análisis actuales: ¿se piensa en términos didácticos cuando se habla de procesos educativos, o aquellos se han difuminado entre tantos otros elementos a tener en cuenta...es vigente hoy la Didáctica...o se ha ‘mecanizado’ de la mano de las tecnologías y soportes (registros, ámbitos espacio-temporales, etc.); ¿se ha fragmentado en una “superespecialización” en cada ámbito de acción particular y nadie piensa ya en lo específico del proceso didáctico, puesta la atención en medios y contextos?.

Cuando nos hemos interesado por el estado de la didáctica en nuestro contexto más cercano, hemos encontrado un primer elemento para el análisis: *desde la asunción de un cierto bloqueo o paralización de la disciplina, se hacen avisos relativos a la necesidad de tener en cuenta, precisamente, la perspectiva histórica para comprender y construir una posición didáctica que no esté definida por las pugnas entre los modelos teóricos -y políticos- sobre los que se ha ido construyendo. Se insiste en que es necesario huir de dicotomías así como de una posible tendencia endémica a la descalificación en el ámbito académico* puesto que de esa forma se dedican energías a criticar formalmente las aportaciones en lugar de centrarse en la práctica no aportando, en consecuencia, desarrollo.

Zabalza (1999:53ss.) plantea que no se puede evitar totalmente el juzgar un enfoque desde otro enfoque porque, precisamente, el desenfoque de los análisis resulta ser una condición hermenéutica ineludible, pero también alerta sobre que se corre el riesgo de incurrir en una visión negativista y ahistórica que presenta ciertos movimientos como si su aparición y sus parámetros teóricos y prácticos hubieran supuesto un paso atrás en el desarrollo de la educación y de la ciencia y, por contra, defiende otros como si supusieran la panacea a los problemas existentes.

A partir de esta consideración *se reclamaría una visión relativista e histórica en los juicios -en este caso- didácticos por cuanto es más edificante y comprehensivo entender que los procesos históricos significan movimientos sucesivos de adaptación entre realidades y discursos y que para cada momento, la conversación y la intervención sólo son posibles en relación con lo precedente y lo futurible.*

Por nuestra parte, una vez asumida la necesidad de una visión “genética” o evolutiva de la historia de la Didáctica y en busca, pues, de una definición y/o clarificación actual, nos adentramos en dos grandes temas: *una definición (¿actualizada?) de Didáctica y la aproximación a la evolución e interrelación respecto otros elementos próximos, como pueda ser el curriculum, con los que se ha relacionado intensamente en nuestro contexto en momentos recientes.*

Una definición que consideramos integradora -y por tanto cargada de significados- viene de González, A. P. (1989:55):

“La Didáctica es un campo científico de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla.”

Como decimos, integra en su seno los elementos esenciales que ayudan a comprender el amplio ámbito de la disciplina. Quizás la única consideración que podemos hacer, más como explicitación que como matización, es que en el momento actual la intencionalidad última sea ciertamente la de transformar la cultura entendida ésta, inevitable y explícitamente a su vez, como una transformación del “saber” cultural que pasa -aunque deba hacer énfasis en lo histórico y social- por la individualidad, lo personal y autobiográfico, puesto que los reclama (Fullat, 1992; Lyotard, 1984).

Por ofrecer un contraste, recogemos la definición también orientadora de Fernández Huerta (1985, en Mallart, 2001:30):

“La Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza”.

En cualquier caso, el carácter científico, técnico y artístico de esta disciplina parece indiscutible, y podría extraerse de cualquiera de las definiciones a las que atenderíamos.

Ciencia normativa, prescriptiva y aplicativa, que se debe a la comprensión e intervención en ámbitos formales y no formales, y siempre allá donde se desarrolle una función de docencia “aunque sea indirecta”. Barrios (2000:16) plantea la idea de diversidad en las “didácticas” según se refieran a ámbitos más o menos formales: sugiere que cuanto más indefinido es el rol del docente y del discente debido a la no encapsulación de los momentos de aprendizaje y enseñanza, mayor es la bidireccionalidad del proceso didáctico. ***Mallart en la obra citada distingue los ámbitos que serían o no objeto directo de la didáctica y plantea que sí lo serían la educación formal y la no formal en ámbitos extraescolares y no lo serían propiamente la educación informal, difusa o no planificada.***

Entendemos que la bidireccionalidad de la que habla Barrios puede -hasta cierto punto- entenderse como posible en todos los ámbitos didácticos, porque no estaría totalmente determinada por factores como la edad, los contenidos, las situaciones más o menos formales, etc. sino por otras circunstancias concretas y particulares fundadas en cuestiones como el poder, el control compartido, la autenticidad de las relaciones, etc., es decir, por cuestiones personales, éticas y políticas; lo que nos parece resaltable de la diferenciación es que ***la diversificación de los campos de acción más o menos reglados está en la base de las definiciones actuales de la Didáctica, como veremos a lo largo del capítulo.***

Consideramos necesario diferenciar y definir los procesos didácticos que se desarrollan en los diversos campos de acción didácticos porque pudiera encontrarse que, en determinados ámbitos, aspectos como los citados de carácter relacional, fueran determinantes para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se “formalizara”: admitir, por ejemplo, que ciertos procesos formativos deben desarrollarse en climas y situaciones mínimamente academizados o formales, sería entender más profundamente lo formal -lo teórico- del proceso didáctico en cuestión: estas particularidades nos parecen necesarias.

Ésta es la empresa, interesante para nuestro caso, por ejemplo, de los estudios que se han dedicado a la enseñanza y aprendizaje de las personas adultas y, también y más específicamente, de aquellos que han intentado definir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación docente.

Como se ha visto en el índice del marco teórico, dedicaremos un apartado a estos estudios; de momento nos detenemos, dentro de las definiciones de Didáctica, en sus elementos constitutivos.

Desde una perspectiva semántica se considera (González, 1989; Mallart, 2001) que *toda situación didáctica se constituye por:*

- *intencionalidad*
- *enseñanza*

- *aprendizaje*
- *procesos de enseñanza-aprendizaje*
- *formación e instrucción.*

Algunos autores subrayan, además, el factor comunicativo, incluyendo explícitamente elementos como “*la comunicación de conocimientos*”, y “*el sistema de comunicación*” (Benedito (1987) en Mallart, 2001:39).

Conectando las definiciones de la didáctica con su objeto resulta que ***todos los elementos remiten a la transformación que se hace de la realidad social y personal e, inevitablemente, a la propia dialéctica entre esos mismos elementos***: un proceso didáctico que se inicia con unas intencionalidades y con un determinado estado de cada uno de los elementos, ya desde el primer momento, supone una dinamicidad tal que obliga a considerarlo innegablemente como una realidad procesual.

Intervención y comprensión son caras de una misma moneda y esto, pensamos, tiene consecuencias en la forma en que se concibe la investigación sobre Didáctica.

En este sentido, considerar que lo didáctico se nutre y define principalmente como campo de acción, lleva a establecer claramente la relación entre la teoría y la práctica. Cuando el propio objeto de estudio es, en parte, la praxis, parece obligado abundar en esa relación; según obras recientes, ***la didáctica actual ha pasado de establecer su círculo de progreso de “Teoría-Práctica-Teoría” a otro de “Práctica-Teoría-Práctica”***; lo que es parecido a asumir como hace Grundy (1987) que la actividad de desarrollo del curriculum es una forma de praxis o acción práctica en la que:

- *los elementos constitutivos son la acción y la reflexión*
- *tienen lugar en el mundo real, no en el hipotético*
- *se hace efectiva en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural*
- *el mundo de la praxis es el construido, no el natural*
- *supone un proceso de construcción de significados, reconociendo este proceso como construcción social.* (Mallart, 2001:31)

Nos parece particularmente certera esa aproximación al campo de acción de la Didáctica, y consideramos que concuerda con muchas de las líneas de trabajo que, desde diferentes perspectivas, parecen confluir en ella.

Didáctica y curriculum

¿Qué relación se ha dado entre la Didáctica y el curriculum?. Esto nos interesa porque, además de que ambas conectan de forma especial con nuestra perspectiva personal puesto que trabajamos -didácticamente- con el curriculum de la lengua, hay voces que plantean que en nuestro contexto las relaciones entre estas plataformas de intervención y análisis han tenido características peculiares que pueden enseñarnos algo acerca del pasado, del presente y del futuro de la pedagogía¹.

¹ Además de aportaciones relevantes de otros autores, nos basaremos en el monográfico que, sobre este tema, y dedicado al análisis de nuestro contexto, presentó la revista “Profesorado” (1999, nº 2).

En primer lugar cabe decir que ésta es una relación comúnmente analizada en todos los textos científicos que se ocupan de la Didáctica. La larga tradición de ésta y la preeminencia reciente en nuestro contexto de lo curricular han hecho necesario detenerse a observar de qué forma se han dado sus relaciones prácticas y teóricas.

Retomando voces que ya avanzábamos, parece que se daría acuerdo sobre que ***la principal crítica asumible respecto a la evolución de los estudios curriculares*** en España es una tendencia a los ‘grandes tratados’ y a la ‘escapada de las pequeñas prácticas’: esta valoración debe ubicarse en la misma evolución de la ***historia social de la comunidad académica de nuestro país porque*** “...hace veinte años parecía imprescindible caminar de la mano de la filosofía de la ciencia, hace diez o quince no se podía escribir nada serio sin citar a los principales autores de la sociología del conocimiento, hoy es la ciencia política la que parece estar en la cresta de la ola. Mi predicción (...) es que el siguiente auxiliar de moda será la economía de la educación.” (Moreno, 1999b:101)

Además, esa “presión epistemológica” por utilizar filtros teóricos emergentes en otras ciencias relacionadas con la educación se vería aumentada por el hecho de que la procedencia de los términos, junto a las tradiciones de los diferentes países de influencia, no ha sido coincidente con la nuestra. Aún ahora lo que en Estados Unidos tiene que ver con el ámbito de lo curricular o relacionado con el currículum es lo que aquí en España (y en toda Europa central y del sur) hemos llamado lo pedagógico. Y, contrariamente, lo que allí se incluye en el ámbito de lo pedagógico (*pedagogical*, *instructional*, etc.) aquí lo llamamos didáctico. (Moreno, 1999a:15ss).

La cuestión es, según los autores, cómo en países como el nuestro con una tradición académica universitaria enlazada con la de los países de Europa Continental (especialmente Alemania) y marcada por lo didáctico, se ha incorporado, acogido, subsumido, transformado o substituido la propia tradición por otra perteneciente a los países anglosajones.

No se trataría de una adopción sino de una reabsorción puesto que, si bien, los estudios americanos (Apple, Popkewitz) han tenido gran influencia en Europa, antes fueron los europeos Young (1971 y 1974), Bourdieu (1971) y Bernstein (1971), quienes convirtieron en problemática didáctico/pedagógica la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas al plantearse cuáles eran las fuentes y mecanismos de legitimación del currículum como selección de la cultura de una sociedad para ser transmitida en las escuelas, con lo que el currículum dejaba de ser visto como una entidad neutra, resultado de un supuesto consenso social y el estudio de su elaboración e implantación en la práctica pasaban a ser susceptibles de algo más que la pura racionalidad tecnológica, ateorica y acritica.

Se avanzaba, también en nuestro contexto, en una visión más amplia que la meramente metodológica pero al ampliar el campo o focalizarlo en cuestiones políticas y sociales, quizás se incurría en complicar el propio desarrollo de la Didáctica; de alguna forma esa ampliación del campo y del objeto de estudio venía a complicar aún más una situación marcada por el hecho de que “la profesionalización didáctica ha venido regida históricamente sólo por lo cultural (por los contenidos culturales a enseñar-aprender) y no por la preparación en el conocimiento de ese proceso de enseñanza-aprendizaje, que

desde la Didáctica es el que tiene sentido y el que debe marcar la acción profesional.” (González, A. P., 1989:120)

En todo caso, entendemos a Moreno cuando habla de perplejidad inicial ante el “desembarco” en nuestro país de los estudios curriculares norteamericanos a comienzos de los 80, perplejidad que ha permitido ver cómo, en menos de veinte años, un término completamente ajeno al pensamiento pedagógico español se ha convertido en el “significante” de la -a su parecer- más ambiciosa reforma educativa de la historia del país.

Bolívar (1999:79) hace un análisis sobre la introducción en nuestro estado de la corriente curricular y las finalidades últimas para ello y al mismo tiempo, plantea características definidoras del curriculum. “El curriculum -como documentó, entre otros, Kliebard- surgió como una forma de regular institucionalmente (administrativamente) la práctica docente. De hecho la teoría del curriculum se despliega a medida que el desarrollo económico-social, en la segunda mitad de nuestro siglo, va requiriendo la progresiva reforma de los contenidos y disciplinas escolares para que respondan a las nuevas necesidades o demandas. De este modo, el Curriculum aparece como un modo de organización administrativa y burocrática de la educación en primer lugar, y como campo de reflexión sobre lo que debieran ser los conocimientos educativos para cada nivel o etapa, posteriormente. En este sentido el estudio del curriculum, como espacio de innovación y elaboración teórica, ha sido dependiente de las reformas escolares en el capitalismo moderno. Por eso, puede no ser casual que el pensamiento curricular entre en España con motivo de las dos grandes reformas: LGE de 1970 con la programación por objetivos, ausente de un marco ampliamente curricular; y -a partir de las experiencias de Reforma de 1983- con enfoques alternativos de teoría curricular.”

Según el mismo autor, en nuestro país se ha dado una particular unión entre la reforma política educativa y sus inherentes concepciones y orientaciones al profesorado y a los centros para la mejora escolar: por una parte se ha mostrado una concepción curricular demasiado asociada al aval político, y se ha confiado en exceso en las diversas (y -tantas veces- pasajeras) teorías del aprendizaje. Así, cuando se ha puesto en crisis la teoría del aprendizaje o, mejor, su traslación a las situaciones escolares, se ha “arrastrado” la credibilidad de la reforma. En los momentos actuales también debemos ver esta cuestión como un conjunto de jugadas argumentales ideológicas y políticas más que psicopedagógicas.

En cualquier caso, se defiende que la discusión nuclear de la teoría del curriculum que había versado sobre qué contenidos merecen ser enseñados en la escolarización, es hurtada al debate social y del profesorado para hacerla girar sobre organización y secuenciación de los contenidos (siguiendo la vieja ‘teoría de la elaboración’ del diseño instructivo). “El venerable término de “proyecto curricular” queda ‘prostituido’ al entenderlo ahora como la necesaria adecuación/adaptación que de la normativa oficial, de acuerdo con formatos estipulados, hace el profesorado a la realidad de cada centro, como en su momento denunció Gimeno (1989a)” (í:87)

Volviendo a la relación entre Didáctica y curriculum, tras lo consultado parece que, en términos generales, y teniendo en cuenta que se dan relaciones de inclusión entre lo educativo, lo didáctico y lo curricular, podemos estar hablando de las mismas cosas

(Mallart (2001), Lorenzo y Pla (2001)) ***porque, en definitiva, las distinciones y diferenciaciones don más difusas que las conexiones y relaciones.***

Aun asumiendo esta indiferenciación, tomamos de Zabalza (1987:263) algo que nos parece crucial: "Tanto las 'teorías del curriculum' como su 'desarrollo práctico' tienen su puesto en la didáctica, pero es sobre todo ésta segunda dimensión la que debe generar nuevos horizontes didácticos y (...) debe concitar más esfuerzo teórico y técnico por parte de nuestra disciplina."

Según el autor,

- El curriculum como plan
 - El curriculum como experiencia a desarrollar en la escuela
 - El curriculum como instrumento de descripción y mejora de la realidad de las clases
- serían objetos de estudio de la Didáctica.

"La intervención de la Didáctica sobre el curriculum implica, sobre todo, conceptualizar nuestra disciplina como estructura de condiciones axiológicas y técnicas que mediaría entre el resultado final del proceso de definición curricular (el programa finalmente establecido oficialmente) y su aplicación en las aulas. Así se entiende la Didáctica como patrimonio de la cultura profesional de profesores y técnicos en instrucción, ya que es el elemento que permite poner en marcha los programas oficiales."(Barrios, 2000:24)

En una acepción similar Díaz Barriga (1984) plantea que: ***"es en la construcción misma de un programa donde se efectúa la vinculación entre la Didáctica y el currículum. El programa de estudios se configura en el espacio de articulación de ambos: la Didáctica estudia, desde la perspectiva del método y del contenido, los problemas de enseñanza y aprendizaje; por su parte, desde el currículum se abordan los fundamentos para la construcción de un proyecto curricular y las relaciones entre los diferentes contenidos o materias."*** (Bolívar, 1999:82)

Este autor, ante la posibilidad de integrar y articular la Didáctica y el Curriculum en nuestro contexto, entiende que se dan tres posturas:

1. ***Recuperar y afrontar todo el potencial teórico, a parte del metodológico, de la Didáctica.*** Aunque diversos autores (entre otros Zabalza (1990) y Contreras (1990)) defienden que como disciplina se encarga de forma total de *explicar y conocer mejor* las realidades de su campo de estudio para poder *intervenir* consecuentemente según las finalidades educativas, *el balance que hace Bolívar al respecto es que la Didáctica no ha llegado a desarrollar en nuestro contexto un corpus teórico potente: el práctico o normativo primó sobre el comprensivo/explicativo de la enseñanza, y éste se relegaba vagamente a la filosofía de la educación.*
2. ***La teoría del curriculum puede absorber -de un modo más amplio y mejor- el campo de la Didáctica.*** Además de lo comentado anteriormente sobre la implementación de concepciones curriculares "ajenas" hasta el momento, otros aspectos habrían desestabilizado el posible equilibrio despojando a los profesores de su "oficio" didáctico propio. En ese sentido, "Juan Carlos Tedesco (1995:47-48) ha resaltado la paradoja de cómo el incremento de estos saberes sociológicos en la formación de los docentes haya podido tener una suerte de 'componente autodestructivo' de la identidad profesional docente. Al ofrecer elementos críticos

que desestabilicen las prácticas docentes asentadas, y poner como salida la actuación en ámbitos que quedaban fuera del control de los profesores y, -finalmente- verse abocados a tener que intervenir en el aula, el desamparo podía ser total.”(i:92)

3. **Concepción y práctica integrada de ambas.** Una teoría articulada de la enseñanza consistiría necesariamente en la integración de la dimensión descriptiva (que incluye comprensión y explicación) y de propuestas normativas de acción, dentro del conjunto de teorías parciales o regionales que comprende el amplio campo de la enseñanza. Claro que la dificultad sigue estando en el hecho de que no pudiéndose tratar de un mero saber prescriptivo, dentro de una racionalidad técnica, se debe conjugar una comprensión amplia de la escuela y de los contenidos escolares con la aportación de principios normativos de lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa.

Las relaciones entre Didáctica y Curriculum se enmarcan, en definitiva, en una aportación fructífera de éste último que obliga a resituarse la didáctica: tras un primer momento en el que la adscripción a la denominación “curriculum” tuvo que ver con un cierto mimetismo adaptativo para ajustar y actualizar las estructuras conceptuales y la jerga especializada, se ha dado una evolución en el uso, en el espacio doctrinal y en la proyección sobre la práctica pedagógica; en los diversos ámbitos se ha analizado *a pie de obra* “...desde una nueva perspectiva y proyectando el discurso curricular a la configuración de propuestas de mejora de los procesos de intervención formativa y de formación de los profesionales del campo.” (Zabalza (1999:59ss).

El *discurso curricular práctico* se ha ido especializando en variados discursos curriculares autónomos, generando un nuevo espacio poliédrico y multireferencial que alberga contextos de acción y de mejora que van desde la búsqueda de metodologías y recursos adecuados para las diferentes áreas, a las cuestiones de ética social, autonomía política de los centros, etc.; mientras tanto *el discurso metacurricular* ha analizado las doctrinas curriculares convirtiendo el curriculum en “texto” del análisis, es decir, estudiando los “discursos sobre el curriculum” dedicándose, como es su objetivo, al tratamiento de cuestiones o al establecimiento de consideraciones de tipo general y abstracto.

Lo que plantea Zabalza, entendemos que de forma relevante, es que *lo que sería incorrecto es tratar de reducir el discurso sobre el currículum al discurso metacurricular*. Parece tratarse del constante peligro de caer en falacias que mezclan lo general y lo particular de forma poco adecuada y se alejan cada vez más del desarrollo práctico. Ciertamente los dos análisis son necesarios pero diferentes.

También es cierto que para hablar en términos particulares es preciso conocer en profundidad los campos de referencia y esto tiene, en el caso de la educación, abundantes complicaciones epistemológicas, por otra parte, no insalvables.

En todo caso, lo que no procede es una reducción artificial de lo curricular a análisis especulativos y, con ello, el consiguiente alejamiento de la dimensión pragmática y tecnológica porque se negaría con ello la posibilidad de construir un discurso útil para la mejora real de la enseñanza. Además, esta reducción desacredita científicamente al conjunto de la comunidad profesional dedicada a la pedagogía porque merma, por la parcialidad en el análisis y en el propósito, la credibilidad y “utilidad evidente” que otras disciplinas y profesionales reclaman a la ciencia pedagógica y didáctica y a los

estudios curriculares: como decía Popper *lo que da identidad a una disciplina es precisamente el tipo de problemas que ayuda a resolver*. (en Zabalza, 1999:64)

Serían 5 los niveles (y discursos) que de ese territorio curricular práctico y filosófico se han desarrollado:

1. *Cultura vigente y códigos de selección y representación* (cultura y escuela).
2. *Institucionalización de la cultura escolar en formatos diversos* (ámbito de las didácticas especiales y de los expertos y profesionales de la enseñanza...(nosotros entrevemos que toda la temática del conocimiento experto docente estaría situada aquí).
3. *Concreción de los procesos formativos en su vertiente operativa* (aspectos generales y situacionales), y didáctica general, específica y de cuantos intervienen en la práctica educativa como profesionales.
4. *Investigación y mejora de los procesos formativos*.
5. *Condiciones axiológicas*. (Zabalza, 1999:60)

¿Qué diferencia entonces Didáctica y curriculum? Según ese mismo autor, ***Didáctica remite a un espacio disciplinar netamente pedagógico, mientras que contrariamente el currículum trasciende los planteamientos y las condiciones didácticas, de forma que puede darse un enfoque curricular poco didáctico*** como lo serían “propuestas que se hacen desde esferas especializadas con exigencias de mutaciones sustantivas en la formación escolar pero que resultan poco conscientes o poco sensibles con respecto a las condiciones axiológicas, institucionales o profesionales que caracterizan lo pedagógico”.(1.:61)

Otros autores coinciden con esta delimitación: “... la organización escolar y la formación del docente, por ejemplo, son ámbitos que influyen en el desarrollo del curriculum, pero no se puede decir que sean objeto de estudio del curriculum. De ahí, que consideremos la Didáctica como algo más amplio que el curriculum y que éste queda, si se quiere, como “el campo y la problemática esencial, vertebradora y central del trabajo didáctico” (Angulo, 1995).

Nos preguntamos si, complementariamente, ciertos espacios didácticos actuales que, como se dice, han quedado fuera del discurso curricular (formación profesional y de los profesionales, la formación continua, la formación en el empleo, etc.), deberían reclamar la articulación de un *curriculum propio diferencial* en el sentido de “proyecto o programa”. En todo caso se trataría de enmarcar, ***desde la didáctica diferencial***, las líneas concretas de acción que facilitasen el desarrollo de la práctica.

La Didáctica estaría ubicada o conceptualizada como:

- área de conocimiento (espacios disciplinares diversos: tecnologías, curriculum, organización escolar, *formación del profesorado*, etc.)
- disciplina específica con un objeto de estudio propio (procesos de e-a), una tradición, profesores dedicados a su enseñanza,...
- adjetivo atribuible a ciertas condiciones de la acción formativa y/o de los recursos con los que se pretende llevarla a cabo
- campo de estudio autorreferido
- ámbito de formación profesional (Zabalza, 1999)

Ha tendido siempre a plantearse en términos prácticos y, progresivamente, ha buscado un nivel de fundamentación cada vez mayor. Se ha situado en el compromiso de generar

una **práctica con discurso**, y con ello ha conectado con las *Teorías de la acción*: porque toda acción está integrada por un componente conductual y por un componente discursivo, la acción didáctica participa de esa doble dimensión del *saber* unido al *saber-hacer*; del *saber qué* y *cómo* y del *saber por qué*.

En síntesis, parece que parte de la perplejidad en el área de didáctica sobre qué espacio teórico y práctico ocupar ha nacido del hecho de que *la educación formal y reglada ha dado paso a una multiplicidad de prácticas educativas que, por estar inicialmente "menos regladas", parecían trabajar con otros parámetros*. Quizás, es ahora cuando cobra el máximo sentido la idea de un curriculum como instrumento de análisis y mejora de los procesos culturales y educativos.

De esta forma, *la relación entre didáctica y curriculum volvería a ser de inclusión de éste último en aquella y las didácticas 'especiales', serían ahora reclamadas también para los distintos ámbitos profesionales, y no únicamente desde las áreas académicas tradicionales: ¿se podría hablar de 'Didáctica universitaria', 'Didáctica de la formación docente', 'Didáctica de las intervenciones en ámbitos socioeducativos', 'Didáctica de las intervenciones en los ámbitos de formación en la empresa'...?. Sabemos de la existencia de una rama de la Didáctica, la Didáctica Diferencial que debe edificarse centrada en las características de los destinatarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Su continuo desarrollo nos parece imprescindible.

En esa línea quisiéramos aportar un apunte de tipo personal y profesional a la vez que inmerso en la historia de este trabajo. Con motivo de una consulta telemática a Gimeno acerca de la vigencia, según su parecer, de determinados análisis curriculares y didácticos que hiciera en los años 80 (en algunos casos con Pérez, A. I.), y tras responder amablemente al respecto, mis interrogantes fueron más allá en el sentido de que le inquiría sobre el lugar de la Didáctica, toda vez que aquellos análisis habían dado paso a perspectivas ecológicas y críticas que los habían superado, pero que habían "suspendido" de alguna forma lo didáctico atraídos por la basta complejidad del tema de la enseñanza; yo escribía:

"...pero tengo el interrogante acerca del lugar que ocupa hoy la didáctica, aunque naturalmente se deba integrar en modelos de desarrollo profesional y educativo ecológico, crítico, etc. Sabes, por eso me interesaba el punto de vista del libro del 81, porque el análisis era serio y no reduccionista.

Trabajo, como te dije, asesorando-ayudando a profes. de Primaria e Infantil a tirar adelante mejoras (en todo lo relativo al lenguaje: lectura, escritura de textos, proyectos, ...) y, porqué no decirlo, innovaciones que, a veces, suponen saltar conceptualmente, estratégicamente y culturalmente, saltar, pues, de un siglo a otro.

Aún con planteamientos ecológicos en formación, las relaciones entre teoría y práctica, entre cómo somos, pensamos, sentimos, etc., y lo que hacemos cuando estamos entre compañeros o entre los alumnos, reclama concreciones que no sé bien si llamarlas didácticas, o cómo...

En definitiva, "la nave va", emergen nuevas áreas de trabajo, y la didáctica...?"
(27-7-2001 en *Notes de procés*, junto a la anterior respuesta del autor)

Lo que queremos subrayar ahora es que independientemente del nombre que se le dé, nos parece oportuno y necesario que se desarrolle el espacio de las didácticas “diferenciales” en función de contextos de intervención, además de las ya existentes “específicas” definidas en función de las áreas.

Didáctica, formación docente e investigación

Entramos ahora de forma introductoria en el tema que hemos de desarrollar a lo largo de toda la síntesis conceptual, es decir, la caracterización de lo que podría ser una Didáctica diferencial: la Didáctica de la formación docente y, particularmente, de la formación permanente del docente.

La vinculación que se establece entre la didáctica y la formación docente viene dada por la doble relación de que:

- el proceso de formación de los docentes es un proceso didáctico
- se nutre de conocimiento didáctico, psicológico, sociológico, epistemológico, etc. (Fernández Cruz, 1999: 45)

Su estudio encarna en sí tanto la estructura de racionalidad de toda la disciplina (con sus contenidos relevantes) como su orientación en la acción. Esto, que parece fácil de asumir teóricamente, resulta difícil de mantener en la diversidad de la práctica tanto de la formación inicial como de la permanente.

La forma cómo se derivan las concepciones sobre la formación docente desde la didáctica están relacionadas con las posturas epistemológicas e ideológicas que sirven para comprender las posiciones estudiadas en educación.

Según ese mismo autor, si se admiten la *preocupación técnica* (que pretendería la regulación de la enseñanza desde la formación docente) y la *liberal* (que buscaría contextos de reflexión práctica y promovería las voces, visiones, sentimientos y palabras de los propios docentes), debe aceptarse que la primera ha estado más asociada a la formación docente reglada mientras que en los ámbitos de formación no reglada -entiéndase aquella que se daba en el sí de grupos de docentes en contextos de autoformación o movimientos renovadores, y que era o no facilitada por entidades universitarias o administrativas- se ha dado más la segunda.

Ciertamente, hoy estarían conviviendo las dos e, incluso, nos atreveríamos a decir que, dada la complejidad tanto de las necesidades formativas como de las propias definiciones continuamente cambiantes de los contextos institucionales que albergan la formación, concepción reguladora y reflexiva pueden estar presentes de forma considerablemente indistinta en ámbitos más o menos reglados. Y esto es así porque los contextos institucionales y económicos que dan soporte a las diferentes actividades formativas pueden ejercer presiones normativas en forma de límites muy marcados de desarrollo, es decir, difícilmente se pueden definir las situaciones desde criterios únicamente “internos” y a partir de las voluntades de los implicados, sino que existen muchas regulaciones y muy por encima de nuestras actuaciones individuales y grupales.

Cuando Liston y Zeichner (1993) plantearon las tres tradiciones en formación del profesorado conservadora (académica), progresista (tecnológica-humanística-reflexiva) y radical (crítica), lo hacían desde un análisis teórico en el que todavía no habían

eclosionado del todo cambios que ahora nos parecen instalados y ya casi sucedidos por muchos otros que hay que anticipar. *“Uno de los aspectos cruciales en la crisis de la formación docente se sitúa en el desequilibrio entre el ritmo acelerado de cambio de las políticas escolares -curriculares- y el ritmo sosegado de cambio de la intervención docente.”*(Fernández Cruz, 1999:59)

Así es que para la comprensión de la realidad dinámica de la formación docente resulta inevitable hablar de pluralidad paradigmática y de yuxtaposición.

Lo preocupante y alarmante es que en la coordinada histórico-profesional en la que nos encontramos, (asumimos con el autor) existe el *riesgo de que el descompás entre exigencias y cambio docente no sea entendido en su raíz por la administración y que este hecho provoque, como respuesta, que la formación pretenda una función de “aceleración” o de acomodación a los planes administrativos*, que incremente el fracaso e instale el convencimiento social de inutilidad de la formación.

Entendemos que la cuestión crucial en la actualidad con respecto a la formación docente no es, pues, imponer cambios ni pensar en la formación como una entidad con bondad intrínseca, sino como un proceso que se valora por el tipo de asentamiento (ni siquiera implantación) que realiza en los centros.

De Vicente (1998) lo expresa claramente: hay tres exigencias sobre las que debe descansar la lógica de la formación actual,

- a) entender que vencer las resistencias al cambio (en las dimensiones individual y colectiva) no significa doblegar sino reconstruir el tejido psicológico de la motivación profesional docente para que el profesorado adquiera el compromiso de la renovación,
- b) reconstruir el conocimiento profesional y motivar hacia el cambio y la promoción de la discusión colaborativa para enfocar los procesos de mejora, y
- c) reconstruir la cultura organizativa

El proceso de ayuda -el proceso didáctico- para el crecimiento profesional docente, debe tener unas características ajustadas a la concepción que se tiene del docente y a la que se quiere defender: tanto la definición del proceso de ayuda como la caracterización del docente, son ámbitos relacionados necesariamente con la Didáctica, además de estar vinculados a otras disciplinas como la sociología, la historia, la economía, etc..

Zabalza (1999:65) planteaba que la didáctica, toda vez que ha abierto sus posibilidades de actuación y se ha comprometido con una *práctica con discurso*, tiene un camino amplio sobre el mundo de la formación continua y ocupacional para insistir en la necesidad de un enriquecimiento cognitivo de las tareas y un compromiso más neto de la formación con el “desarrollo personal” de los sujetos.

La Formación Permanente del Profesorado (FPP) necesita que, didácticamente, se estudien, comprendan y mejoren *los procesos de e-a que la desarrollan*.

Tener presentes los elementos constitutivos que recogíamos de González (1989) y Mallart (2001) -intencionalidad, enseñanza, aprendizaje, procesos de enseñanza-aprendizaje, formación e instrucción-, puede guiar nuestro análisis y nuestra intención de llegar a caracterizar algunos componentes internos de la Didáctica de la FPP.

De la Torre (1993) hacía una proyección interesante en esa misma línea de caracterización de los campos de trabajo didáctico que tienen y tendrán importancia en nuestro contexto:

- extrapolación de lo curricular a otros ámbitos: orientación, innovación, formación en empresa, ocio, adultos...investigaciones sobre materiales,...adaptaciones curriculares
- *formación del profesorado* de secundaria y universidad (mayor relieve), formador de formadores, educadores sociales, asesores, gestión y dirección de organizaciones; tránsito de modelos de formación basada en competencias a formación como Desarrollo Profesional
- organización escolar marcada por: autonomía, micropolítica, dirección compartida, grupos flexibles, centro unidad de cambio, FP; tránsito de modelos empresariales a modelos de orientación comunicativa
- educación no formal: cambio de actitudes, rehabilitación social, capacitación para el empleo.

Para finalizar este capítulo, observamos, cuales serían las *preguntas fundamentales de la Didáctica actual así como los elementos del acto didáctico como acto comunicativo* Mallart (2001:27).

CUADRO 6. Preguntas fundamentales y elementos que constituyen el ámbito de la Didáctica (modificado a partir de Mattos, 1974, 26)

<i>Enfoque de la Didáctica tradicional</i>	<i>Enfoque de la Didáctica moderna</i>	<i>Elementos del acto didáctico como acto de comunicación</i>
• ¿A quién se enseña? • ¿Quién enseña? • ¿Por qué se enseña? • ¿Qué se enseña? • ¿Cómo se enseña?	• ¿Quién aprende? • ¿Con quién aprende el alumno? • ¿Para qué aprende el alumno? • ¿Qué aprende el alumno? • ¿Cómo aprende el alumno? • ¿Con qué material didáctico? • ¿Desde qué condiciones? • ¿En qué ambiente? • ¿Qué, cómo y por qué evaluar?	• Alumno • Maestro • Objetivos • Contenidos • Metodología • Recursos didácticos • Prerrequisitos • Vida del aula • Evaluación formativa

De Lorenzo y Pla (2001:73) nos ha interesado la organización de elementos de referencia para analizar (en su caso, comparar) teorías de la enseñanza en función del *tipo, control y dirección del aprendizaje, y en función también de los agrupamientos, las interacciones y los apoyos para aprender.*

Punto de comparación	Descripción
1. Tipo de aprendizaje	¿A qué tipo(s) de aprendizaje se dirige la teoría y sus métodos?
2. Control del aprendizaje	¿Quién controla la naturaleza del proceso de aprendizaje: el profesor, el alumno o el experto en diseño educativo?
3. Dirección del aprendizaje	¿Giran las actividades del aprendizaje en torno a los temas, a los problemas específicos o a algo más?
4. Agrupamiento para aprender	¿Cómo se agrupan los alumnos?
5. Interacciones para aprender	¿Cuál es la principal naturaleza de la interacción: el profesor con el alumno, el alumno con el alumno, o el alumno con el material?
6. Apoyo para aprender	¿Cuál es el tipo y el nivel de apoyo que se le proporciona al alumno? ¿Qué clase de apoyo cognitivo proporciona el profesor o los materiales? ¿De qué clase de recursos se dispone? ¿Qué clase de apoyo emocional se presta?

En cuanto a la investigación didáctica parece asumido actualmente que lo importante, no habiendo un único objeto de investigación ni una única perspectiva metodológica, es la óptica desde la que se investiga para mejorar la educación, es decir, para procurar innovación: ***mejora es el objetivo de la Investigación Didáctica.***

Porque aunque el objeto es compartido por la psicología, la sociología y otras áreas sociales, el objetivo de la investigación didáctica -que ha de ser necesariamente aplicada- es llegar a conocer o comprender para alcanzar mejora mientras que la investigación básica se centraría más en el conocimiento y la evaluación de una situación sin pretender proponer acción aunque del corpus teórico elaborado ésta pudiera derivarse.

La investigación didáctica *en el ámbito de la formación del profesorado* se centraría en el *proceso de ayuda* que, mediante una acción formativa determinada, incide sobre la persona docente y le permite desarrollarse, teniendo en cuenta que cada persona pertenece a una cultura y una sociedad en las que debe asumir unos valores y códigos morales y proyectarse personal y sociolaboralmente.

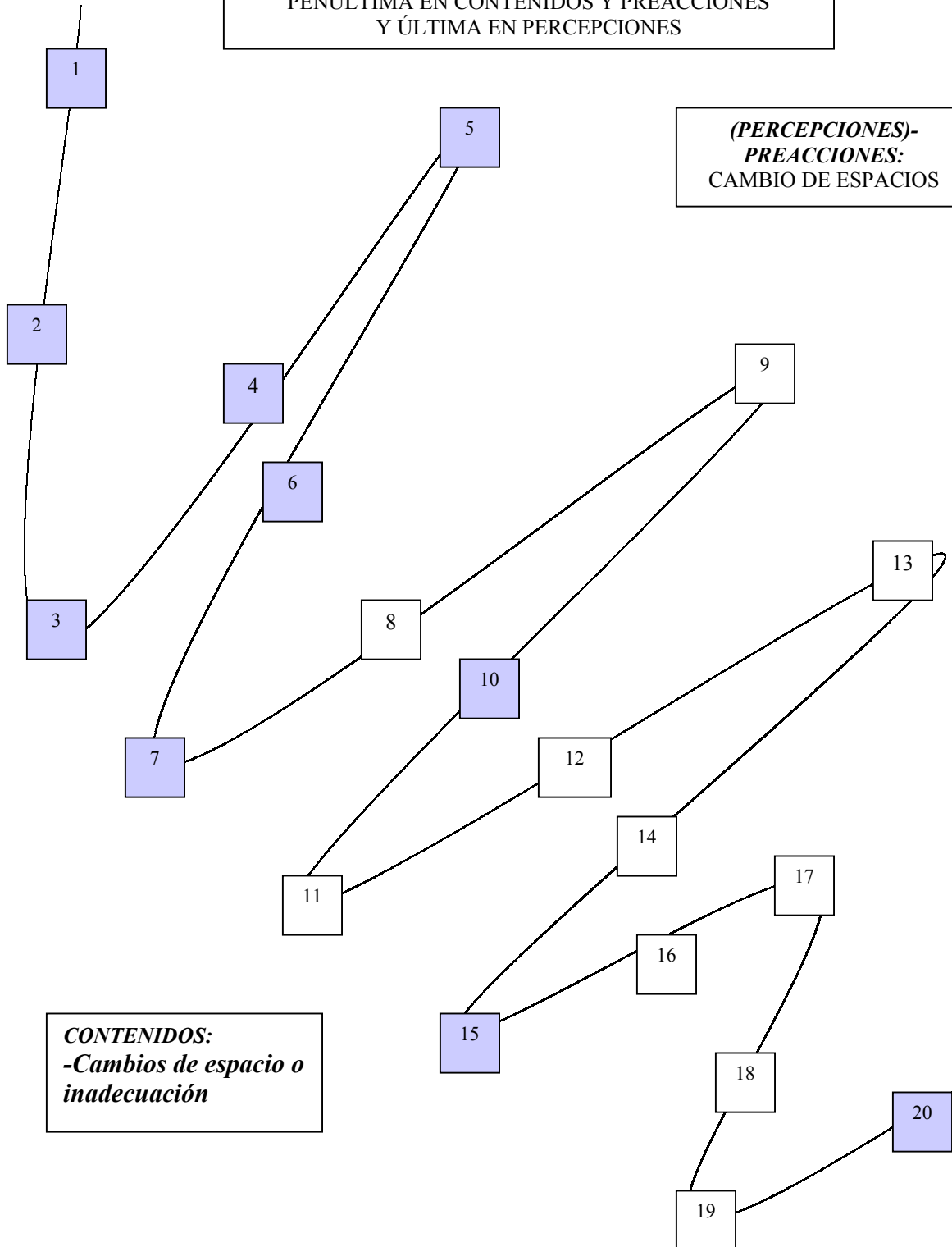
Lo interesante es concebir ese proceso de ayuda como ***diferenciado, específico, especializado***, además de ***dialéctico, continuo e inacabado***.

Estas características que definen el proceso didáctico son consecuentes al propio concepto de formación continua (siempre en referencia a los cambios culturales en los que está inmerso el individuo) y al concepto de saber pedagógico permanentemente en reconstrucción, reconceptualización y revisión.

Sería deseable, por otra parte, que se reconociera profesional y socialmente este carácter específico y especializado de la ayuda didáctica.

I. INFRAESTRUCTURA: 'D-Ce'
PENÚLTIMA EN CONTENIDOS Y PREACCIONES
Y ÚLTIMA EN PERCEPCIONES

***(PERCEPCIONES)-
PREACCIONES:***
CAMBIO DE ESPACIOS



CONTENIDOS:
***-Cambios de espacio o
inadecuación***

F) DP Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN CONTEXTOS DE CAMBIO

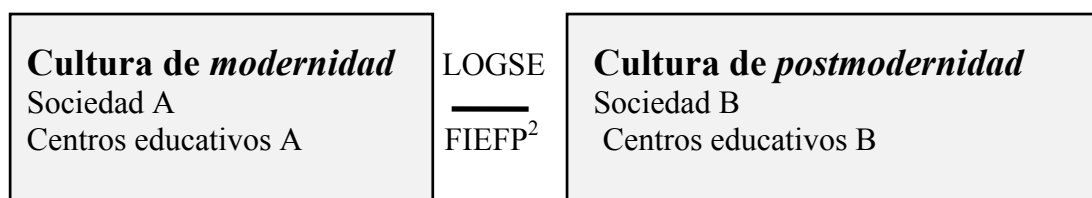
Reformas y profesorado

En este apartado nos ocuparemos de definir inicialmente las líneas de la formación permanente de los docentes partiendo de considerar las condiciones que se nos plantean tras haber asumido un modelo de desarrollo profesional docente.

Cuando más tarde analicemos ya específicamente tanto las directrices legales como los modelos más comunes de la formación y del trabajo docente, lo haremos a partir de haber establecido aquello que queremos considerar como nuestra plataforma filosófica, política y práctica de intervención.

De alguna forma, cuando la formación se contextualiza en momentos de cambio, y más si ese cambio forma parte explícita de un compromiso que ha llegado al rango de ley orgánica y de reforma estatal, como sería el contexto de intervención que dibujó la reforma asociada a la LOGSE¹, es inevitable que se la considere “instrumento” de cambio.

Ya desde el inicio de nuestro estudio veíamos que las atribuciones que se le querían hacer a la formación permanente del profesorado eran importantes: parecía que mediante la LOGSE se pretendiera transformar los centros educativos, la sociedad y la cultura de la misma en otros centros, otra sociedad y otra cultura.



Que estamos inmersos en cambios culturales profundos que han sedimentado en un conjunto de transformaciones englobadas en el término de postmodernas está ya aceptado, y numerosos autores se han ocupado de caracterizar ese cambio y ofrecer elementos de análisis (Lyotard, 1984; Lipovetsky, 1994; Hargreaves, 1996, 1999; Colàs, 2001, entre otros).

Está claro también que cualquier análisis realizado en un contexto de reforma educativa debe situarse en las coordenadas de la pretensión de paso de una sociedad a otra; lo que en esos momentos iniciales del estudio me planteaba es cómo se pretendía hacer en el caso de que tratara, más bien, del tránsito -cargado de paradojas- de una era cultural a otra: puede significar que la ley se avance a la realidad vivida, percibida o querida por

¹ Reiteramos que hablamos de la ley que rige el Sistema Educativo en el momento de cerrar este trabajo sin atender exhaustivamente a lo que propone la nueva ley que se está ‘debatiendo’.

² Hacemos referencia al Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1989a), PIEFP.

una “mayoría”, en este caso profesional y social; en todo caso, lo importante, una vez hecha la “jugada” política, está en mantenerla.

Numerosos autores se ocupan de analizar la relación entre las propuestas “reformadoras” de los sistemas educativos y sus efectos en la mejora real de las prácticas educativas y, en general, hay acuerdo acerca de que los mecanismos innovadores que se articulan desde fuera generan un impacto débil o nulo en la cotidianidad de los procesos de enseñar y de aprender en el aula: como se apunta por parte de diversos autores (Gimeno, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Vaillant y Marcelo, 2001, entre otros), muchas veces la tendencia es pretender solucionar problemas complejos aplicando soluciones simples.

Cuando se denuncia la simplicidad con la que muchas veces se plantean las “mejoras” se subraya que aunque las intenciones puedan ser incluso nobles y lúcidas, las propuestas se reducen a nada si no son los profesores los que las adoptan en sus respectivas clases y las traducen a una práctica acorde con lo deseado.

El profesorado es un elemento crucial en la calidad de la educación porque sin ser el único elemento de calidad, todos los demás elementos cobran sentido y pasan por él o no sirven de nada: el profesorado es siempre el elemento mediador de la calidad del sistema en el sentido de que es el mediador de otros elementos de calidad que no dependen de él como las familias, la dotación de medios, las estructuras organizativas. Gimeno (1996: 15) planteaba que “no deja de ser sospechoso (que) vuelva a ponerse el énfasis en las estructuras organizativas sin darse cuenta de que el profesorado es el elemento capital de cualquier reforma educativa y hay que animarlo, estimularlo, pagarle y exigirle, por ese orden.”

Fullan y Hargreaves (1997:36ss.), enumeran en concreto las siguientes razones para entender ese escaso efecto de las reformas educativas que, obviamente, no se aplican por sí solas:

- *como en sí mismos los problemas son complejos, no se prestan con facilidad a las soluciones que puedan darse y a los recursos de que se dispone;* aunque pensamos que los recursos ni se organizan ni se aprovechan por sí solos, es decir, que deben estar acompañados de criterios informados y compartidos, también consideramos que sobre todo el potencial humano es imprescindible dado el contexto de diversidad y de atención individualizada en el que nos movemos.
- *las líneas de desarrollo temporal con las que se planifica no son realistas porque los responsables políticos quieren resultados inmediatos.* En este sentido, pensamos que la única “arma” que puede hacer que los criterios administrativos se tornen más realistas y con ello más respetuosos y flexibles, es la evidencia que debe aportar la investigación a partir de mostrar casos concretos en los que el desarrollo de cualquier cambio se dibuje en las coordenadas del tiempo requerido y del tipo de procesos que se dan.
- *en línea con lo anterior, con frecuencia se prefieren las soluciones estructurales a entrar en las cuestiones subyacentes a la enseñanza en el aula y al trabajo y desarrollo docente.* Al mismo tiempo, apostando por lo estructural (cantidad de contenidos, tipo de planificación, reagrupamiento de alumnos por franjas diferentes

de edad, etc.), se logra el efecto de “desconsiderar” la importancia del cambio porque éste se reduce a una nueva jerga o una nueva exigencia burocrática.

- *no se facilitan los sistemas de apoyo que significarían una puesta en marcha de lo esencial y propio de la enseñanza incorporando lo substancial del cambio.* Si entendemos que, en muchos casos, el planteamiento intencional y teórico del cambio ha estado elaborado por personas implicadas con la mejora, aún es más grave que, para el desarrollo en la práctica, no se tenga en cuenta que el trabajo docente se circunscribe a condiciones difíciles y que, por tanto, los diversos requerimientos (intelectuales, organizativos, afectivos, de liderazgo) que son implícitos a la construcción de un cambio, requieren de planes de ayuda o de apoyo profesional.
- *en síntesis, muchas de las estrategias que se ponen en marcha no sólo no motivan a los enseñantes a practicar las mejoras, sino que los apartan aún más de su participación en la reforma.*

En este contexto, una formación permanente que se centre en destrezas concretas sin tener en cuenta al “enseñante total”, es decir, con edad, género, experiencias y valores personales contruidos de forma permanente en contextos sociales, está contribuyendo a acentuar lo inadecuado del planteamiento y el problema en general.

El problema, tristemente, tiene que ver con concepciones y comportamientos ampliamente establecidos en nuestro tiempo y nuestra cultura: como decía Einstein, “El mundo no va a superar crisis actual usando el mismo pensamiento que creó esta situación”; dado que el problema es de concepción filosófica, de desarrollo científico y cultural y de articulación económica, la solución se nos antoja lenta, muy lenta.

Además parece inevitable vivir asentados en determinadas paradojas: todo el mundo demanda a los docentes aquello que no hace: padres, directores, administración; en este campo de batalla, los profesores no pueden dejar de actuar, de hacer “lo que pueden”, apareciendo prácticamente como los exclusivos “sujetos” sobre los que recae la responsabilidad porque la administración -“ya se sabe”- siempre tiene el papel de legislar alejada de la realidad, los padres “trabajan” y ya han perdido las riendas de la educación: siempre son los profesores los que “están anticuados” y deben trabajar más y mejor.

Lo anterior confluye con el hecho de que, ciertamente, hay una ***alta diversidad en el conjunto de los docentes***; aun con todo ésta no impide decir que, en general, el profesorado es un cuerpo docente que cree en su trabajo y que lo desarrolla, en nuestros países, acuciado por esa suerte de amalgama de alegría y malestar, confianza y ansiedad, expectativas y frustración”(Vaillant y Marcelo, 2001:14)

Complejidad, exceso y/o confusión respecto a las atribuciones docentes por parte de los profesores, frente a una gran preocupación por la homogeneización y la comparación de rendimientos como mecanismo de control y de “estimulación” profesional e institucional, por parte de las administraciones.

Si, en función de lo anterior, tuviéramos que definir en qué se concentran las exigencias con las que la interrelación entre desarrollo profesional y formación permanente debe construirse en la actualidad, tomaríamos la definición que hacen estos últimos autores citados: “La formación del profesorado debe promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado ***aprendizaje***

autorregulado (como un) estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender.”(i.:15)

Admitimos que, de esta forma, aprender, emprender y/o liderar y innovar se constituyen en pilares complementarios de la posibilidad de mejora: únicamente nos queda subrayar el alto nivel de exigencia de la empresa y considerar la necesidad de atender a qué de todo eso pasa en la realidad y qué hay detrás de experiencias reales en las que ésa sea la línea de orientación.

Los profesores y los centros: ¿protagonistas del cambio?.

En nuestro contexto concreto, la ley de Reforma presenta al profesor como protagonista del cambio pero, en contraste, podríamos aventurarnos a decir que *el profesorado en general no ha vivido la LOGSE como un cambio positivo, ¿por qué?*

Parece necesario abundar en las consecuencias que tienen los modelos de reforma en la forma como los profesores los perciben.

Hargreaves habla en extremos bastante duros cuando dice que, por regla general, las reformas son irrespetuosas con los profesores. Por contra, según él consisten (habla primeramente de Inglaterra y Gales) en tratarles como si fueran niños desobedientes que necesitaran “...orientaciones firmes, normas estrictas y algunas sacudidas de evaluación para mantenerlos alerta...”(1996: 24); en EEUU la tendencia -según el autor- consiste en entrenarlos como si hubiese que recuperar alcohólicos, sometiénolos a programas de instrucción efectiva y usando un modelo de maestría pseudocientífica, pensada e impuesta desde terceros, que los hace dependientes de ella.

Parecería que en el caso de nuestro contexto, tanto la ley como los planes de acción posteriores siguen un modelo que, como mínimo, a nivel teórico, hace protagonista al profesorado.

Creemos que es en el despliegue de medios económicos, estructurales (servicios encargados de coordinarlo, y criterios realmente cualitativos y acordes con el bagaje científico sobre formación), profesionales, si se quiere, donde esos propósitos pueden fallar si no se mantienen exigencias altas en la calidad de la formación y sobre todo si no se profundiza en qué significa “calidad”.

Pero no sólo es necesario eso: puesto que es el conjunto de la comunidad educativa el que ha de estar comprometido con la calidad de la educación, debe considerarse que el profesorado es el artífice directo de ello para, confiando en su responsabilidad, apoyar su actividad en términos de colaboración, asesorarle y animarle.

El autor que venimos citando, abundando en las cautelas sobre las reformas, habla de la posibilidad de incurrir en **paradojas “sistemáticas”** creadas desde el momento que aquellas se autoanulan porque se encajan en modelos mecanicistas o se ahogan a través de inspecciones sofocantes: vuelve a incidir en el hecho de que esto puede ser así, y ahí está lo grave -por común y por fácil-, incluso cuando el conjunto de instrumentos de transformación tratan de respetar los juicios discrecionales de los profesores, de promover su progreso profesional y de apoyar sus esfuerzos para construir una comunidad de docentes.

El protagonista del cambio puede, como consecuencia de este contexto de complejidades, sentir desorientación, perplejidad y malestar docente porque si no cambian paralelamente la sociedad y las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización, se produce en los profesores sobrecarga, intolerables sensaciones de culpabilidad y, en definitiva, su trabajo se intensifica.

A modo de síntesis, las ***paradojas educativas ligadas a las tentativas de reestructuración en los centros*** serían según Hargreaves (1996):

1. Trabajar para la colaboración, y en su lugar, crear algo próximo a una colegialidad artificial
2. Querer evitar el aislamiento e individualismo matando con ello la creatividad, la individualidad y las posibilidades de reivindicación
3. Conseguir disponer de más tiempo pero sin asegurar el autocontrol del mismo
4. No evitar que la demanda y el ofrecimiento de la autonomía de los centros se convierta en una nueva manera de control.

Como sabemos, diversos autores (Popkewitz, 1991; Gimeno, 1996, entre otros) nos alertan acerca de la *retórica de la profesionalización* que puede asentarse sobre esos factores.

El contexto del cambio

Aunque tratar aspectos culturales de carácter amplio como las características del llamado '*postmodernismo*' amplía enormemente el análisis, consideramos que, puesto que la educación es una actividad social y cultural, no podemos tratarla al margen de los complejos factores que en ella se interrelacionan.

Entender que teorías sociales actuales como el feminismo y el postmodernismo están configurando sólidamente no sólo movimientos de acción social sino también una epistemología social en la forma de hacer ciencia (Lyotard, 1984; Colàs, 2001), obliga a utilizar nuevos prismas en el análisis de las realidades educativas. En este sentido, y por nuestra parte, retomaremos en el apartado del ámbito metodológico los aspectos directamente relacionados con las metodologías investigativas.

Nos gustaría recoger ahora lo que autores como Hargreaves (1996) llaman ***paradojas postmodernas*** de las que tomaremos los elementos más íntimamente relacionados con los ámbitos educativos.

a) Economías flexibles que han supuesto la modificación paulatina de:

- procesos de producción (técnicas de trabajo y procesos laborales más flexibles),
- mercados laborales (más diversificados, más parciales, más dependientes de ofertas y demandas cambiantes, muy basados en el sector 'servicios'),
- productos y pautas de consumo (mediatizados por la información y la publicidad), etc.,

que, en conjunto, tienen como consecuencia que “...cosas como la orientación, el asesoramiento, el turismo, las conferencias, los espectáculos y los acontecimientos culturales, pueden producirse y consumirse con mayor rapidez que los productos manufacturados...”(í.: 75)

Estas modificaciones exigen nuevas cualificaciones y destrezas como resolución de problemas, ayudas para conocer las propias necesidades y cómo satisfacerlas, funcionar bien en grupos, respetar los derechos de los demás y esperar respeto, adaptabilidad, responsabilidad, flexibilidad...así como ambientes escolares que puedan generar, preparando para el trabajo postindustrial, el aprendizaje autónomo, individualizado y significativamente cooperativo.

Pero junto a estos, *otros aspectos de la flexibilidad* son la marginación de mano de obra relegada a trabajos de bajo nivel, excesivamente temporales, sin seguridad social, y asignados con criterios arbitrarios, mientras la parte positiva y creativa de la flexibilidad sólo es accesible a pequeñas élites preparadas para ello.

Así, mientras el Sistema Educativo no puede dejar de tener en cuenta las exigencias de flexibilidad de las economías postindustriales, debe mostrarse consciente y resolutivo para compensar situaciones donde la iniciativa, la autonomía y el aprender a aprender de forma flexible, deberán contar con problemáticas de clase social, sexo, raza y, en definitiva, de mediación cultural -utilizando un término reconocido como vigotskiano- que las haga posible.

De otro modo, no se dará más que la autocomplacencia de un discurso retórico que se haga eco de necesidades sin que se aplique en poderlas posibilitar. Nos parece que, incluso bienintencionadamente, estos discursos “autocomplacientes” se aposentan -gracias a los efectos normalizantes y narcotizantes de mecanismos llamados de “masas”- en las mentes de la sociedad en general, de forma que sólo las personas que tienen contacto directo con las realidades “degradadas” saben que tal discurso no puede mantenerse por sí mismo ni formar parte de universalidades y de generalizaciones.

Actualmente los movimientos “antiglobalización” están, en parte, “nutridos” de personas que sí viven directamente esas situaciones degradadas y que no pueden dejar de denunciarlas. En muchos de los centros que conocemos la atención a situaciones complejas, fruto de la pobreza, son ‘ocupaciones’ cada vez más absorbentes que requieren, por encima de todo, serenidad, solidaridad, y colaboración, además, naturalmente, de recursos tanto humanos como de servicios externos y recursos materiales.

b) **Paradoja de la globalización**, según la cual se da el fenómeno paralelo de que mientras se establecen pautas de regulación y control económicos que rompen los límites del espacio geográfico y, en parte, debido a ello, aparecen tendencias políticas y culturales que pretenden una conservación y protección de las identidades nacionales y culturales que se sienten amenazadas.

“La principal respuesta educativa a esta crisis social ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o en imponer otras nuevas mediante el control centralizado del currículum y las exigencias de la evaluación”(í.:81)

Síntoma, ejemplo o, mejor, ilustración concreta de esta defensa sería, según el autor que venimos citando, constituir a la '*historia*' como asignatura fundamental: si bien pensamos que puede haber razones humanísticas y culturales en la defensa de la historia, nos parece interesante plantearnos dudas acerca de los móviles de esa inclusión cuando, paralelamente, se omitan necesidades "reales" como el *tratamiento de la información* que las nuevas tecnologías de la información no parecen resolver, o el dominio de estrategias que favorezcan la flexibilidad y traten temas como los idiomas, la economía mundial, las consecuencias medioambientales de la globalización, etc., o bien se determine la desaparición de áreas como la música o la plástica, relegando la educación a un modelo educativo totalmente parcial y empobrecido cultural e individualmente (en el sentido de que hay áreas, como la plástica, la música, la expresión corporal, que remiten de forma muy directa a la individualidad); no creemos que se dude actualmente de la complementaria importancia de, por una parte, reconstruir y reflexionar sobre las culturas locales y el sentido de comunidad y, por otra, tomar conciencia y responsabilizarse de las dimensiones globales de nuestra realidad.

Así, cuando un currículum oculta las dimensiones globales en detrimento de conocimientos tradicionales, históricos, culturales...¿está favoreciendo algún tipo de enmascaramiento en favor de los que, por razones de posibilidades de clase social, expectativas familiares, etc., sí las tendrán en cuenta e incluirán en su formación?.

Aunque en nuestro contexto el currículum se define (según la LOGSE) como abierto y necesariamente definido por el centro educativo al que se refiera en sus últimos niveles de concreción (2º y 3º), en la práctica y dadas las condiciones en las que esa contextualización se habría realizado, podríamos concluir que no deja de ser un currículum "oficial": en la mayoría de los centros, encontraríamos algo parecido a copias de los ejemplos propuestos por la administración para el segundo nivel de concreción, allá donde se preveía realizar la contextualización a la particular realidad educativa.

Recientemente las administraciones educativas intentan, cada vez en mayor grado, intervenir en el control del currículum en cuanto a los contenidos. Recordemos como ejemplo el caso de las "humanidades" en la etapa de secundaria, el control sobre las lecturas obligatorias y en casos de algunas autonomías, la pugna por rechazar según qué autores, el control sobre la "calidad" universitaria mediante exámenes nacionales que capaciten a los futuros profesores, los controles de rendimiento a finales de las etapas primaria y secundaria -primer ciclo- en Cataluña (iniciados el curso 2000-2001 en 4º de Primaria y seguidos durante tres años además de en esos cursos, en 6º de la misma etapa y en 2º de ESO), etc..

No se habla todavía, como sí se hace desde hace tiempo en otros países de nuestro entorno europeo, de evaluaciones nacionales como formas generalizadas y únicas de la evaluación de la calidad del SE., si bien en la actualidad la anunciada "Ley de calidad" establezca esa evaluación nacional en un momento final de los estudios de secundaria.

Entendemos que, de alguna forma, se debe dar control y regulación de los sistemas sociales que aseguren, necesariamente, la calidad continuada de sus servicios públicos: *la dificultad es confiar en la bondad de las intenciones últimas del*

*“control” de calidad y de las consecuencias que, sobre la misma calidad buscada, tienen estos mecanismos debido, además de a la falta de transparencia en sus intenciones, a su propia metodología. No deja de ser éste, **control individual vs. control colectivo**, o mejor, **discrecionalidad vs. evaluación externa**, un aspecto dilemático con el que nos enfrentamos en la actualidad.*

En todo caso, nos parece que la situación política actual consiste en que no sea necesario debatirse entre unos contenidos u otros -se imponen tanto las humanidades como las tecnologías de la información, desaparecen o menguan tanto los contenidos ‘locales’ como los artísticos- sino en la tácita seguridad de que dadas la intensificación, la proletarización del trabajo docente y la poca autonomía real de las instituciones educativas, las estructuras sociales “conservarán” las fronteras entre los diferentes subgrupos sociales. Es decir, pensamos que cada vez más los debates son retóricos y ‘distractores’, y no pueden ocultar que en el fondo se pretende implantar un modelo social predeterminado.

***c) El final de las certezas.** “En la sociedad en general, estamos experimentando un cambio desde un pequeño número de singularidades estables de conocimientos y de creencias, a una pluralidad fluctuante y en continua transformación de sistemas de creencias...la creciente conciencia de las posibilidades inminentes de una catástrofe ambiental a escala global ha reducido en gran medida nuestra fe en la tecnología como forma de previsión y control fiable de nuestro mundo en la búsqueda racional del progreso...la duda está en todas partes, la tradición se muestra en retirada y las certezas moral y científica han perdido su credibilidad (...y eso tiene...) ramificaciones de largo alcance en el cambiante mundo de la educación y la situación que en él ocupa el trabajo de los profesores” (í.:84)*

Como consecuencia de ello,

1. Se pone en duda la validez de un curriculum basado en saberes dados y/o acabados y en hechos indiscutibles. Por contra, cobran mayor importancia -en cuanto objetivos y métodos- procesos no sólo didácticos sino también de investigación, análisis, obtención de información y demás aspectos del aprender a aprender de forma crítica y comprometida.

Ciertamente, estas premisas educativas que tienen profundas raíces filosóficas, han sido objeto a lo largo de la historia reciente de repetida defensa y oposición y, ahora, en la ‘postmodernidad’, tienen una relevancia especial.

“El declive de la tradición judeocristiana como primer propósito subyacente a la escolarización y la enseñanza en un contexto de mayor diversidad religiosa, cultural y étnica suscita agudas cuestiones sobre los fines morales de la educación...Durante algún tiempo, esta crisis de objetivos pedagógicos se conjuró mediante una respuesta típica del modernismo, que ponía su fe científica y educativa en un aparato tecnológico de medidas de eficiencia y eficacia, que se presumían conocidas y neutrales.”(í.:86)

Tener en cuenta estos aspectos no ha de hacernos olvidar que es capital que el bagaje cultural sobre el que edificamos nuestras decisiones y nuestro progreso social sea considerado como una realidad valiosa: entendemos que aprender a aprender,

aprender a emprender, ha de conjuminarse con el valor y la pasión por el conocimiento de lo que nos ha precedido y nos ha llevado hasta aquí; sin complacencias, pero sin renunciaciones.

2. *Las limitaciones de la investigación y la práctica de las escuelas 'eficaces' están quedando cada vez más patentes porque:*

- a) la lista de verificación de características no dan una idea clara y holística de lo que hace eficaz a una escuela ni de cómo se establece,
- b) aunque sepamos a qué se parecen las escuelas eficaces, no sabemos cómo crearlas (como también plantea Hopkins, 1996),
- c) no permanecen necesariamente estables en el transcurso del tiempo,
- d) suponen una definición restringida y convencional de la eficacia: por ejemplo, no sabemos cómo serían las escuelas eficaces que edificaran el éxito en la resolución de problemas, la creatividad, el riesgo, la flexibilidad o el aprender a aprender,
- e) nuestras ideas de eficacia son, con frecuencia, específicas contextual y culturalmente, limitando ampliamente lo que podríamos imaginar sobre las escuelas a los ambientes en los que estudiamos y las administramos.

3) *En lo relativo a los métodos de enseñanza*, las vías de reforma educativa están cubiertas por las desacreditadas certezas del pasado pudiéndose, según el autor, ubicarse en un museo de innovación bajo la alerta de que, con frecuencia, las soluciones de hoy se convierten en los problemas del mañana; propone como ejemplos los esquemas de lectura, los laboratorios de idiomas, la instrucción directa, las aulas abiertas; el lenguaje total, el aprendizaje cooperativo o las matemáticas manipulativas.

Ante esos cambios que, finalmente, pueden parecer lábiles se producen quejas de los profesores sobre los caprichosos cambios de las modas y de las novedades educativas; ***tales quejas, lejos de ser consideradas triviales, deberían entenderse como señal de la desconfianza en la excesiva fe administrativa y/o política en determinadas soluciones singulares que, de la forma que sea, pasan por alto el saber práctico de los profesores y las peculiaridades de los distintos ambientes en los que estos trabajan.***

d) *El mosaico móvil* representa la metáfora de las organizaciones que compiten positivamente en condiciones de complejidad e incertidumbre, el papel de la burocracia que puede entenderse como la respuesta general a problemáticas específicas; en este contexto, las organizaciones que sí se adaptarían estarían marcadas por las características de flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas.

De alguna manera la clave parece estar en ***ver la organización como algo en la que son fundamentales los proyectos más que las posiciones: su acción se ve en términos de conjuntos de grupos de actividades*** cuyos miembros, composición, propiedad y objetivos cambian constantemente. La dificultad es que "...cuando los límites son permeables, los papeles se difuminan y las tareas cambian constantemente, ¿qué sentido

tiene la pertenencia a una organización?...¿qué pasa con la lealtad y el compromiso, con ese vínculo básico entre el individuo y la organización?”(Hargreaves, 1996:94). A partir de los interrogantes planteados comenzamos a ver posibles razones de la no adaptabilidad a estas nuevas estructuras sobre todo porque si bien la tendencia a las acciones y proyectos más que a las posiciones podría definir una nueva forma de entender nuestras actividades sociales en la actualidad, fácilmente se advierte que eso se realiza en organizaciones y sistemas productivos en los que sí hay posiciones y en los que esa flexibilidad sólo se aplica a determinados niveles; llegando incluso a grados extremos, se ve hasta qué punto el discurso del mosaico móvil es una estrategia instrumental que en absoluto se corresponde con una “jugada” filosóficamente diferente a los esquemas jerárquicos sociales que nos han precedido. Estos aspectos, sin duda, deben ser considerados como *problemáticos*: si la colaboración incluye, con frecuencia, a los trabajadores del nivel medio pero excluye a quienes ocupan niveles inferiores, no promoviéndose la colaboración entre todos los implicados, parece claro que estamos hablando de un instrumento y no de una característica ineludible de nuestra actualidad. Según el autor, incluso los defensores de la organización de aprendizaje tienden a pasar esos problemas por alto.

La cuestión está en que se necesitan grandes dosis de voluntad de equidad para -al menos- intentarlo y, a partir de ahí, no sobran tampoco las dificultades porque trabajamos con una realidad muy compleja en la que un gran número de niveles de trabajo, de comprensión, de información, etc., ha desmembrado el tejido social.

Volviendo al ámbito propiamente educativo o escolar nos preguntamos, además, cómo se puede articular esa complejidad en condiciones de mixtura entre ‘modernidad’ y ‘postmodernidad’: centros en los que se suprimen plazas de profesores por reestructuración del Sistema Edicativo o se adjudican por criterios de antigüedad en el “cuerpo” (como en el caso de uno de los contextos objeto de estudio); carreras docentes en las que se entiende que a mayor nivel educativo, mayor nivel de “excelencia” profesional quedando, por ejemplo, la educación infantil en una consideración de degradación insultante. ¿En estas condiciones “burocráticas” y jerárquicas qué valor deben dar los profesores -sobre todo los afectados más directamente por esas circunstancias- al trabajo en común, aunque éste se deseara como proyecto?, ¿puede mantenerse el proyecto por encima de las vicisitudes personales? (debemos tener en cuenta, por ejemplo que, en el caso por nosotros estudiado, el criterio de supresión de plaza no lo marcaba la antigüedad, máxime cuando muchos de ellos fueron cofundadores del centro, sino las calificaciones en unas oposiciones restringidas que se les realizaron por ser un colectivo proveniente de una ‘red’ de escuelas catalanas (CEPEPC³) para pasar a la red de escuelas públicas.

“Creadas por la crisis económica...y por los cambios demográficos y culturales...estas organizaciones fluidas, flexibles y dinámicas sólo mantienen la lealtad de sus empleados mientras está garantizada por la realización del trabajo, las recompensas que supone y el estilo de vida que ofrece.”(í.:96)

En este sentido nosotros pensamos: ¿la reserva individual que nos queda es, entonces, el mantenernos ‘organizativos’ en contextos de ‘antiorganización’?

³ Col·lectiu d’Escoles Per a l’Escola Pública Catalana

La metáfora del mosaico móvil que, según el autor, ya viene de Toffler (1990), permite vislumbrar que en sus formas más favorables, puede contribuir de manera muy valiosa a lo que Senge (1994) llama *aprendizaje en la organización* en el que las personas amplíen continuamente sus capacidades para comprender la complejidad, aclarar la visión y perfeccionar modelos mentales compartidos, participando en distintas tareas, adquiriendo diversos tipos de pericia, experimentando y expresando diferentes formas de liderazgo, afrontando verdades incómodas de la organización y buscando juntos soluciones compartidas.

El hecho de que *los procesos no son estáticos y dependen del momento histórico y de las condiciones en que se dan* queda patente cuando, en referencia al contexto anglosajón del autor, se comparan unos momentos en los que los colegios tenían garantizada la libertad para innovar y las escuelas autogestionadas constituían un paradigma aceptable, con otros en los que esa independencia se extendió a sistemas enteros en un contexto donde la autogestión o la gestión local iba acompañada del mantenimiento del control central sobre lo que se producía (mediante estrictos controles del currículum y de la evaluación), con lo que la gestión local de las escuelas dejó de ser un medio de potenciación profesional para convertirse en “chivo expiatorio”.

Entonces, en la línea de las reservas que venimos apuntando, el autor habla de la ***conversión del mosaico móvil por el manipulativo***, controlado desde fuera por medio del control sobre el currículum, los exámenes y todos aquellos productos básicos que los profesores deben “presentar”. *En esos casos, considera que las sospechas que, en ocasiones, esgrimen los profesores acerca de que la “flexibilidad” de la organización y el difuminado de sus papeles y responsabilidades puede utilizarse en su contra, en absoluto carece de fundamento.*

Como se ve, la problemática se traduce en que no pudiendo responder a toda esta complejidad preservando y protegiendo el status quo de los centros, ni de los equipos, departamentos, etc., la respuesta adecuada consiste en algo complejo: ***comprensión “situada” de la coyuntura, proyecto particular y contextualizado ante las necesidades propias de la comunidad educativa, y trabajo y aprendizajes continuos.*** Tan compleja es la solución como complejo es el problema.

Enfoques conceptuales en la Formación permanente docente en un ‘contexto de crisis’.

Pasamos ahora a adentrarnos en el tema de la conceptualización de la formación permanente: pretendemos no obviar para ello, los ejes culturales y de cambio que acabamos de analizar.

Fernández Cruz (1999) analiza la situación actual de la formación docente en ese contexto de “crisis” o de cambio cultural y plantea que tanto el mito de la enseñanza para los alumnos y padres, como el de la formación docente para los profesores, se han desvanecido.

Ciertamente los discursos que median entre las “teorías” y las “prácticas” han dejado de ser lineales y causales y en su base están los mismos fenómenos que en la del cambio cultural en el que estamos inmersos.

Así, ese autor parte del hecho de que, al igual que la cultura occidental, la Formación docente también está en crisis y el malestar docente generalizado tiene para con aquella consecuencias.

Desde nuestra perspectiva personal, en la que experimentamos un trabajo continuado y demandado por los profesores, y por lo que entendemos que se daría en nuestro contexto más próximo, nos parecería matizable admitir una crisis así, de forma global, pero nos parece interesante esta consideración por lo que tiene de sugerencia para el análisis y también por entender que estamos hablando de una tendencia general que se quiere contraponer a los modelos anteriores en los que quizás no se había llegado al momento de crisis, pero de los que se podía considerar ampliamente las limitaciones.

Por otra parte, pensamos que, aunque centrados ahora en las implicaciones que tienen para la Formación Permanente del Profesorado, estas características no dejan de coincidir y/o matizar el panorama docente general, en el que, sin duda, estamos inmersos.

La crisis, consistiría según el autor en:

- a) desconfianza hacia la Formación docente como proceso de ayuda para mejorar las condiciones del ejercicio de la docencia (que, como venimos diciendo, son imposibilitadoras de un bienestar o satisfacción generalizados)
- b) desregulación de la función docente
- c) desestructuración de la actividad formativa

Ampliando el campo de análisis hacia el déficit de “bienestar” docente, Esteve y otros (1995) identifica 12 factores de cambio que, en conjunto, proporcionarían el sentimiento de impotencia y de desconfianza hacia cualquier propuesta de mejora:

- aumento de las exigencias sobre el profesor
- inhibición educativa de otros agentes de socialización
- desarrollo de las fuentes de información alternativas a la escuela
- ruptura del consenso social sobre la educación
- aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia
- cambio de expectativas respecto al sistema educativo
- modificación del apoyo de la sociedad al SE
- descenso de la valoración social del profesor
- cambios en los contenidos curriculares
- escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo
- cambios en las relaciones profesor-alumno
- fragmentación del trabajo del profesor.

Por otra parte, las respuestas a ese malestar pueden ser:

- a) aceptar la idea de cambio como una necesidad inevitable
- b) inhibirse ante el cambio -no aceptándolo pero no haciéndole frente-,
- c) generar sentimientos contradictorios -aceptar el cambio como inevitable pero mantener una disconformidad seria con él-

d) tener miedo al cambio -con manifestaciones de ansiedad y rechazo activo-.

Respecto a la formación docente -inicial y permanente- se darían dos procesos bien relevantes: el de *desregulación* y el de *desinstitucionalización*; los procesos de desregulación se concentrarían en:

- a) el desconcierto ante lo que se considera una “buena práctica”,
- b) la pérdida de la legitimación académica que sustentaba las prácticas tradicionales,
- c) la crisis de la formación formalizada o reglada,
- d) la desprofesionalización docente consecuencia de la ‘desregulación’ de su función (Gimeno, 1995)

Junto a estos, los procesos de *desinstitucionalización* colaboran con la percepción de deslegitimación y crisis de “utilidad”.

En síntesis, la crisis tanto de la función docente como de la formación puede caracterizarse porque “hasta hace bien poco, la formación docente institucionalizada, con su poder regulador de la práctica docente y con la legitimación que le otorgaba el control absoluto sobre el conocimiento pedagógico generaba un sentimiento extendido de confianza en el colectivo docente, en los procesos formativos y en su capacidad para racionalizar la práctica y controlar la complejidad de la enseñanza.”(Fernández Cruz, 1999:53)

En la misma línea Hargreaves (1999) plantea aspectos que considera caracterizadores de las tendencias actuales en la formación del profesorado: le dedicamos un espacio dado que es un autor que ha ido marcando líneas de análisis procedentes y relevantes para los problemas con los que nos vamos encontrando, aun advirtiéndolo que su contexto -todavía- no es idéntico al nuestro, y que el hecho de no especificar del todo si se refiere a Formación Inicial o a Formación Permanente, puede producir confusión porque, aunque están relacionadas, opinamos que en los aspectos que ahora se tratan no son idénticas.

Esa perspectiva comparativa entre países es importante porque si miramos y contrastamos, por ejemplo, las exigencias formativas iniciales (en años de estudio, especialización, y profesorado que interviene)⁴ de los diferentes países en las etapas de infantil y primaria, veremos que según esa información el Reino Unido tendría una exigencia mayor en cuanto a estudios para realizar la función docente que nuestro estado y, en cambio, Hargreaves habla de una secundarización de la formación inicial de los docentes, además de la desinstitucionalización, en general, de la formación permanente. Nos encontramos por tanto con informaciones un tanto paradójicas al menos inicialmente respecto a la inversión en tiempo de la formación inicial de los profesores en su contexto. La distancia temporal entre el juicio actual y la fuente podría estar en la base de la disparidad; por encima de esa concreción, no deja de interesarnos el fenómeno de que se informa.

Hargreaves expone, en primer lugar, algunos elementos de reflexión para el análisis actual sobre los elementos tiempo y espacio que, aunque hasta hace poco eran considerados -de alguna forma- externos a la acción (en el sentido de que se regulaban

⁴ en Fernández Cruz (1999:271) aparece un cuadro donde se recogen de Popkewitz, 1994

para poder desarrollar la acción pero se entendían como “entornos” de ésta), en la actualidad tanto ‘espacio’ como ‘tiempo’ son elementos considerados a la vez definibles y definidores, por lo que deben ser tenidos en cuenta como parte importante de la acción.

A continuación, y a partir de considerar que en el tema de la formación del profesorado han primado los tiempos por encima de los espacios, el autor reivindica la relevancia de estos últimos dado que “...la geografía no sólo modifica o añade contingencia a las trayectorias generales basadas en el tiempo, la historia, la biografía o el desarrollo evolutivo (...) *Así, donde se sitúa y distribuye la formación del profesorado es una cuestión tan importante como cuándo se creó y cómo evolucionó en un entorno determinado (...) En este sentido los formadores de profesores tienen el potencial para crear y recrear sus propios espacios sociales sin estar limitados completamente por los espacios que otros crearon para ellos, ni depender de ellos.*”(i.:123)

El tema de los espacios humanos en la formación permanente del profesorado, como se veía en la introducción de nuestro trabajo, es un aspecto que nos habíamos planteado no tanto desde las dificultades o particularidades de la desinstitucionalización, sino desde el punto de vista de las posibilidades factuales de las organizaciones encargadas de la gestión de la formación de proporcionar ayuda en forma de formación a los centros que lo requiriesen.

Nos parece que las políticas de formación permanente deben ser flexibles y permitir que los espacios sean definidos por los grupos de profesores; en este sentido, urge que tales políticas sean claramente compensatorias respecto territorios humanos en los que históricamente ha llegado menos ayuda. Nos ocuparemos de esto en el desarrollo del estudio.

Los fenómenos que estarían dándose en las tendencias de la Formación docente según Hargreaves (1999:119ss.) serían:

- a) la marginalización
- b) la desinstitucionalización
- c) la encapsulación simbólica.

En síntesis, el autor pondría énfasis en la necesidad de comprender los procesos de la formación del profesorado situándose en los diversos espacios y tiempos.

En cuanto al ***fenómeno de la marginalización***, el autor alertaría a la comunidad docente y científica que se encarga de la formación de los docentes, sobre ciertas cautelas que deberían darse en el sentido de no confundir el “aceptar y reconocer” el conocimiento práctico de los docentes, con una nueva codificación de la enseñanza que derive hacia una ‘nueva’ formación mecánica en competencias como, según el autor, estaría ya pasando en EE.UU. y Australia.

“Ya afirmé que esto es una solución moderna a un problema actual. En los tiempos postmodernos, tan complejos y que cambian con tanta rapidez, justamente cuando se está dando la vuelta a la ciencia, la medicina y la economía por medio de la teoría del caos, la complejidad y la incertidumbre, es improbable que esta solución funcione.”(i.:140)

En cuanto a la ***desinstitucionalización*** como dispersión geográfica de la formación docente en espacios diferentes, en contra de mantener su única ubicación en la universidad, y aun constituyendo una respuesta más flexible y “postmoderna”, puede provocar, si se trata de una formación localista y utilitaria, que se desregularice a causa de hacer de la práctica un pobre alimento intelectual y crítico únicamente autoreferido y que se cierra en sí mismo.

La encapsulación simbólica da cuenta de un fenómeno según el cual se habrían creado lugares especiales, simulados y seguros, asociados a “escuelas de desarrollo profesional”, en los que, aunque se logaran “proyectos” exitosos, no serían útiles para la realidad no simulada, ni segura.

El autor sintetiza lo que entiende que son principios de una perspectiva sociogeográfica en relación a las facilitaciones del desarrollo docente:

El estudio de la espacialidad de la formación del profesorado

PRINCIPIOS DE UNA PERSPECTIVA SOCIO-GEOGRÁFICA	IMPLICACIONES DEL ESTUDIO PARA SER PROFESOR
1. El espacio es un rasgo central no contingente de las organizaciones sociales y del ser social	Tenemos que estudiar dónde se sitúa y distribuye la formación del profesorado (global, local y organizativamente), y <i>cuándo</i> llegó a ser lo que es y <i>cómo</i> evolucionó en cualquier momento.
2. El espacio es un fenómeno social y físico	Los formadores de profesores pueden crear y recrear sus propios espacios sociales, sin estar absolutamente limitados por los espacios creados por otros.
3. El espacio es un medio y un resultado de la interacción humana	La formación del profesorado debe reinventarse en unas circunstancias que no han sido propiamente elegidas y que exigen esfuerzos concertados para reconfigurar los espacios (ya sean marginales u otros) que ocupa.
4. Los espacios suelen estar impregnados de propiedades imaginarias y de otras físicas y sociales más ocultas	Reformar la formación del profesorado implica redefinir las geografías imaginarias tanto de su pretendida irrelevancia para la escolaridad como de los bajos niveles y de su inferior estándar académico en las universidades.
5. El espacio, el tiempo y el ser definen la esencia de la existencia humana	Cambiar los espacios en los que se lleva a cabo la formación del profesorado implica cambiar y desafiar los límites del ser y la identidad de los formadores de profesores.
6. El espacio es relativo	La formación del profesorado se concibe de forma distinta dependiendo del punto de vista de cada uno: como 'investigador estrella', supervisor escolar, etc.
7. Las distribuciones del espacio social reflejan y refuerzan las distribuciones de la posición social	Los formadores de profesores dentro de las universidades están marginados tanto social como espacialmente.
8. Los espacios se pueden organizar y analizar según distintos niveles de generalidad y abstracción	La formación del profesorado se puede investigar a varios niveles: microcósmico (interacción personal y experiencias vividas), macrocósmico (política y demografía) o mesocósmico (organización y relaciones de grupo) –por supuesto, también se puede investigar en términos de la integración de los tres niveles–.
9. Las experiencias, las percepciones y las representaciones de la espacialidad social están sufriendo profundos cambios en la era postmoderna	La formación del profesorado está sufriendo una dispersión y desinstitucionalización en la era postmoderna, junto con su integración y reinstitucionalización en forma de escuelas de desarrollo profesional.
10. El espacio nos oculta consecuencias en la era postmoderna	La dispersión y desinstitucionalización de la formación del profesorado puede ocultar los descensos de la reflexión y los aumentos del utilitarismo, que son las consecuencias de este cambio espacial.

Hargreaves (1999)

Salvando la distancia, estas consideraciones nos servirán para estar alerta en los movimientos que se dan en la actualidad y en el futuro respecto a la formación del profesorado. Pensamos sobre todo en referencia a la formación permanente que, como admite el autor, la flexibilidad de los espacios y de los tiempos ha provocado oportunidades para establecer conexiones, integrar la teoría y la práctica y para el desarrollo profesional en general. Se trataría -para que esos aspectos positivos no autolimitasen las posibilidades de desarrollo- de no perder de vista los elementos que pueden provocar que se empobrezca el discurso por limitarlo a ámbitos concretos, por entender como 'mecánico' el objeto de trabajo de la formación y por crear mundos excepcionales y cerrados a los contextos cambiantes en los que estamos inmersos en lugar de trabajar sobre situaciones reales.

El modelo del profesor-investigador: posibilidades y dificultades

Gimeno Sacristán (1996) realiza una revisión de cómo ha evolucionado el concepto de “investigador en la acción” desde que en España, en línea pretendidamente semejante a países del entorno, se empezó a desarrollar el modelo de profesor-investigador (que el autor sitúa hacia el 1985). Es éste un modelo que integra muchos de los principios que caracterizan la concepción de desarrollo profesional que hemos ido recogiendo con anterioridad.

Todo lo que en la actualidad implica desarrollarse profesionalmente está -de una forma u otra- asociado a la figura de un docente que de manera permanente y en contextos sociales de trabajo, tiene como foco de atención la indagación sobre la práctica para, a partir de su análisis y comprensión colectiva, poder introducir elementos de progreso.

Por otra parte, el análisis de este modelo nos permitirá *ahondar, además de en una perspectiva histórica y política, en el carácter epistemológico del llamado conocimiento del profesorado en la acción.*

Plantea que la adopción de la metáfora del *profesor investigador en el aula* como profesor autónomo se hizo en sintonía con lo que ocurría en otros países del entorno en los que presumiblemente se desarrollaban políticas educativas más acordes con el propio modelo mientras que, en nuestro caso, la adopción se daba en condiciones contextuales bien diversas. En concreto se apunta como hecho diferencial que en nuestro contexto, lejos de la práctica de la autonomía de profesores y de centros, la realidad se definía por objetivos marcados por la administración, prepotencia y aceptación “profesional” de las editoriales de libros de texto, autonomía sólo reivindicada por parte de colectivos tildados casi como subversivos o ilegítimos o en todo caso sin demasiada capacidad de “movilización”.

De alguna manera, deteniéndose en la forma y momento de adopción, hace el mismo juego de distanciamiento histórico y semántico que hacía Popkewitz (1991) en referencia a la profesionalización.

En la actualidad siguen siendo evidentes algunas de las “preocupaciones” de las que hablaba entonces Gimeno y podríamos decir que *sigue imperando el lenguaje de la autonomía* que las albergaba:

1. Se sigue manteniendo una fuerte dependencia docente de los productores industriales de materiales uniformizados, lejanos a la heterogeneidad cultural que se predica, cosa que, ciertamente, conecta con el hecho de que, en educación, y pensamos que en los ámbitos sociales en general, los procesos de modernización son muy incongruentes porque al mismo tiempo que se implantan ideas fácilmente asimilables, las realidades caminan por derroteros, incluso contrarios, a las propias ideas. En alguna medida, los “cambios” de forma, que los hay, responden a un proceso de homogeneización bajo el prisma legitimador de la renovación educativa.
2. “El profesor investigador, agente activo en el desarrollo del curriculum, se muestra como una metáfora un tanto inalcanzable, dada la preponderancia que empiezan a

tener los contenidos culturales, que no una conciencia sobre todos los elementos implicados en la democratización de la educación. (...) Las dificultades de la reforma, provienen de concepciones muy afianzadas en los valores tradicionales”(i.:6). Por ejemplo, en el proceso de desarrollo de la Reforma, se habla de la presunción de degradación de contenidos por parte profesores de secundaria: ciertamente, nos parece que en todas las etapas educativas (¿se libra la universidad de ese proceso?) esa percepción de ‘degradación cultural’ está conviviendo con la certeza de que no puede tratarse todo el cúmulo de contenidos (sobre todo conceptuales) “relevantes” para la vida de los alumnos, máxime cuando por parte de los docentes se asiste también a un estado o, mejor, a un escenario de perplejidad ante el corpus de los conocimientos culturales ‘previos’ de los alumnos (que, mayoritariamente, consideramos insuficientes).⁵

En todo caso y aunque nos gustaría encontrar en el conjunto de la sociedad más inquietud intelectual y ética, intuimos que la solución no pasa por decretar más contenidos conceptuales (¿culturales?).

3. Según el autor, *sigue existiendo en el plano profesional miedo a la libertad: de alguna forma, hay viejos mecanismos insertados en la cultura y en las propias administraciones que son independientes, como cultura, a las propias voluntades de los administradores. Las redes de poder no se combaten ni se transforman con facilidad.* En este contexto, ciertamente, ***metáforas como la del desarrollo curricular basada en la investigación-acción o en los profesores como investigadores, lejos de ser facilitadoras, son elementos para tomar conciencia de las fuertes exigencias profesionales que tienen, máxime si tenemos en cuenta el proceso de proletarización que sufre el profesorado con el proceso de burocratización.***

Enlazando con la segunda circunstancia de la que hablaba el autor, parece que *ante la desorientación de fines educativos se enfatiza cada vez más la variable cultural*. Pero, por lo que decíamos, difícilmente se resuelve en qué consiste la calidad cultural.

En los lenguajes del inicio del modelo que analiza Gimeno se despreciaba el valor del contenido cultural en favor de los procesos de las actividades asumiendo así una postura romántica que enfatizaba los procesos en ellas implicados; el autor plantea que aunque no se haya superado ese viejo antagonismo entre método y contenidos es necesario evitar una degradación cultural porque no hay reforma educativa al margen de la cultura ni al margen de la pretensión de repercutir en un aumento de la cultura del pueblo al cual se dirige.

Nosotros insistimos en la dificultad de interpretar unánimemente esta cuestión.

El desarrollo profesional docente está inmerso en ese ‘holístico’ crecimiento cultural en el sentido de que ***para que se dé desarrollo cultural en las aulas, el profesorado debe ser culto a su vez y participar activamente: el desarrollo curricular es ese desarrollo cultural en las aulas.***

⁵ El “Decreto de humanidades” (2000). En el periódico “El País” (Lunes, 15 de enero de 2001), Coll y otros, plantean críticas pertinentes a esta reforma. Curiosamente, ya en 1998 una comisión había planteado una revisión “humanística” en líneas, nos parece, muy diferentes a las interpretadas y articuladas por el decreto de humanidades (“El País” 11 julio-2000); la LOU (2001), la futura “Ley de calidad”, serían también ejemplos de una tendencia hacia el control por los contenidos y una vuelta a lo “conceptual”.

Para el autor, una política de reforma del Sistema Educativo requiere medios, profesores e ideas claras previamente debatidas y aceptadas, pero sobre todo requiere entender que son los profesores los que pueden hacer mejor el sistema educativo. Y mejores profesores significa cualitativamente mejor formados desde el punto de vista pedagógico y desde el punto de vista cultural. ***“No se puede hacer buena pedagogía sin profesores cultos y no se puede hacer buena cultura sin profesores pedagógicamente sensibles.”*** (i:12).

Por ejemplo, se debe revitalizar la ética profesional de forma que no sea tolerable en el S.E. público que sea igual ser buen o mal profesor, cumplir con criterios de calidad o cumplir sin criterios de calidad.

De aquí que, según el autor, nos encontremos ante un requisito o una condición tanto del propio Desarrollo Profesional como de los cambios significativos en educación: no se puede intervenir en la cultura si uno no domina determinados niveles de ‘superioridad’ y determinados parámetros que se cifran en su función de mediación. Se entiende el desarrollo curricular como una oportunidad para que los profesores actúen como mediadores en los procesos culturales del S.E. cuestionándose de forma muy seria lo que significa la contradicción de querer adaptarse a las peculiaridades del medio cultural de los alumnos, al tiempo que se defiende desde una óptica ilustrada el predominio de una razón universal, modesta, pero crítica.

¿Qué implica esta concepción, que nosotros compartimos, para con los requerimientos del profesor?

- Requiere un profesor no sólo culto en los procesos pedagógicos, sino muy buen conocedor de los problemas culturales y/o como mínimo constante y activamente interesado.
- No hay procesos de cambio sin asunción personalizada de las ideas que lo vertebran. No se puede predicar ‘constructivismo’ si los profesores no son constructivistas, ni lenguajes ‘esotéricos’ cuando los profesores tienen problemas muy básicos, casi de asistencialidad: debe hablarse también de los contextos y de las condiciones reales.

Aparece en este discurso la *formación como el elemento clave que permita hermanar el progreso cultural en las ideas y en las prácticas, en los individuos y en las organizaciones.*

Ideas y práctica, e individuos y organizaciones. Las ideas pedagógicas deben estar en manos de los protagonistas porque *vender ideas desde arriba, entre otras razones, es una forma de legitimar las carencias que se tienen desde abajo* por lo que, en el tema de la formación del profesorado, sería necesario reclamar una reforma radical.

Además, según al autor, *el pensamiento por sí mismo no tiene la capacidad de reformar la acción.* No basta tener ideas claras para que la historia se mueva, dado que la historia se mueve por procesos a veces sinuosos, donde la razón, las razones, cuentan algo pero no lo son todo.

Como también planteaba Popkewitz (1991) el ‘Profesor-investigador’ no deja de ser una metáfora halagadora porque da entidad intelectual al oficio del profesor: la reflexión es motor de la práctica y es convicción de la autonomía personal, intelectual y

de la identidad social del profesorado frente a aquel ejecutor de conductas, de programaciones supervisadas; pero al mismo tiempo, hoy sabemos que ese mismo motivo, el de la autonomía del profesorado, puede ser sobre todo usado por el *planteamiento privatizador*.

Desde posiciones empresariales privatizadoras o desde políticas de “libre elección” y conciertos indiscriminados, “las políticas neoliberales están recuperando la idea del profesor autónomo bajo el prisma de la metáfora del libre cambio en el mercado (opinión pública, imagen de algo diferente, de algo de calidad; quién es o no buen profesor, según criterios de evaluación), es decir, la óptica de la competitividad (...) **No tiene mucho sentido hablar en la enseñanza pública de proyectos curriculares autónomos**, más bien de una simple y llana sensibilidad pedagógica por respeto a que los que aprenden son unos niños, con unas ideas previas, una cultura que les rodea...” (Gimeno, 1996:9)

Porque no podemos olvidar que, como decíamos, desde la perspectiva de los discursos sobre la democracia, la autonomía y la descentralización, cabe siempre una trampa consistente en el mecanismo de que como se reconoce la libertad, se adjudica también la responsabilidad de lo que ocurra. Según el autor, cuando se dan esas circunstancias ‘retóricas’ que predicán la autonomía pero no ofrecen condiciones reales para desarrollarla, ello, el profesorado se debería negar a adquirirla.

La tendencia que presume es que, de lo organizativo, la metáfora pasará al ámbito de lo nítidamente político porque ya está instalado de alguna forma. Cuando la ley de Suárez Pertierra (1995) promueve que los centros se evalúen y se hagan públicos sus resultados, que a los padres se les permita elegir centro en función de los criterios académicos más clásicos, ciertamente, se está posibilitando, entre otras cosas, que *los profesores deban ser más autónomos, pero para pasar a defender los valores más tradicionales del academicismo todavía no vencido, de la cultura mal entendida, y de la conservación estanca de los estratos sociales*.

Sin duda nos movemos en el terreno de las paradojas de las que hablaba Hargreaves: por una parte se pretende publicitar el trabajo público y democratizar la implicación de las familias, pero al mismo tiempo, como las estructuras sociales no han cambiado en consonancia, se subsume el propósito y se usa instrumentalmente para marcar o seguir mercando las diferencias sociales que, por otra parte, nunca habrían dejado de existir.

En síntesis, esta metáfora del profesor-investigador que, en principio se aceptó como sustituta de la bandera política, tenía la semántica interna de una proyección eminentemente pedagógico-didáctica de renovación cualitativa de las prácticas metodológicas y culturales en las aulas; el propio lenguaje de la reforma, que oficialmente recogió la metáfora, llevó a planteamientos reformistas donde lo didáctico fue sustituido por lo organizativo mientras que lo que es propio de los docentes son los **proyectos curriculares educativos**. Para Gimeno, *la diferencia que se ha querido marcar entre PEC i PCC responde a una burocratización, a una tendencia tecnicista preocupante*.

Los procesos de cambio educativo son procesos de cambio cultural y por tanto son lentos, contradictorios y, a veces, se desarrollan en el sentido exactamente contrario del que se pensó; eso obliga a distinguir lo que son los lenguajes pedagógicos de lo que deben ser los lenguajes políticos, porque aunque ciertamente el cambio requiera una

cierta masa crítica, requiere también una madurez de la sociedad civil so pena de pasar inadvertidos o quedarse en ‘pura corteza ilustradora de lenguajes mal asimilados’.

Si la vertiente política de la metáfora del profesor-investigador puede mantenerse, debe volver la mirada a la faceta didáctico-pedagógica. Defensa de la educación pública como proyecto político, *pero sin olvidar que la defensa del puesto propio de trabajo está en hacer una práctica de calidad, sometiendo a procesos de observación, de discusión, de evaluación y de ética, no dejados en manos de poderes burocratizadores, sino dirigidos desde dentro y reclamando las condiciones necesarias para poder desarrollarlos.*

Ese es, sin duda, el territorio del aprendizaje permanente docente, el territorio de la formación permanente.

3. DISEÑO INICIAL DEFINITIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.0. INTRODUCCIÓN

Así como sucedía en la determinación de los propósitos del estudio, también en el diseño del estudio, el cambio desde una perspectiva más centrada en las estrategias formativas y sus efectos, hacia otra más centrada en comprender, desde el punto de vista de la formadora, cómo se gestionaban las interacciones y en función de qué elementos de juicio se hacía, hizo plantearnos si debían modificarse elementos del diseño (respecto al mismo trabajo de investigación de 1997).

La cuestión es que ambos diseños son muy similares y esto es debido a que en el primero se partía de una primera aproximación al contexto de estudio muy amplia que ha permitido hacer progresivas aproximaciones sin tener que modificar las líneas generales.

Así, han cambiado los objetivos (como hemos visto), el foco teórico sobre todo en la delimitación y subrayado del aprendizaje docente y del rol de la formadora y, como una consecuencia de lo anterior, se ha asumido la necesidad de centrar el proceso de investigación en una metodología narrativa.

De la misma forma que declaramos haber hecho pocas modificaciones sobre el diseño inicial, recordamos que hemos entendido, por el volumen de datos, que el análisis de uno sólo de los cursos va a permitirnos suficientemente investigar nuestros propósitos. Como hemos dicho, el contexto curso no exhaustivamente analizado, ('Cu-I') se mantiene dentro de la investigación como elemento de contraste y como referencia notablemente significativa en algunos aspectos (sobre todo en los referidos al rol de uno de los observadores y a las aportaciones de los autoinformes de las profesoras participantes en la actividad).

Comprobaremos si tenemos saturación de datos y si cubrimos el objetivo que, al final, es la realización de la Tesis Doctoral, de la Investigación.

A continuación, presentamos, a modo de esquema, los elementos clave del diseño de nuestra investigación, así como las grandes fases del proceso y las acciones y estrategias a éstas asociadas.

Finalizaremos el apartado exponiendo las exigencias que nos hemos propuesto como garantía de legitimidad metodológica.

3.1. PLANIFICACIÓN INICIAL:

Objetivo Principal:

- Analizar en profundidad 2 procesos de formación (un asesoramiento en centro y 1 curso) centrados en una innovación curricular para las etapas de EI y EP (CI), y en los que el rol de investigadora y de formadora recaen sobre la misma persona, para establecer valoraciones sobre el tipo o grado de DP (de profesores y de formadora) que se ha construido y proponer condiciones de mejora.

Para:

Comprender lo más significativamente posible y desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente,

- qué sucede en el desarrollo de acciones formativas que, aunque centradas en la misma temática, se definen como modalidades de formación diferentes.*
- la relación que la formadora ha establecido a lo largo del proceso de formación (e investigación) entre interacciones, climas y dinámicas creados, y aprendizajes (tanto de los profesores como de ella misma)*

Indagar en los elementos del proceso de formación que pueden influir en la acogida positiva de la propuesta innovadora, comprensión de su marco conceptual, incidencia y aplicación en las aulas, cambio global de actitudes, y asunción de concepciones sobre el papel del profesor como educador y aprendiz en la organización escolar.

Estudiar las conexiones entre experiencias de formación que inicien un aprendizaje profesional valorado positivamente por los profesores y el consiguiente deseo explícito de seguir formándose, mediante el seguimiento de los itinerarios seguidos en la provincia de Tarragona.

Describir y valorar elementos de la metodología del estudio que hayan supuesto mayor potencial de aprendizaje para la acción de formadora.

Recoger los ámbitos de aprendizaje personal y profesional más importantes asociados al estudio.

Respondiendo

a:

- Continuum de redefinición del rol profesional del profesor en contextos de cambios socioeconómicos y socioculturales y en contextos de complejidad (LOGSE, postmodernidad en el s. XXI, etc.)***
- Necesidad de mejora continuada en el diseño y desarrollo de la Formación Permanente para crear Desarrollo Profesional del profesor***
- La generalización de la F.P.P. incentivada por la administración***

Necesidad
de:

- *Conocer aspectos relevantes de la facilitación del aprendizaje conceptual, estratégico, actitudinal y cultural del profesor (D.P.).*
- *Describir qué sucede en acciones de formación centradas en innovaciones profundas (o “de alto riesgo”), especialmente en lo que respecta a incertidumbres, dilemas, presiones, etc.*
- *Dar a conocer aquello que define el ámbito profesional de la persona formadora* para que desde la organización de la FPP se eviten simplificaciones ontológicas e instrumentalizaciones técnicas de esta figura.
- *Asegurar continuidades en la formación* de manera que tanto los procesos iniciales como las ayudas organizativas que permitan la consolidación en los centros de los cambios iniciados, sean de calidad y no se basen en condiciones precarias.

Como

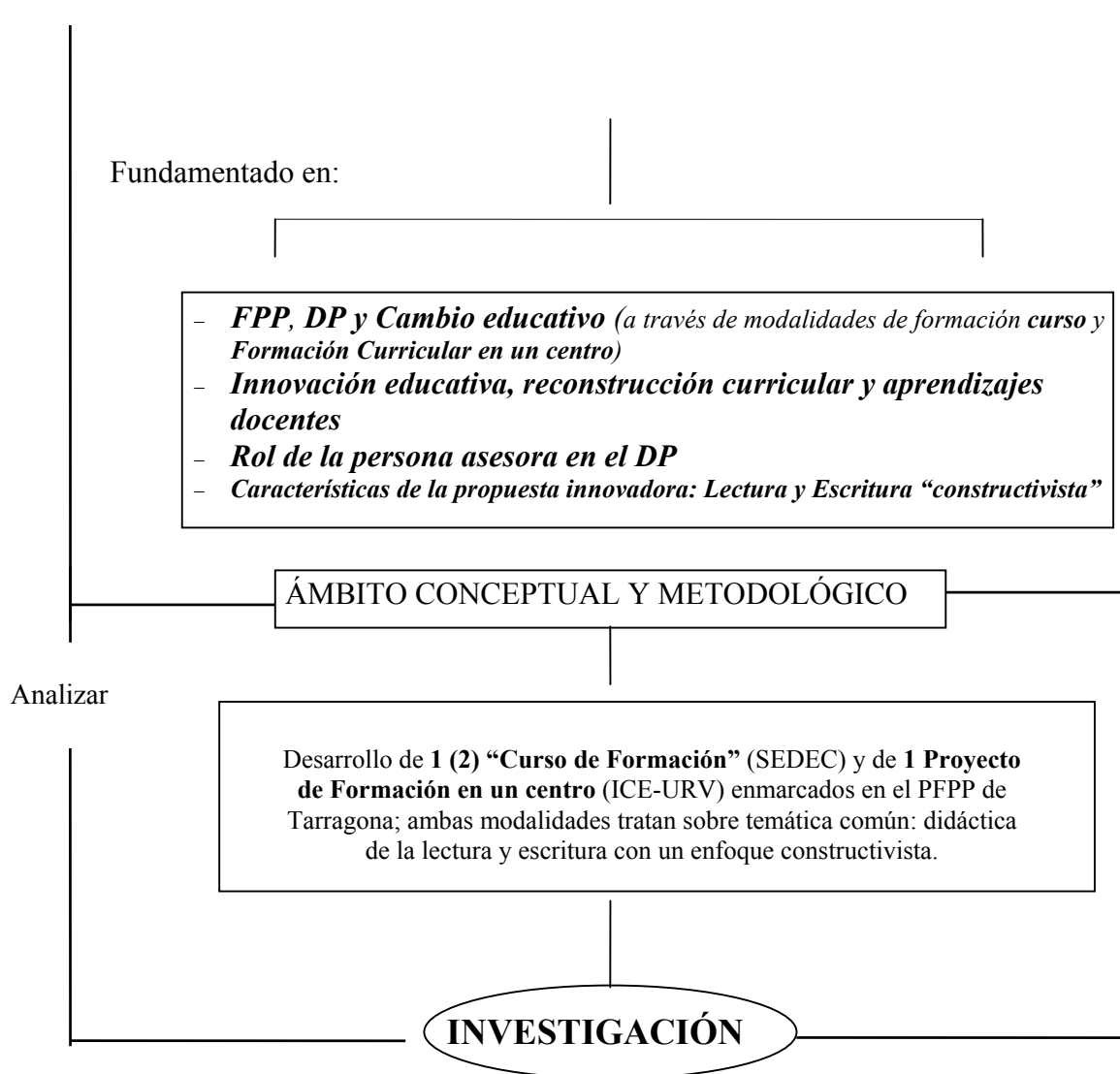
INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

Contextos espacio-temporales

- 1- Cursos de formación sobre “Lectura y escritura con un enfoque constructivista” (SEDEC-Tarragona): Cu-2 (y Cu-1 analizado en menor grado como contraste y triangulación).
- 2- Proyecto de Formación curricular en un centro que quiere innovar en la misma área curricular.

Focos de atención:

- Sesiones de Cursos de Formación (con la asistencia de observadores) y Sesiones de Formación en un centro.
- La narración, descripción y percepción de los procesos formativos por parte de la formadora.
- Situaciones de incidencia en los centros: percepciones de profesores y del equipo directivo del centro asesorado.
- Situaciones de autointerrogación resueltas por los profesores sobre conceptos y estrategias didácticas, posibilidades de innovación en sus centros, hábitos de trabajo colaborativo, etc.



3.2. CONTEXTOS DE ANÁLISIS

Contexto Sociocultural, político y económico de cambio

Contexto de Reforma del SE y de cambio profesional continuado

Contexto de acciones formativas y de facilitación de mejora: propuesta de innovación curricular en la lectura y la escritura por medio de:

1. Proyecto de Formación en el centro

1. Curso de formación

PROPÓSITO y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

- Analizar desde la metodología de estudio de caso las modalidades de *cursos de formación* y de *proyectos de formación en centros* para comprender:

- 1. qué sucede de relevante para el aprendizaje del profesorado en el desarrollo de unas acciones de formación de modalidad diferente.*
- 2. cómo se aprende en contextos de formación y qué tipo de aprendizaje se da.*
- 3. qué secuencias formativas siguen las innovaciones, es decir, de qué manera a partir del inicio de un proceso de formación por parte de un profesor/a, un ciclo o un centro, las innovaciones se desarrollan y se institucionalizan.*

3.2.1. Elementos de análisis

- *Climas e interacciones en las situaciones de Formación entre formadora y asistentes*
- *Interacciones que denoten procesos de cambio:*
 - diagnóstico continuado a lo largo del proceso de la práctica de los profesores (tanto la “de partida”, como los indicios que puedan tenerse de su práctica a lo largo de la ‘convivencia’ formativa). Resistencias, identificación de obstáculos, etc.
 - aplicación estratégica en el aula (conocimiento didáctico, estructuras organizativas, recursos y materiales)
- *Elementos culturales e institucionales: hábitos y posibilidades de trabajo en equipo*
- *Itinerarios formativos seguidos: modalidades formativas en las que se ha participado.*

En síntesis, pretendemos indagar en aspectos culturales e institucionales, didácticos y personales que estarían relacionados con los contextos de los profesores participantes en las actividades de formación: *entendemos que para abordar un cambio educativo y/o curricular, esta diversidad de aspectos se movilizan y se articulan de una forma particular y diversa en cada situación, cosa que nos interesa conocer.*

Como también nos interesa *conocer más a fondo la potencialidad de las dos modalidades formativas, establecemos prácticamente el mismo diseño para ambas*, con la diferencia de la presencia de los observadores en el caso de los cursos, y de la posibilidad de recoger alguna otra información para la triangulación como se irá anunciando tanto en el diseño como en el desarrollo.

Realizaremos como *evaluación inicial* algunas acciones (cuestionario de cultura, cuestionario sobre conceptos y estrategias didácticas), *conviviremos como formadora e investigadora en el contexto de estudio*, nuestros diarios recogerán de forma amplia lo que allí sucede, además de que lo triangularemos en el caso de los cursos con los observadores y, finalmente, realizaremos acciones para recoger *información valorativa por parte de los implicados en el proceso*: información que será de tipo diverso desde estandarizada a narrativa, desde individual a grupal, desde los agentes profesores a los agentes observadores para, desde mi doble posición, realizar una síntesis holística que se aproxime a dar respuesta a nuestros interrogantes.

3.3. FASES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

MOMENTOS Y FINALIDADES	INSTRUMENTOS o ESTRATEGIAS	PERIODO
1ª FASE: PREINVESTIGACIÓN		
1. Sensibilización y necesidad de investigación.		Oct. 1995- Mayo 1996
2. Primer análisis intencionado de elementos que parecen relevantes en la formación (referida al tema de estudio)	- Observación participante como formadora en contextos ICE-URV y SEDEC (Tarragona y Móra d'Ebre) - Escalas de valoración (de ICE-URV y de SEDEC) y "Observacions" de ICE (<i>Insts. 1 y 2</i>) - Autoinforme o "carta abierta" (SEDEC-Tarragona y Móra d'Ebre) (<i>Insts. 3a y 3b</i>)	
3. Primera aproximación al marco teórico.	- Revisión bibliográfica	Oct. 1995- Mayo 1996
4. Primer Análisis global asistemático	- Síntesis inicial (no sistemática) de teoría e información recogida en los instrumentos de la Pre-investigación	
2ª FASE: DEFINICIÓN INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO		
0. Negociaciones con la administración y los profesores implicados en el Proyecto de centro sobre su consentimiento y/o implicación para realizar formación e investigación a un tiempo.	- Entrevistas y/o contactos (algunos de carácter informal)	Mayo 1996
1. Desarrollo del Proyecto de centro ("Projecte de Formació en centre")	- Sugerencia sobre contenidos a tratar: "Programa" (Anexo 3.)	Junio 1996
2. Inicio del trabajo de campo de la investigación	- Cuestionario individual sobre cultura (Anexo 8.) - Evaluación inicial sobre conceptos y procedimientos didácticos de lectura y escritura (Anexo 7.)	
3. Planificación y diseño de los	- Reunión y discusión en el grupo de	Septiembre

“Cursos de formación” (SEDEC): recoger experiencia previa y remodelarlos	trabajo de SEDEC: toma de decisiones en SEDEC-Tarragona	1996
4. Conformación “Grupo de investigación” con estudiantes de 3º y 4º de Pedagogía de la URV: algunos en calidad de colaboradores, y otros como estudiantes de <i>Pràcticum</i> de la Licenciatura de Pedagogía.	-Propuesta de trabajo sobre observación no participante: .Historia de la investigación (doc “Observ-1”) .Orientación sobre elementos a observar (doc. “Observ-2”) .Componentes generales de la innovación (sesión de trabajo de 1 hora) (<i>Anexo 1.</i>)	Septiembre 1996 (a partir de este momento, y a lo largo del curso, se dan otras reuniones de seguimiento)
4. Desarrollo de las acciones formativas analizadas: Proyecto de mejora curricular en el centro (ICE) y Cursos (SEDEC)	-Observación participante (formadora/investigadora: <i>diarios</i>) “D-ce”, “D-cu-1”, “D-cu-2” -Entrevista al Equipo Directivo del proyecto de centro (recogida en el diario de la formadora) -Observación no participante en los cursos (SEDEC): <i>observadores y sus diarios:</i> • Pertenecientes al contexto Cu-1: <i>DOIJ, DOISQ</i> • Pertenecientes al contexto Cu-2: <i>DO2SS, DOISR, DO2M</i> -Autoinformes finales de todos los profesores en todos los contextos analizados Cu-1, Cu-2, Ce: síntesis respectivas en “<i>Aicu-1</i>”, “<i>Aicu-2</i>”, (<i>Anexo nº 13</i>) y “<i>Aice</i>” (<i>Anexo nº 10</i>) -Diario de una profesora asistente al curso Cu-2: <i>D-MB-Cu-2 (anexo nº 16)</i> -Notas de dudas o interrogantes de algunas profesoras del Proyecto de centro -Muestras de trabajos de alumnos (implicados en los cursos y en el proyecto de centro) -Grabaciones de algunas sesiones en audio de todos los contextos analizados	Oct. 1996 - Junio 1997
5. 2ª Aproximación al Marco teórico: triangulación “bases		Oct. 1996 - Junio 1997

teóricas - interpretación - desarrollo en la práctica”	- Revisión bibliográfica. - Análisis de documentos	
3ª FASE: DESARROLLO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN.		
1. 3ª Aproximación al Marco teórico: triangulación “bases teóricas - interpretación del desarrollo en la práctica”	-Primera síntesis teórica	Julio-Agosto, 1997
2. Análisis inicial de algunos documentos	-Reducción de los “Autoinformes finales” del periodo de la preinvestigación en Mapas conceptuales. -Síntesis de las <i>Escalas de valoración</i> (SEDEC) del periodo de la preinvestigación. -Síntesis de los Autoinformes finales del periodo de trabajo de campo de la investigación (contextos “Cu1”, “Cu2”, “Ce”) Esta síntesis había sido contrastada con los profesores en el propio desarrollo de la formación.	
3. Redacción Primer informe: Trabajo de Investigación (Cursos de doctorado)	- Presentación al Coordinador del Trabajo. Valoración: “Sobresaliente”	Curso 1997-98
4. 2ª Revisión de los cursos (SEDEC)	Reuniones de revisión en el equipo de asesores, y toma de decisiones en SEDEC-Tarragona: “ <i>Notas revisión para curso 97-98</i> ”	Septiembre 1997
4ª FASE: PLANIFICACIÓN INICIAL DEFINITIVA Y CONTINUACIÓN DE DESARROLLO.		
1. Continuación Triangulación teórico-práctica	- Consultas a expertos - Reunión con responsables de la gestión de la formación (ICE-URV)	Curso 1997-98
2. Desarrollo según Planificación Inicial Definitiva (Reorientación: delimitación, ampliación trabajo de campo,		

elección de la metodología de análisis de documentos,...)		
3. Inicio del análisis de documentos	Lecturas oceánicas y primeras escrituras	Curso 1999-2000
4. Contraste con asesora externa Dra. Charo Barrios		
5. Ampliación del trabajo de campo: evaluación diferida	-Entrevista grupal a un grupo de profesoras de Cu-2 y entrevista al equipo de profesoras de Ce (?) - <i>Observación en uno de los centros implicados del proceso iniciado en Cu-2 dado que se continua la formación.</i>	
5. Análisis de documentos con la metodología “definida”.	Escritura del documento “Notes-2000”	Verano 2000
5ª FASE: INFORME FINAL		
1. Continuación del análisis y revisión de los documentos		Curso 2000-2001
2. Ordenación de todos los documentos asociados al estudio (incluidas las notas del proceso)		
3. 1ª Redacción-reescritura de partes del trabajo		
4. Primeros informes sobre síntesis de los análisis		Verano-2001
5. Reconstrucción de las bases teóricas / Primeros informes definitivos	Lectura y relectura de Tesis	Curso 2001-2002
6. Reconstrucción de las diferentes partes del trabajo		
INFORME FINAL		Junio 2002

3.3.1. “DIARIO DE A BORDO”

Llamamos así al conjunto de Notas sobre las acciones que, desde el 1997, se han realizado y de las que extraemos referencias a los momentos esenciales de las fases del trabajo. Además de éstas, también tenemos recogidas notas sobre todo el proceso.

Por medio de las notas se ve, por ejemplo, la manera en la que yo entiendo o no entiendo los pasos que se me marcan: en el fondo, hasta que entre investigador/a principiante y director/a de tesis los propósitos, intencionalidades y objetivos concretos no son más comunes no se puede hablar de estar siguiendo “la misma investigación”; también forma parte -pensamos- del propio proceso de maduración.

En este sentido, ya en el 1996 el director Dr. Ferreres me pedía analizar los diarios asegurando que “ya encontraría...”: yo estaba entonces “pendiente” de si habría o no relación entre las variables comunes que pretendía analizar en cursos y asesoramiento (*nota 23-12-96*). Estábamos por nuestra parte en una perspectiva de evaluación de programas y nos planteábamos cómo llegar a evaluar el ‘antes’ y el ‘después’ de la formación y cómo relacionar los aprendizajes en cursos y en formación en centros.

En ese conjunto de notas también se incluyen referencias que consideraré parte del trabajo de campo. Aunque las agrupadas y narradas como “bitácora” del proceso de análisis más reciente son “*Notes-2000*”, “*Notes-2001*”, y “*Notes-2002*”, también llamaremos *Notas-97, 98, 99*, al conjunto de documentos que guardamos de cada año en la carpeta denominada “*Notes de Procés 95- TESI*”.

1997

A lo largo del curso 1997-98, es decir, el inmediatamente siguiente a la realización del Trabajo de Investigación para la obtención de la “Suficiencia Investigadora”, llevé a cabo algunas acciones que, vistas en perspectiva, pretendían aproximarse a campos metodológicos, prácticos y teóricos que “triangulasen” la propia perspectiva y las ideas forjadas hasta el momento. Así, se remarcarían las siguientes acciones:

- *Curso AQUAD (26,27,28-5-97) en Tarragona (ICE-URV) con la profesora Dra. Enriqueta Molina de la Universidad de Granada*, sobre el tratamiento informático de textos narrativos (o sobre los que hubiera que hacer un análisis entre holístico y categorial, según la referencia en Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001)
- *Consulta al profesor Dr. Artur Noguerol de la Universidad de Barcelona*, sobre procesos de regulación en el aprendizaje que pudieran relacionarse con el aprendizaje adulto en contextos de formación.
- *Consulta al profesor Dr. Angel. P. González Soto, de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona*, sobre el planteamiento general del estudio que estábamos haciendo para contrastar pareceres: introduce en el concepto de triangulación el propio tiempo del proceso y, junto a ese discurrir temporal, las sucesivas triangulaciones entre la teoría y la práctica tanto mías como de los profesores con los que trabajo. “Relaja” un tanto mi desasosiego con términos e ideas como que seguramente lo que recuerdo (hablando de los diarios) es lo importante para mí y que “mi saber” es aquello que queda cuando se ha olvidado (refiriéndose en términos culturales).
- Lectura de la tesis de Pilar Fayos “Resolución de problemas de matemáticas: un análisis cualitativo de la realidad en alumnos de 2a. etapa de EGB desde un punto de vista cognitivo y del procesamiento de la información.” (julio-1996), dirigida por el Dr. Vicent Ferreres de la *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona*.

- Lectura de la tesis de Charo Barrios “La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria.” (1997), dirigida por el Dr. Bonifacio Jiménez de la *Universidad Rovira i Virgili de Tarragona*.
- Consultas y conversaciones con el profesor asociado a la URV y entonces compañero de los cursos de doctorado Maties Giné (otoño del 1997)
- Reunión con el Dr. Ferreres para comentar la lectura del Trabajo de Investigación (6-10-97/28-10-97). En esta reunión se recomienda, entre otras, la lectura de MARCELO, C., LÓPEZ YAÑEZ, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel

1998

- ***Asistencia a clases de doctorado (del bienio consecutivo al mío) con el Dr. Francesc Imbernón de la Universidad de Barcelona (30,31-1-98)***; conversamos sobre la planificación prevista de la tesis: me comenta algo parecido a “estás en la línea”: recoger en polígrafos qué pasa en la formación; sujeto docente; la importancia de los aspectos personales...estadios de formación (superando el concepto más pasivo de “itinerarios”)...; le escribo presentándole esquemas concretos de mi trabajo y me contesta (13-2-98): me da las referencias de Virginia Ferrer, e Imma Cases que están trabajando con metodologías y planteamientos próximos.

- ***Visita a la Dra. Anna Teberosky en la Universidad de Barcelona (4-2-98)***. Tras haber leído lo que podían ser orientaciones de su perspectiva psicolingüística (que, como avanzamos en la introducción, está en la base de la propuesta didáctica de la que analizamos casos concretos de procesos de formación docente, pretendíamos que nos guiara en las referencias y nos ayudara a sintetizar lo esencial, no pretendiendo ampliar en absoluto este apartado: nos planteó que no era una propuesta ni de lenguaje “integrado” (Lacasa, Anula, Martín, 1995; Martín, 1995; Del Río, 1995), ni social, sino psicolingüística y nos dio, entre otras, referencias sobre autoras sudamericanas que no nos resultó posible encontrar en la biblioteca de la UB. Allí, ese mismo día, consultamos alguna obra pero no sacamos ninguna orientación concreta.

- ***Entrevista con el responsable ICE-URV*** (entonces el Sr. Manel Castaño) ***(17-2-98)***. Por una parte, pretendíamos darle a conocer nuestro propósito en la investigación y pedirle colaboración para poder consultar información sobre actividades de formación relacionadas con nuestro estudio y organizadas por la entidad que él coordinaba; también nos interesó ponerle al corriente -y contrastarlo con él- acerca de lo que íbamos entendiendo sobre la necesidad de “controlar” de alguna manera desde su responsabilidad, la “garantía” de que acciones que hubieran dado lugar a un inicio formativo en cualquier temática de interés profesional, como podía ser la que analizamos en nuestro caso, pudieran ser continuadas y consolidadas en los centros, de forma que la entidad organizadora contase con que se darían determinados “itinerarios formativos”. Se nos brindó abiertamente la colaboración y no se planteó ningún elemento de contraste significativo que objetase nuestros argumentos al respecto. Se nos animó -informalmente- a realizar un papel de “guía” en la formación que ya estábamos realizando y, quizás, a recoger futuramente en alguna edición del propio ICE-URV orientaciones para formadores sobre la temática en la que trabajábamos.

- ***Reunión con el Dr. V. Ferreres*** (22-6-98): como decíamos, todavía estábamos “hablando” un lenguaje poco común. En parte porque yo no veía claro qué podía salir de la información recogida -quizás por estar demasiado cerca todavía de su construcción- y, en parte, también, porque personalmente mantenía una postura

“externa” a lo que había recogido. En todo caso tenía, como ya comentamos en el proceso de determinación de las bases metodológicas, una gran incertidumbre -sobre todo metodológica- acerca de la orientación del estudio. En síntesis, por lo que se puede ver en las notas, la reunión se movió en torno de los siguientes temas de “desencuentro”:

- **Yo:** guión para la Evaluación diferida sobre la relación entre la innovación en los centros y la formación; guión para desarrollar todo el estudio de Itinerarios entre modalidades de formación y centros; qué pasó en las sesiones de formación; diarios 97-98 sobre asesoramientos y, **en definitiva, yo planteaba una ampliación del trabajo de campo;**
- **Él:** *que analizara mis diarios sobre las sesiones y que me planteara los aspectos “exigidos” para la Credibilidad del estudio.*

- **1ª Lectura oceánica de los diarios** (los acabo de transcribir en su totalidad a ordenador, avanzado el verano porque realizo formación sobre la misma materia de estudio en los *Cursos de Especialización en Educación Infantil que convoca el Departament d’Ensenyament y organizan la UOC y la URV*):

- *Dcu1-1/15* (21-7-98): tras lo cual escribo “*He visto un universo*”/”*Desde entonces, en mi práctica, he hecho modificaciones*”
- *Dcu2-1/15* (31-7-98)
- Leo a Bolívar (1997) en Marcelo, López (cap. 19) (3-8-98)
- **Escribo los “Supuestos de los que parto”** (después de leer la tesis de Virginia Ferrer de la que me habló Francesc Imbernón y en la que, precisamente, Vicent Ferreres había participado como tribunal de tesis) (4-8-98)
- *Dce 1/19* (16-8-98 /18-8-98): tras la lectura oceánica escribo: “**En el diario escrito sobre el centro: ¿más hablar de mí misma?**” Me planteo ya en ese momento un estado diferente, al menos respecto a lo recogido en los diarios, entre los cursos y el asesoramiento en el centro.
- Se da una interrupción en el trabajo de análisis que corresponde al período de **docencia en la URV** en 3º y 4º curso como substitución de la profesora Dra. Barrios y al **proceso de escritura del artículo para el VCIOE de Madrid, Noviembre-1998.**
- Asistencia y participación en el V CIOE de Madrid con la comunicación: *IRANZO, P. y FERRERES, V. S., (1998). “Formación del Profesorado para el cambio: desarrollo profesional en Cursos de Formación y en Proyectos de Asesoramiento en Centros.”*. Esta actividad, vista como una *pista de revisión*, nos permitió revisar el conjunto global de nuestra “empresa”, reformularla, y empezar a escribir con una perspectiva “pública” sobre lo que estábamos haciendo. Las circunstancias de “intensificación” que se dan habitualmente en los congresos en lo relativo a las exposiciones -sobre todo de comunicaciones-, nos dejó un sabor agri dulce porque aunque para todos los allí reunidos como exponentes, no hubo más público que el allegado, la experiencia de compartir nuestros estudios fue grata, me encontré personalmente cómoda exponiendo el planteamiento del trabajo y algunos asistentes como la Dra. Lurdes Montero de la Universidad de Santiago de Compostela, manifestó una apreciación general positiva en cuanto al interés y acierto del diseño del mismo.

1999

- **Preparación y realización de la entrevista grupal** a una parte del equipo de maestras que asistieron a la actividad **Cu-2** y que formaban parte, junto a otras, de un

asesoramiento en el centro CEIP B.: se pretendía una evaluación diferida sobre algunos elementos del efecto de la formación y la percepción de la formación que se desarrollaba entonces en el centro. Para la preparación de la entrevista se llevó a cabo un análisis parcial del contenido de mis diarios para seleccionar información relevante. (11-2-99 // 16-2-1999). Sobre la entrevista tenemos notas y la grabación de prácticamente toda la sesión (anexo nº 17).

- ***Búsqueda de la metodología de análisis de los documentos.*** Se recoge a continuación la síntesis de los momentos que caracterizan este período: un periodo de intenso esfuerzo por encontrar la forma ajustada (que, como decíamos en las bases metodológicas, no acabábamos de encontrar, por no tener referencias sobre estudios en los que se analizaran los propios documentos por parte de la persona investigadora):

- Reunión con el Dr. Ferreres (15 y 24-4-99): por su parte diversos aspectos como pistas de revisión, información a administración, etc.
- ***Lectura del libro de Santos Guerra (1990) pp. 115-136 (27-4-99)***
- Planteo a Emilia Molas (excompañera de estudios, profesora asociada en Psicología y que también está realizando la tesis) *cómo recoger “interacciones”* (14-5-99); me facilita información sobre Coll, C. et. al.(1992). Antes había hablado con el Dr. Enric Valls (URV) sobre el mismo tema y me había recomendado la lectura de ***Mercer (1997)***
- ***Reunión con la Dra. Charo Barrios sobre aspectos concretos de categorización (17-5-99)***
- Escribo al Dr. Carlos Marcelo de la Universidad de Sevilla (22-5-99 // Juliol-99): le planteo interrogantes que se resuelven en relación a un posible proceso de ***codificación múltiple (Marcelo, dtor, 1995a); me recomienda aclarar cuestiones sobre mis objetivos; plantea que quizás demasiado material sin tenerlos claros.***
- Julio 99: ***Lectura Marcelo (1995), Wittrock (1990) cap. VI***
- ***Reunión con Dr. Ferreres (20-7-99): me anima a realizar la codificación a pelo!!! (sin “orelleres”)***
- ***Realizo mi propia Síntesis teórica para hacer la codificación múltiple (5-8-99)***
- ***Aplico a D-cu-2 la codificación múltiple determinada, “temas”, “hablantes” y “función lingüística” asociada a la acción que se hace (más que a las categorías que establecimos en la codificación múltiple -presentada en las bases metodológicas); en D-cu-1, se aplica hasta la sesión 9.***
- ***Vacío las categorías de D-cu-2 (23-8-99)*** en un documento donde registro, para cada sesión, el número de categoría de contenido del fragmento y el hablante (no registro de ningún modo las demás codificaciones)
- Busco justificaciones teóricas a la metodología iniciada a partir de la bibliografía consultada: (25-8-99)
- ***Aplico todas las categorías de codificación múltiple a las 6 primeras sesiones de D-cu-2*** (no sobre los *temas* y *hablantes* que ya tenía recogidos, sino *sobre funciones, movimiento del discurso, y nivel de reflexión*) el 29-12-99 (según consta en las dataciones escritas sobre el documento D-cu-2)

2000

- Sesión “de rigor” (así la llamo yo) con el Dr. Ferreres: revisión de la codificación de interacciones: OK (14,18-1-2000)

- (Abril-2000) Sesión con la asesora externa Dra. Charo Barrios (URV). Le pido que me revise **contenidos** (y su codificación de categorías) de dos sesiones (D-Cu2-5, D-cu2-9); esto después de **descartar el extraer interacciones de cada sesión “porque me moriré”**; parece aconsejable juntar bloques por contenidos para ver qué hay: las interacciones encontradas hasta ahora me servirán como una visión más para poder analizar e interpretar. También se manifiestan **dudas por parte de la asesora externa sobre la posibilidad de poder tratar la información si no analizo todos los instrumentos: sería un concepto de triangulación no como contraste, sino como cruce de informaciones.**

- **Asistencia y participación en ADEME (Granada) con lo que después será el artículo** IRANZO, P. (2001). “Análisis de un proceso de formación para innovar curricularmente en EI y EP (“Enseñar y aprender a leer y a escribir con un enfoque constructivista”): percepción de las condiciones en las que se da el trabajo en común de los profesores orientado a la mejora.” para *PROFESORADO. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* del Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada.

Entendida esta acción también como *pista de revisión*, nos proporcionó, además de un volver a pensar en nuestro trabajo ahora desde un punto de vista diferente, es decir, desde el de las condiciones de trabajo curricular conjunto en los centros, una agradabilísima experiencia de acogida personal y profesional y, en un plano más cercano a lo que ahora nos ocupa, las siguientes pistas:

- Se consideraron que los análisis eran “buenos”, la exposición interesante y que la línea de la investigación y la temática de formación sobre la que versa, podía ser de interés en otros ámbitos universitarios (por ejemplo en la Universidad de Navarra)

- En los debates, cuando realicé alguna –breve- aportación sobre la experiencia de asesoramiento que llevaba a cabo en la práctica y de sus características (entrar a las clases, realizar modelajes ante los profesores o colaborar con ellos a llevar la clase, trabajo centrado en lo curricular “del aula”, etc. parece interesar a los asistentes por inusual: el asesoramiento se ha llevado a cabo –como se puso también en evidencia a partir de lo expuesto por Víctor Hernández (referido a los sistemas de formación en Canarias)- más como modelo de formación “formal” o de “formulación” de Reforma que como ayuda profesional a los docentes.

- Con Vicent Ferreres consideramos que las líneas expuestas allí por J.M. Escudero y las nuestras tenían amplia coincidencia: Escudero planteó una síntesis sobre lo que había sido y lo que debía ser la mejora de los centros.

- Antonio Bolívar, felicita la exposición y hace bromas sobre mi apuro anterior a la asistencia sobre el contenido de las aportaciones.

- Algunas personas, a partir de la exposición, me animaron respecto a lo avanzado de la tesis, etc.

En este caso, como se ve, la apreciación también es general y naturalmente motivada por lo intenso (que no intensificación) del encuentro. Felicitamos desde aquí la iniciativa de reunirse durante el tiempo necesario para debatir sobre la evolución y orientaciones de la mejora escolar.

VERANO - 2000

- Lectura (parcial o total) de Marina (1996, 1998, 2000) sobre temas de creación, ética y sentimentalidad; no parecerá extraño que habiéndome de poner a trabajar sobre los documentos en el período en el que se desea “descanso” (finales de julio-agosto), se necesiten “ánimos” espirituales: estas lecturas, respectivamente, sugerían la importancia

de las preguntas para interpretar la realidad, así como la necesidad de atribuir a esa realidad la belleza y el misterio; la lucha contra la inercia; y la importancia de los balances sentimentales en nuestras vidas. Ánimo y búsqueda en la realidad como espolón para el trabajo del verano.

- Realizo el **vaciado total de los temas-contenidos** del instrumento **D-ce-1/19**; También analizo lo que llamo **“Percepciones”** (que serían las anotaciones de tipo personal pudiéndose encontrar valoraciones, argumentaciones, principios de la práctica, y en menor grado metáforas u otras “imágenes” sobre la práctica. Además, marcamos en este documento todo lo referente a la planificación y que llamamos en conjunto **“Preacciones”**

- Realizo a lo largo de todo el proceso de análisis lo que hemos llamado “Notes-2000” y donde recojo todo tipo de comentarios sobre el mismo. *Este documento ha sido de gran ayuda para la elaboración del informe final*, dado que se iban registrando progresivamente ideas y pensamientos que iluminaban la síntesis. Además, se inicia un hábito que hemos continuado en mayor o menor grado –en función de la intensificación del trabajo en las diferentes épocas- desde entonces. Todo lo que decíamos del “acompañamiento” no sólo cognitivo sino emocional acerca de las potencialidades del diario, cuando en las bases metodológicas nos alineábamos de acuerdo a Zabalza (1987, 1991), podemos subscribirlo también ahora.

- **Lecturas de Bolívar (2000a y 2000b)** entre otros documentos recogidos en la reunión de ADEME: Fernández Enguita, el documento de CCOO, los apuntes sobre Escudero, etc.

- Lectura de la conferencia (que le pedí escrita al mismo autor) que **Zeichner** pronunció en la clausura del “I Congrés de Docència Universitària i Innovació” (Junio-2000) celebrado en Barcelona, dónde participamos (IRANZO, P. y GINÉ, M. (2000)) con una comunicación sobre docencia compartida en la universidad como estrategia de formación: **la conferencia hablaba de la potencia transformadora de la escritura en los procesos de reflexión sobre la propia práctica, centrándose básicamente en procesos individuales de I-A llevados a cabo por docentes** (Zeichner-2000)

- En septiembre, asistimos al congreso de Deusto (*III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden.*” Bilbao (12, 13, 14 y 15 de septiembre de 2000): Universidad de Deusto), para lo que volvemos a escribir (IRANZO, P., BARRIOS, Ch., FERRERES, V.S. (2000). “*Mejora educativa a través de la formación: profesionales que aprenden, organizaciones educativas que ayudan.*”) sobre un aspecto que, también, pero desde un punto de vista nuevo, forma parte del proceso: el discurrir autobiográfico entre organizaciones y determinados momentos (“incidentes críticos” dirían Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001) que hacen que, al menos, individualmente, se dé aprendizaje; cuando se expone la experiencia de investigación, ciertamente inmersa en el transcurrir entre organizaciones de formación, las pistas de revisión que extraemos son -al margen del aprendizaje implícito en la escritura y en la asistencia valiosísima al congreso- poco significativas en aquél momento, aunque, como decimos, nos hacen ver aspectos importantes que no habíamos tenido en cuenta. Los asistentes valoran el hecho de la mejora autopromovida, y plantean que la regulación por parte de las entidades de formación, en los términos que propongo, pueden ser positivos aunque complejos porque se juega con muchas variables. Entre las más destacadas, la de que *ante las innovaciones, hay que tener en cuenta, por ejemplo, los costes en tiempo para los profesores* (Joan Teixidor de la Universidad de Girona). Sí entiendo que no tengo una propuesta instrumental que hacer a las organizaciones que gestionan la formación pero, como mínimo, espero aportar evidencias que aconsejarían no tratar a ésta sólo y exclusivamente desde criterios

numéricos y presupuestarios, sino hacerlo de una forma más orgánica, viendo qué procesos se han desencadenado en cada zona y, para estos, garantizar que tendrán el soporte administrativo requerido. No cabe ninguna duda de que, aun siendo complejo, es más acorde con las -deseables- circunstancias actuales y, obviamente, no casa bien con directrices y gestiones escleróticas -al uso-.

OTOÑO - INVIERNO –2000

- Inicio el trabajo de juntar bloques y analizarlos. Mientras tanto, reviso y recoloco información que estaba categorizada de forma que considero difusa. Cualquier modificación la registro en “Notes-2000”

- Ordeno y reviso todas las notas, documentos, etc. de los que dispongo para “cerrar” (traducimos): “Documentos que tengo además de los diarios, grabaciones, etc.” con esta ordenación pretendo hacerme una idea acerca de lo que hemos previsto para cubrir las exigencias de credibilidad sobre “Material de adecuación referencial y coherencia estructural” (28, 29-12-2000). También recojo referencias a lecturas: por una parte porque forma parte del proceso de triangulación teórica, y por otra porque puedo disponer de esas notas de “viaje”.

- ***Reviso el Trabajo de Investigación (1997) para “cerrar” y replanificar definitivamente***

- ***Reviso: ámbito metodológico, objetivos, fases, instrumentos, condiciones de legitimidad metodológica, planificación inicial, informe de la pre-investigación, “credibilidad”*** (para ver si faltaran aspectos a tratar). “Releo las últimas notas (“Notes-2000”); veo que me servirán para escribir “Ámbito metodológico” y proceso” (6-11-2000)

- ***Leo Jackson (1968, 1996)*** y me parece encontrar numerosas referencias a aspectos que he recogido en las categorías de análisis de los diarios. Esta lectura supone un “encuentro” necesario con una textura “práctica” que estaba buscando; en las notas de esos días escribo (traducimos): [*“¡¡¡estoy encontrando (cosas en) referencia a mis categorías: Conceptos pedagógicos, Relación teoría-práctica, Planificación,...pienso que este autor y Hargreaves, me parecen “reales”*”].

- Leo la tesis de la Dra. Imma Cases (2000), referencia que nos había llegado, como decíamos, desde el Dr. Imbernón por su relación con mi trabajo; a parte de la temática “la necesidad de la formación en los aspectos personales y la metodología, policásica, ***me gusta el hecho de que aporte elementos autobiográficos en relación a su estudio.*** Me gusta que pueda escribirse también sobre los motivos personales porque además de una cuestión estética –y, en conjunto, fruto de la llamada epistemología hermenéutica y de las corrientes postmodernas, que legitiman efusivamente la narratividad y la biografía-, ***aporta una “sociología” de la persona investigadora que considero necesaria y oportuna para con los fines de utilidad científica.***

- A esta lectura se suma la relectura de Zabalza (1991) (la parte relativa a diarios) y cuando vuelvo a Cases (2000), escribo: (traducimos) “(15-11-2000) ***Vuelvo a Imma Cases *Siento que empezaré a ESCRIBIR por Ámbito metodológico y por INTRODUCCIÓN...el fin de semana***”. Un empeño de volcar lo “elaborado”. También hay que sumar la lectura de Contreras (1997).

- Con todo ello, podemos decir que en el período que va desde diciembre-2000 a febrero-2001, revisamos y empezamos el proceso de escritura que informa “finalmente” de todo el proceso. Nos sirvió de gran -total- ayuda el hecho de que el director de la tesis, Dr. Vicent Ferreres, marcara de forma “férrea” las sucesivas fechas de revisión,

habida cuenta de que en nuestro caso (y suponemos que, en general, en el de todas las personas que son escritores -y más si son noveles-) la reescritura y/o revisión de los textos, suponía la continuidad del proceso de maduración.

2001

- Desde el mes de febrero, las notas (Notes-2000) reflejan un paréntesis marcado por la docencia (además de la continuación en la práctica del asesoramiento) en la URV y en el que, aunque intentaba mantener el ritmo de trabajo en la tesis, la realidad domeñaba el intento: así el propósito ***“quiero marcarme “hitos” semanales”*** (23-2-2001) acabó en la crónica de todas las batallas transcurridas:
 - 2 asignaturas en la URV con 49 y 50 alumnos cada una;
 - un concurso para una licencia retribuida¹;
 - una lucha al límite de lo contencioso por el reconocimiento de “experiencia docente” “contra” el mismo *Departament d’Ensenyament* respecto a la función de asesores curriculares;
 - ganada la licencia de estudios, nueva lucha -dentro del SEDEC- para compatibilizar nuestras funciones asesoras con la licencia,
 - y finalmente en julio, concurso “sorpresa” para plazas de asociada en la URV
- En julio-2001 reiniciamos el trabajo y empezamos a escribir un nuevo documento de notas :”Notes-2001”. ***Como se ve, el punto de inflexión de las notas, está en el periodo de verano que es cuando hemos podido trabajar un poco continuamente.***
- Lectura de Fullan y Hargreaves (1997): “Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas?”. Si se recuerda, las lecturas de Marina, podrían ser las antecedentes de ésta allá en el verano del 2000: ***además de buscar elementos específicos para nuestro trabajo, buscábamos “alimento” anímico para el proceso.***
- ***Informes iniciales de los documentos analizados D-Ce y D-cu-2***
- Reescritura continuada de partes del trabajo (verano, otoño, invierno 2001-2002)
- ***Lectura de fuentes bibliográficas actuales***, entre las que resaltamos:
 - Díez (1999)
 - Vaillant y Marcelo (2001)
 - Fernández Cruz M.(1999)
 - Pérez Gómez, Barquín, Angulo (1999)
 - Bolívar, Domingo, Fernández Cruz (2001)
 - Huberman, (1999)
 - otras obras de referencia que, sin ser actuales, queríamos leer originalmente (Shön, 1992; Elliot, 1985; Contreras, 1985, entre otros)

2002

- Revisiones con todas las partes actualizadas (en diferente estado de “clausura” y con más o menos aspectos pendientes). (14-1-2002) /15-2-2002
- Relecturas de tesis para ver cómo se han hecho los informes de los desarrollos (por ejemplo Barrios, 1997; Ferrer, 1993; Cases, 2000, entre otras). Si desde abril-2000

¹ Hemos hablado de ella en el apartado de los propósitos de la investigación, en referencia a que se centraría en la consecución del objetivo 2.2.4. relacionado con analizar los ‘mapas formativos que se han desarrollado respecto la temática de análisis en la provincia de Tarragona. Como se sabe es un tipo de formación de convoca el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del resto de comunidades del estado.

estaba tomando decisiones sobre el análisis, hasta ahora no había consultado más fuentes al respecto. Ahora, desde (25-1-2002), vuelvo a contrastar.

- Lectura de la investigación del Grupo FORCE, De Vicente (dir.) (2002).
- Reescritura continuada de apartados del trabajo de tesis.

3.3.2. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS NARRATIVOS (BÁSICAMENTE DE LA FORMADORA) ASOCIADOS A LOS DOS (TRES) CONTEXTOS DE ESTUDIO.

En el siguiente cuadro presentamos los periodos de análisis asociados a los documentos narrativos -diarios de la formadora-, así como los procesos específicos paralelos o bien de codificación, o bien de ampliación del trabajo de campo.

Se ve cómo, el análisis de los tres contextos de análisis con los que iniciamos la investigación, han formado parte de la misma hasta las fases posteriores en las que se determinó no realizar exhaustivamente el del contexto Cu-1.

Las claves de las que hablamos son las siguientes:

-**Contexto de Formación en centro:** ‘Ce’ y el diario de la formadora asociado al mismo, ‘D-ce’.

- **Contexto de Formación en curso:** ‘Cu-2’ el exhaustivamente analizado, y ‘Cu-1’ el que finalmente no se ha analizado en detalle pero sí ha formado parte de la triangulación tanto durante el trabajo de campo (como evaluación formativa por parte de la formadora) como posteriormente a través de diversos mecanismos que trataremos ampliamente en el desarrollo de la investigación. Los diarios de la formadora asociados a esos contextos son respectivamente ‘D-cu-2’ y ‘D-cu-1’.

Períodos	D-Ce	D-Cu-1	D-Cu-2
96-97	FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN	FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN	FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN
97-98	• Asesoramiento (continuación)		• Asesoramiento (en uno de los centros del curso: Cu-2)
	Lectura oceánica (<i>tercer documento</i>)	Lectura oceánica (<i>primer documento</i>)	Lectura oceánica (<i>segundo documento</i>)
98-99		Contenidos /categorías	Contenidos /categorías (1-10)...vaciado

		(1-10)...vaciado hasta la sesión 9ª-10ª	
			• Inicio aplicación Codificación múltiple (1-6 sesión) • <i>Entrevista grupal</i> a profesoras del curso que ahora participan en el asesoramiento
99-2000	Contenidos /categorías (1-10+11*dinámica)...vaciado • ‘emerge’ percepciones • ‘emerge’ preacciones		
2000-2001	• Análisis significados emergentes • Informes Iniciales: - 1ª síntesis percepciones - 1ª síntesis preacciones-planificación - 1ª síntesis preacciones y contenidos - Contraste entre todas las dimensiones y significados		Contenidos/categorías (1-10+11*dinámica) ...vaciado - ‘se buscan’ percepciones - ‘se buscan’ preacciones
2001-2002	(...) INFORME FINAL		

3.4. ESTRATEGIAS PARA LA INVESTIGACIÓN. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

3.4.1. TEMPORIZACIÓN

A) *PREINVESTIGACIÓN*

- Octubre 1995-Febrero 1996.

- "Mòdul d'aprofundiment de la Reforma en l'àrea d'Intercomunicació i Llenguatges en el nivell d'Educació Infantil" del ICE-URV (Reus).
 - *Recogida de las valoraciones del curso, analizarlas* (instrumento 1)
- Asociado al trabajo de Investigación (Iranzo, 1997), nos planteamos la posibilidad de:
 - *Seguir la creación de grupos de trabajo a partir del curso.(...)*
 - *Seguir la demanda de "Projectes d'assessorament en centres" sobre la misma temàtica y por parte de las mismas personas.(...)*
 - *Seguir la matriculación en Cursos de Formación sobre el tema por parte de las mismas personas.(...)*

Como se sabe, estos planteamientos se constituyeron en una de las intencionalidades del estudio referida al "mapa" de acciones de formación sobre la temàtica de estudio que se han ido conformando a lo largo del tiempo en Tarragona y en la que sugeríamos que una formación "satisfactoria" y profesionalizadora habría supuesto el origen de posteriores y continuadas demandas.

- Mayo 1996

- Finalización de Cursos de Formación del SEDEC: **"La lecto-escritura en el marc del PIL: un enfocament constructivista."** en los contextos Tarragona-96 y Móra-96
 - Análisis inicial de las valoraciones recogidas en un **"Eina d'Avaluació"** tipo escala de valoración de carácter semicerrado (SEDEC) (Instrumento 2).
 - Análisis inicial de **producciones abiertas valorativas (autoinformes/cartas narrativas)** (Instrumento 3.a) y 3.b))

B) INVESTIGACIÓN (desde el curso 1996-97)

- Junio 1996:

- Inicio del *"Projecte de formació en un centre"* sobre la innovación curricular en Lectoescritura, con la asistencia prevista de todo el claustro, **contexto 'Ce'**.

Para realizar la demanda de este Proyecto de Asesoramiento al ICE de la URV de Tarragona, hicimos una pequeña reunión y el grupo de profesores me pidió que elaborara yo los documentos, transcribiendo de alguna manera sus propósitos.

Adjunto el **programa de formación en centro** (anexo nº 3) como testimonio del hecho de que:

1. Dividí los contenidos a trabajar en el desarrollo del proyecto en **conceptuales, procedimentales y actitudinales**, no prioritariamente por razones de adecuación al modelo del DCB -y a la Teoría de la Elaboración que subyace, según Bolívar (1999)-, sino porque, de algún modo, me resultaba útil plantear -con un lenguaje supuestamente común- desde un principio que el trabajo curricular y/o la "aplicación de la innovación" que, posiblemente era el propósito más inminente del grupo de profesores, precisaba de un trabajo integral que reconstruyera a nivel conceptual, procedimental y actitudinal su práctica: **modificar la práctica no podía únicamente plantearse como un cambio en la**

metodología concreta de la lectura y la escritura o en determinadas técnicas didácticas y este hecho ni siempre es percibido así por los implicados, ni el grado de asunción del mismo es homogéneo. Como puede verse, obvié una concisión de todas las actitudes que considero se pueden trabajar en colaboración con los profesores (Bolívar, 1995) por ser un momento inicial de la formación y por tratarse de un documento con función administrativa (para presentarlo a la instancia de formación, ICE-URV, que debía amparar la acción formativa).

2. Tampoco se incluyeron como contenidos a trabajar aquellos aspectos que hacen referencia al desarrollo institucional: sí se apuntaban como metodología de trabajo para el grupo y se explicitaba también que debían ser pactados con ellos y “vivenciados” en los diferentes momentos del proceso. Pensaba que estratégicamente en aquel momento no habría sido adecuado comenzar por un “debe” de la institución; no obstante, a finales de junio del 1996 se debían realizar las primeras sesiones juntamente a las negociaciones al respecto de la investigación.

– En los primeros momentos del trabajo en el centro y una vez “negociado” y “aceptado” (en los términos que se recogen en los diarios) mi papel como formadora que “analiza” la práctica de formación en la que está inmersa, se pidió a los profesores que, en relación a la investigación, realizaran las siguientes acciones:

→ ***Cuestionario*** sobre aspectos relacionados con ***la cultura profesional de los miembros del claustro*** (“para poder hacer un seguimiento de las modificaciones” ésa era la idea inicial: en todo caso esperábamos encontrar información que nos fuera útil para conocer mejor el contexto de trabajo. (Anexo nº 8)

Para su construcción tuvimos en cuenta Ferreres (1992b), y Estebaranz (1994:485). Más tarde, comprobaríamos también en Hargreaves, (1996:190ss.) las mismas líneas. Todos ellos hablan de la forma y el contenido de la cultura del centro, y las concomitancias existentes entre el cambio de una y de otra. En el cuestionario seleccionamos algunos elementos del contenido para ver si se detectaba alguna línea sobre la forma de la cultura. En el anexo nº 8 adjuntamos el documento-guion con los contenidos asociados a cada pregunta ilustrando qué pretendíamos indagar.

Una vez realizada y antes de aplicarla en el centro, se contrastó con la Dra. Charo Barrios. No se trata como puede suponerse de un instrumento con una validación estricta: pretendíamos tener informaciones individuales e iniciales sobre aspectos que considerábamos importantes para comprender mejor los contextos, pero no situábamos su importancia más allá de una aproximación ‘natural’ dentro del propio contexto de formación.

La empezamos a analizar de forma bastante asociada al desarrollo de la actividad, pero no acabamos de encontrar más que “lo que debían decir”, o sea, poca cosa. En el desarrollo de la investigación, damos cuenta de lo interpretado al respecto. Ciertamente actuó, como todas las informaciones que recogimos a lo largo del proceso, como un elemento de triangulación ‘formativa’: es decir, en las narraciones de nuestro diario, se hacen referencias a ésta y a todas las informaciones que dispusimos para comprender mejor los contextos.

→ ***Análisis de sus concepciones sobre la materia y sobre la metodología:*** no se entró demasiado en sus percepciones sobre el trabajo en grupo (ni en sus proyectos pasados), ni en su propia capacidad para reconstruir una propuesta “externa” de innovación:

- “¿Qué piensan los profesores / qué piensan los alumnos sobre: ‘¿Qué es leer? / ¿Qué es escribir?’”. Verbalización de los conceptos docentes (anexo nº 7). Como también se verá, la información que este instrumento nos proporcionó fue una de las guías para regular la acción formativa a lo largo del proceso: ***ilustra su modelo práctico anterior***

Otro aspecto que no se trató en el momento inicial del asesoramiento, como nos planteábamos inicialmente, sino en una fase más avanzada de éste, fue el de la verbalización por parte de los alumnos de la funcionalidad: *¿Para qué leemos?, ¿Para qué escribimos?*.

Pretendíamos utilizar para ello muestras de respuestas posibles a estas preguntas por parte de alumnos de igual edad, y analizar su significación en la construcción del conocimiento de los alumnos sobre la escritura. Así mismo usaríamos muestras de producciones escritas de alumnos para analizar las funciones de los escritos y poder observar también diferentes fases de escritura.

Debíamos también planificar los contenidos y objetivos a desarrollar a partir de septiembre, recomendar bibliografía sobre el tema y limitar las cuestiones concretas de materiales y recursos que necesitaban tener previstos (cuestión que suele tener mayor peso en las preocupaciones de los profesores ante una innovación curricular): pretendíamos tratarla en profundidad para que, sin darle un peso excesivo, los profesores “sintieran” que se tocaban aspectos “prácticos” de su quehacer del día a día.

- Septiembre 1996:

- Continuación del ***Desarrollo del Proyecto de Formación en el centro:***

- Preparación de las aplicaciones en el aula con simulaciones y/o ejemplificaciones de estrategias. Me planteé la posibilidad de utilizar el “*Coaching mutuo*”, como forma de aprendizaje sobre la aplicación de determinados procederes en el aula, pero el trabajo a lo largo del primer año de asesoramiento (que es el que analizamos en la investigación), se centró en sesiones conjuntas de todos los profesores; el trabajo compartido en las aulas por parte de los profesores no fue “sistematizado” más que a nivel del “debate” que se realizaba en las sesiones y que se recoge abundantemente en los diarios de la formadora que analizamos. Recordemos que en este centro, tradicionalmente, los profesores de Educación Primaria entran a colaborar con sus colegas de Educación Infantil y Ciclo Inicial, en tareas que ya están ‘consolidadas’ desde hace tiempo.

En este sentido entendemos que, no obstante, estructura organizativa del centro procuraba un trabajo compartido que, aunque no orientado intencionadamente a la mutua observación, podía funcionar como circunstancia positiva en esa línea.

- “*Seguimiento del cambio*” en las concepciones sobre conceptos, resultados, potencialidad de la innovación, implicaciones en otras áreas y en otros aspectos del centro (como la dinámica entre profesores), etc..

Como se ve, la planificación se encaraba a recoger los cambios que, aunque previstos de forma difusa, se preveían asociados a la formación. Más tarde veríamos que, aunque se considere que para que haya formación debe haber cambio, de alguna

forma, nosotros nos deshacíamos de la presión de medirlo y nos centrábamos en ver cómo se intercedía o mediaba la “conversación” entre profesores y formadora.

- *Planificación o Diseño de los cursos de Formación por parte del equipo SEDEC-Tarragona para los cursos del 1996-97.* En esa planificación se incluirían, como ya se recoge en el informe de la Preinvestigación:

a) algunas modificaciones respecto el diseño del curso 1995-1996 en lo referente a la planificación y contenido de las sesiones, consistentes básicamente en:

- dado que se consideraba que los contenidos a tratar eran excesivos para un sólo curso, se plantearían cursos en 2 años o seminarios de continuidad, allá donde no fuera posible organizar posteriormente a los cursos formación de centro, naturalmente, si era requerida por los profesores.
- limitar en lo posible el nº de profesores a lo que se consideraba adecuado.
- Incorporar:
 - la evaluación de conceptos iniciales de los profesores
 - lecturas de artículos y discusiones “profesionales”
 - tratamiento más exhaustivo de bloques de contenidos que se consideraban relevantes para la ‘seguridad’ de los profesores
- Establecer *conexiones entre los cursos y los asesoramientos, mediante la implicación de la organización estratégica*: Inspección-ponente de la Delegación Territorial de Enseñanza de Tarragona.

b) la recogida de información (cuestionarios iniciales, entrevistas, observaciones en las sesiones, grabaciones de las aplicaciones en las aulas...) no asociada a la práctica habitual de formadora.

- Octubre 1996-Junio 1997

- ***Desarrollo de las acciones de formación*** (Contexto ‘Ce’ y contextos ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’)
- ***Recogida de datos.*** De lo planificado anteriormente, se recogieron cuestionarios sobre aspectos de “cultura” de la innovación existente en los centros a los que pertenecían las participantes de los 2 cursos, los diarios-informes de las sesiones por parte de los observadores, mis propios diarios de cada sesión, grabaciones magnetofónicas de algunas sesiones y los comentarios; valoraciones realizadas por los profesores en el transcurso de las sesiones formativas sobre sus aplicaciones en las aulas y un autoinforme final individual.

Tal como los tenemos codificados, se ha trabajado con los documentos siguientes:

- a) Diarios formadora: “D-ce”: 65 páginas; “D-cu-1”: 50 p.; “D-cu-2”: 45 p.
- b) Diarios de los 5 observadores en los cursos 1 y 2 respectivamente (Jesús, Sandra Q.; Marianne, Sandra R., Sandra S.): en total 70 pp
- c) Pertenecientes al contexto Cu-1: *DOIJ, DOISQ*
- d) Pertenecientes al contexto Cu-2: *DO2M, DOISR, DO2SS*
- e) Diario de una profesora asistente al curso Cu-2: *D-MB.-Cu-2*
- f) Grabaciones en audio sobre 15 sesiones de formación: más sobre los contextos cursos que sobre el contexto Ce. En concreto, y con desigual calidad de audición, se trata de las siguientes sesiones:

- Cu-1:
 - 11-3-97
 - 1-4-97
 - 8-4-97
 - 29-4-97
 - 20-5-97
 - 3-6-97
- Cu-2:
 - 30-1-97
 - 13-2-97
 - 13-3-97
 - 27-3-97
 - 3-4-97 *no buena
 - 17-4-97
 - 15-5-97
 - 22-5-97
 - 29-5-97
- Ce-:
 - 30-1-97
 - 3-4-97 *no buena
 - 17-4-97
 - 22-5-97

- Grabación en audio de la conversación con el observador de Cu-1, Jesús, que en febrero-97 finalizó su labor en la investigación. Se transcribió informáticamente y lo llamamos '*gra-obs-Cu-1-11-3-97*' (anexo nº19) y nos ocupamos en el desarrollo

- Grabación en audio de una entrevista posterior al trabajo de campo con un grupo de profesoras que participaron en Cu-2 y que hasta el momento actual forman parte de un 'Proyecto de formación en centro'. Llamamos al documento transcrito '*gra-Cu-2-16-2-99*' (anexo nº 17) y nos ocupamos en el desarrollo.

- Grabación en audio de una sesión de reflexión en el centro donde se realizó el estudio (contexto '*Ce*'): se pidió por parte de los profesores interrumpirla dado que tenían una problemática grave referida a una profesora que había sido destinada al centro a pesar de su largo historial "conflictivo". ('*gra-ce-24-11-99*'). Este documento no ha sido utilizado puesto que no se recogía información relevante: de hecho tampoco se pudieron hacer notas relevante puesto que la problemática -junto a otros cambios importantes en el centro- mediatizó toda la conversación.

e) Cuestionarios sobre cultura (de los que nos ocupamos en el desarrollo: Anexos nº 8 y 12)

f) Autoinformes finales de los profesores de 'Cu-1', 'Cu-2' y 'Ce' (tenemos la síntesis de cada actividad): "*Aicu-1*", "*Aicu-2*", "*Aice*", respectivamente.

g) Muestras de trabajos del aula aportados por los profesores, de los que hablaremos en el desarrollo.

3.4.2. INSTRUMENTALIZACIÓN

Presentamos a continuación una síntesis de los instrumentos y documentación que hemos recogido en el estudio.

Se separan los instrumentos utilizados en lo que llamamos Preinvestigación de los que forman parte del periodo correspondiente a la Investigación.

De cada uno de ellos exponemos -de forma sintética- sus características en cuanto a procedimiento, quien es el agente que lo recoge, en qué contexto, y qué ámbito y contexto pretende analizar: en conjunto, estas características informan sobre la globalidad de la información recabada y sobre el tipo de orientación que se pretendía.

Cabe decir que unos instrumentos nos han interesado finalmente más que otros y a detallar ese aspecto dedicamos la parte expositiva siguiente.

En esta síntesis no utilizamos la nomenclatura o codificación del apartado anterior porque entendemos que ahora se trata de mostrar en una lista descriptiva, tanto su diversidad, como sus características. Para revisarlos, deberemos guiarnos por las indicaciones a anexos hechas con anterioridad.

Hemos utilizado los mismos descriptores que Ferreres (coord.) (1997). Nos parece que su lectura deja expresamente clara la información que pretende aportar. El apartado de “contexto profesional” es el más difuso en cuanto a que resulta difícil en nuestro caso deslindar lo pedagógico, lo profesional y lo sociocultural. Nuestro criterio ha sido el de asociar por una lógica de “limitación” lo pedagógico a lo cercano a contenidos “didácticos”, lo profesional asociado a aquello que recoge más ampliamente aspectos implicados y lo sociocultural, aquello que puede englobar al profesor y/o al centro “totales” (Fullan y Hargreaves, 1997). No hemos pretendido definir “excluyendo” sino aproximando.

Otro aspecto difuso lo constituye el apartado “Observador”: en última instancia, será la investigadora quién analizará la información, pero cuando hemos recogido como observadores a los profesores o a los estudiantes-observadores, reflejamos una intervención explícita y relevante por su parte y que, en prácticamente todos los casos, revertió en el curso habitual de la relación: formó parte de la formación con los profesores o de la relación con los estudiantes, o fue el contenido de la entrevista grupal diferida con un grupo reducido de profesoras del contexto Cu-2.

En síntesis, pensamos que esta sistematización nos ha sido útil para evidenciar la diversidad de “registros” que dispusimos desde un buen principio y para plantearnos su diversa tipología informativa y relacional.

La relación entre los diferentes instrumentos y los propósitos y objetivos de la investigación, se establece en el apartado de ‘ámbito de análisis’ marcando, además de la definición y /o objetivo directo del instrumento, el objetivo con el que se relaciona en la investigación (entre paréntesis).

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS: CARACTERÍSTICAS.

Sistemas de registro	Procedimiento	Observador/a	Contexto Espacial	Ámbito de análisis	Contexto profesional
PREINVESTIGACIÓN: Instrumentos utilizados durante el curso 95-96					
a) Escala de valoración					
1. “Eina de Valoracions, 95-96, SEDEC”.	Categorizado (estándar)	Investigadora	Cursos: -Tgna. -Móra d'E.	Valor. Final Asistentes SEDEC-95-96	Pedagógico / Profesional
2 -“Avaluació final Mòdul d’Aprofundiment” 95-96, ICE-URV	Categorizado (estándar) y abierto	Investigadora	Curso-módulo: Reus	Valor. Final Asistentes ICE-95-96	Pedagógico / Profesional
b) Informe: “carta abierta” (o semiabierta)					
1. Valoraciones cursos SEDEC, 95-96,	-Narrativo y/o Descriptivo -Semicateg.* apartados a valorar.	Investigadora	Cursos: -Tgna. -Móra d'E.	Valor. Final Asistentes	Pedagógico / Profesional
INVESTIGACIÓN: Instrumentos utilizados durante el curso 96-97					
a) Escala de valoración					
1 -“Eina de Valoracions, curs 96-97, SEDEC”.	Categorizado (estándar)	Investigadora	Cursos: -Tarragona-1 -Tarragona-2	Valor. Final Asistentes cursos SEDEC-96-97 (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional
b) Informe o autoinforme					
1. Valoraciones	-Narrativo	Profesores	Cursos:	Valor. Final	Pedagógico /

casi finales, cursos SEDEC, 96-97	y/o Descriptivo y/o valorativo -Estructura abierta		-Tarragona-1 -Tarragona-2	Asistentes: valoración del proceso de formación en relación a la innovación y a su posibilidad de realización en sus centros (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Profesional/ Sociocultural
2. Valoraciones casi finales, asesoramiento en centro, 96-97	-Narrativo y/o Descriptivo y/o valorativo -Estructura abierta	Profesores	Asesoramiento en centro	Valor. Final Asistentes: valoración del proceso de formación en relación a la innovación y a su posibilidad de realización en su centro (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
3. Informe sobre conceptos didácticos	Descriptivo	Profesores/ Investigadora	Asesoramiento en centro	conceptos didácticos: *qué es leer y escribir, y cual es su metodología (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico
4. Informe sobre conceptos didácticos	Descriptivo	Profesores/ Investigadora	Cursos: -Tarragona-1 -Tarragona-2	conceptos didácticos: <i>¿qué es leer y escribir?.</i> (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico
c) Cuestionarios					
1. Cuestionario a Claustro sobre “cultura” de centro e innovación.	Abierto	Profesores/ Investigadora	Asesoramiento en centro	Opinión sobre centro, cultura, e innovación (2.2.1., 2.2.2,	Profesional y Sociocultural

				2.2.3.,2.2.4)	
2. Cuestionario a profesores asistentes a los cursos sobre “cultura” de centro e innovación.	Abierto	Profesores/ Investigadora	Algunos de profesores/as de los cursos de SEDEC: -Tarragona-1 -Tarragona-2	Opinión sobre centro, cultura, e innovación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4)	Profesional y Sociocultural
e) Diarios					
1. Formadora Investigadora	Narrativo / Descriptivo / Valorativo	Investigadora	Asesoramiento en centro y Cursos	Autoanálisis práctica como formadora e interacciones (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4., 2.2.5, 2.2.6)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
2. Observadores en los Cursos SEDEC	Descriptivo, y en menor medida narrativo y valorativo	Observadores /Investigadora	Cursos SEDEC: -Tarragona-1 -Tarragona-2	Clima de aula, Estrategias de formación, y procesos de cambio en los profesores asistentes (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
3. Profesores					
3.1. Notas	Descriptivo	Algunas profesoras del Asesoramiento en centro	Asesoramiento en centro	Autoanálisis: -práctica cotidiana -didáctica aplicada -creencias, dudas, etc. (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico /Profesional
3.2. Diario de una profesora de Cu2.	Descriptivo y/o Narrativo	Una profesora asistente a un curso	Curso SEDEC-Taragona-2	Autoanálisis: -práctica cotidiana y pensamientos sobre la innovación -creencias, dudas, etc.	Pedagógico /Profesional

				(2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	
f) Entrevistas					
1. <i>Cap d'Estudis</i> y Director del Centro de asesoramiento	No estructurada: narrativa, valorativa	Investigadora: recoge la entrevista en diarios	Asesoramiento en centro	Opinión dinámica asesoramiento (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional
2. Observadores Observador Cu-1 Observadoras Cu-2	No estruct. :narrativa, valorativa	Grabación en cassette Investigadora: recoge la entrevista en diarios	Curso: <i>Cu-1</i> Curso: <i>Cu-2</i>	Valoraciones dinámica proceso de formación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
g) Documentos diversos					
1. <i>Programa</i> de contenidos a tratar en Asesoramiento a centro	Enumerativo	Profesores /Formadora-Investigadora	Asesoramiento en centro	Planteamiento de lo esencial de la innovación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico Profesional
2. Actas-notas sobre reunión SEDEC para revisar <i>Cursos</i>	Descriptivo	Formadora-Investigadora	SEDEC-Tarragona	revisión y mejora del diseño de los cursos (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.4.)	Pedagógico Profesional
3. Documentos - notas sobre proceso de investigación (reuniones con director de tesis, observadores, etc.)	Descriptivo, narrativo, valorativo	Investigadora	Diversos	Proceso de investigación: momentos, acciones, lecturas, etc. (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Pedagógico Profesional Sociocultural
4. Documento de síntesis del asesoramiento (ICE -97)	Descriptivo, valorativo	Profesores / Formadora-Investigadora	Asesoramiento en centro	Síntesis proceso (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico Profesional

5. Trabajos de los alumnos	Descriptivo	Profesores /Investigadora -formadora	Asesoramiento en centro y Cursos SEDEC	Muestras de aplicación de la propuesta metodológica (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico
h) Grabaciones en cassette					
1. Algunas sesiones de cursos SEDEC	Tecnológico	Investigadora	Cursos: -Tarragona 1 -Tarragona 2	Desarrollo sesiones (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
2. Algunas sesiones del Asesoramiento en centro	Tecnológico	Investigadora	Asesoramiento en centro	Desarrollo sesiones (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
3. Entrevista con observador Cu-1	Tecnológico	Investigadora	Cursos: -Tarragona 1	Desarrollo sesiones y proceso de formación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3.)	Pedagógico / Profesional / Sociocultural
INVESTIGACIÓN: Instrumentos utilizados a partir del curso 96-97					
1. Entrevista					
1. Entrevista a un grupo de profesoras participantes a Cu-2, que forman parte de un asesoramiento en centro desde el momento de la investigación	Descriptivo y valorativo (notas) y tecnológico (grabación)	Profesoras e Investigadora	Grupo de profesoras de Cu-2	Evaluación Diferida Cu-2: efectos en centro, elementos potentes de la formación, y experiencia en innovación (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6)	Pedagógico /Profesional /Sociocultural
2. Notas del proceso y del análisis de los 2 últimos años					
0. Notes- 1997-2000	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis, revisión y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo- Pedagógico

1. Notes-2000	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo-Pedagógico
2. Notes-2001	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo-Pedagógico
3. Notes-2002	Enumerativo, propositivo, valorativo, evocativo, personal	Investigadora -formadora	Investigadora -formadora	Proceso de análisis y reflexión (2.2.1., 2.2.2, 2.2.3., 2.2.5., 2.2.6.)	Investigativo-Pedagógico

3.5. CONDICIONES DE LEGITIMIDAD METODOLÓGICA. Exigencias previas a la investigación.

Autores como Villar Angulo (1995b:3) plantean que “La evaluación debe satisfacer condiciones de calidad para servir los propósitos de distintos enfoques modélicos, estrategias y alternativas. Los diseños de las investigaciones evaluativas confiables respetan normas que garantizan una adecuada aplicación a los objetos estudiados mejorándolos.”

Zabalza (1987, 1991) establece determinadas *exigencias como condiciones de legitimidad de las investigaciones con metodologías cualitativas*.

Nosotros presentamos ahora -siguiendo a este autor- aquellas condiciones que, desde el principio del estudio quisimos tener en cuenta.

Pretenden dar seguridad al diseño inicial en tanto que explicitan nuestros compromisos respecto al proceso de investigación.

A. Exigencias previas respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad.

Éstas suponen:

a) **Ampliar al máximo el contexto de análisis**, tanto en extensión como en profundidad, de manera que puedan incorporarse a la situación analizada el necesario número de variables, factores o personas/profesionales que ayuden a comprender la realidad que investigamos: analizar el desarrollo de las acciones formativas desde el diseño hasta la evaluación.

Como mostramos en el cuadro donde se recogen los instrumentos utilizados en nuestro caso múltiple, ***son diversos los documentos*** que pretenden recoger las diferentes perspectivas de los implicados. Nos referimos especialmente a:

– ***Diarios***

⇒ *diarios de la formadora-investigadora* sobre las sesiones de formación tanto en los cursos como en el asesoramiento. Obviamente en los diarios también se recogen notas derivadas de las acciones formativas y que en algunos casos relacionaban éstas con aspectos colaterales.

⇒ *diarios de los observadores* sobre las sesiones de formación en los contextos cursos (Cu-1 y Cu-2). Los observadores (estudiantes de Pedagogía, realizando prácticas, o bien colaborando con la investigación) en el momento en que realizó el trabajo de campo) asistirán por parejas al 80% de las sesiones realizadas en los cursos con una continuidad total desde la tercera sesión en la que serán presentados.

⇒ *diario de una profesora* asistente a uno de los cursos (Cu-2). Recoge en el periodo que va *desde octubre a marzo* la narración (sobre la experiencia de aprendizaje que le está suponiendo la formación) y la descripción de tareas en la clase (algunas de forma sucinta).

– ***Entrevistas*** (no estructuradas/semiestructuradas).

⇒ Durante el periodo del trabajo de campo (curso 96-97) se realizaron

⇒ a) dos entrevistas no estructuradas a los miembros del equipo directivo del centro donde se realizaba el asesoramiento.

b) entrevistas a algunos de los observadores en momentos finales de su proceso de colaboración con la investigación.

⇒ En febrero del 1999 se realizará una entrevista grupal a profesoras del Cu-2 que pertenecen a un mismo centro con la intención de recoger de forma “diferida” el efecto de la formación del curso.

⇒ *Entrevista con la persona responsable del ICE-URV (Sr. Manel Castaño) sobre grupos de trabajo o asesoramientos sobre lectoescritura surgidos estos cursos* para tratar de la posible vinculación de estos con acciones realizadas anteriormente (y en los que la formadora-investigadora está o no implicada).

– ***Cuestionarios***

⇒ *Cuestionario sobre cultura de centro y posibilidad de innovación* dirigido a todos los profesores/as que participan en las acciones de formación. El objetivo del cuestionario es indagar en aspectos referidos al tipo de cultura de sus centros, a las experiencias previas en proyectos comunes y a las expectativas sobre la posibilidad real de innovación.

⇒ Pregunta abierta: “¿Qué es leer?/¿Qué es escribir?”. Se plantea como una evaluación inicial de sus conceptos y de sus formas metodológicas al respecto.

⇒ Pregunta abierta “¿Cómo enseñamos a leer?/¿Cómo enseñamos a escribir?”. Estas cuestiones se planteaban como complemento de las anteriores. se trataron con los profesores del contexto “centro” (‘Ce’). En este contexto tanto ésta como la anterior cuestión se realizaron de forma grupal.

– ***Valoraciones finales abiertas y semiabiertas***

⇒ En la fase que hemos llamado *Preinvestigación* se describen, sintetizan e informan sobre las acciones formativas de cursos anteriores (95-96). Se trata de la información que recogen, por una parte, los instrumentos estándar del SEDEC y del ICE-URV, (escalas de valoración) y, por otra, la que recoge un documento “abierto” que se pidió que escribieran los profesores asistentes a acciones formativas en el curso señalado; su análisis nos sirvió como primera aproximación a los elementos dilemáticos de la investigación.

⇒ Valoraciones semiabiertas, estándar (SEDEC) de las acciones formativas investigadas (Cu-1 y Cu-2): se trata de la utilización en otros contextos concretos de la misma escala de valoración usada el curso anterior.

– ***Autoinformes de los profesores***: la totalidad de profesores, es decir, los implicados en los tres contextos analizados, elaborará un informe en un momento, no final pero sí avanzado, de la acción formativa.

b) Describir el propio proceso que seguiremos en la obtención y análisis de la información.

La naturaleza deliberativa de la investigación cualitativa nos exigirá explicar detalladamente cada paso seguido en la misma, de forma que pueda ser valorada y contrastada. Así, las definiciones de los conceptos deberán ser claras para resultar perfectamente inteligibles a otros investigadores.

En el cuadro que recoge las *fases del trabajo* se hacen constar, asociadas a cada periodo, las intencionalidades y las acciones concretas que se realizarán. Naturalmente, si a partir de la planificación inicial se realizasen cambios, estos se harían constar y se detallará la nueva previsión que describa, a partir de ese momento, la investigación. Se explicitará exhaustivamente todo el proceso de análisis y se referenciarán todos los documentos tratados y las progresivas reducciones de información que de ellos se realice.

c) **Configurar la investigación como un proceso de búsqueda deliberativa**, en el sentido de ir decidiendo acerca de cuáles serán las estrategias de recogida de información, de análisis de los datos, o incluso cuáles serán las conclusiones parciales que en un momento dado nos interesa elaborar, todo ello en función de los dilemas (teóricos, metodológicos y prácticos) que se nos van planteando.

Querer respetar esta exigencia puede resultar al investigador ciertamente fatigoso, puesto que requiere tener un contacto muy intenso y continuo con la propia dinámica del objeto observado y del proceso de la investigación, puesto que de no ser así puede sentir desorientación. Para que los dilemas sean explícitos, durante el propio proceso de recogida de información, deben analizarse los datos, aunque sea de forma inicial, para poder “deliberativamente” reorientar el proceso investigador.

En circunstancias como éstas, y aun siendo problemáticas, *las conclusiones o decisiones sucesivas*, no pueden ser fruto de reflexiones superficiales basadas en percepciones parciales de la realidad, ni de interpretaciones derivadas de la formación teórica o práctica del investigador, sino el *fruto de exámenes profundos y discusiones serenas*.

En nuestro caso, este análisis se realizará, podríamos decir, “gracias” al soporte que nos puede facilitar el instrumento de los diarios donde se provocará, como ya hemos dicho anteriormente, un flujo de reflexión y de indagación muy intenso que permita una **evaluación formativa**. La actividad reflexiva creará, seguro, discusiones con compañeros de trabajo, profesores de diversos centros, compañeros y profesores del doctorado, consultas bibliográficas, etc.

B. Exigencias con respecto a la fundamentación teórica de la investigación.

Desde el momento del diseño inicial de una investigación, se concentran en los responsables de la misma un conjunto de preconcepciones globales sobre lo que se va a hacer, la manera previsible de hacerlo y el sentido de la investigación.

Cuando ese diseño inicial se ha compartido con otras personas implicadas en la investigación, las preconcepciones individuales han podido dar paso a fundamentos iniciales más o menos asumidos o simplemente explicitados. Será esta primera explicitación una especie de plasmación de nuestros dilemas teóricos y una buena base para la búsqueda bibliográfica, no dejando de ser conscientes de que la propia investigación, como proceso sociocultural que es, puede poner en evidencia que “los criterios de verdad son relativos a los distintos marcos interpretativos que los agentes sociales utilizan para guiar su conducta” (Elliot, 1990, en Ferreres et. al., 1994:65).

También será necesario tener en cuenta que la **coincidencia** en el contexto de estudio de los **roles de investigadora y de formadora** responsable de las acciones de formación, con la consiguiente presencia continuada de la misma, **no condicione** la intuición y la espontaneidad tanto del propio contexto de estudio, como de las sesiones de trabajo con los colaboradores.

Exigentes con las características de la fundamentación teórica de la investigación deberemos:

a) **Evitar el riesgo de una “tipificación prematura”**. El hecho de manejar una gran cantidad de información y hacerlo de forma deliberativa hace que se busquen seguridades que descarguen del peso de la incertidumbre del proceso y, por ello, podemos encontrarnos estableciendo ya desde el principio unas estructuras inducidas que posteriormente, sea de forma consciente o inconsciente, tendamos a confirmar.

Si bien triangular instrumentos, fuentes de información y personas investigadoras o colaboradoras, puede parecer un aminorador de esta tipificación, debemos mantenernos alerta al respecto de nuestra flexibilidad y rigor en los juicios.

b) **Buscar criterios de justificación de las interpretaciones**, diferenciando claramente dos perspectivas; una perspectiva estricta en la que la situación o el texto se aborda como un sistema cerrado, y acerca del cual buscamos explicitar de forma objetiva y

literal *el qué del propio discurso*, y otra mucho más abierta que analice el sentido general de la situación, *el sobre qué*.

Mediante la alternancia en el contexto de estudio entre el alejamiento y el acercamiento podemos conseguir centrarnos en cada una de estas perspectivas que son complementarias en la investigación. También la recogida, el análisis y tratamiento de los datos por agentes externos (Dra. Barrios de la URV) o colaboradores de la investigadora, hacen posible dar respuesta a esta exigencia. En el sentido de relación fructífera entre diferentes agentes de la investigación no olvidamos que “la prueba de que la comprensión de los ‘agentes externos’ refleja de manera adecuada, aunque parcial, las actividades de los ‘internos’, consiste en que estos últimos la perciben como una representación adecuada.”(Elliot, 1990, en Fayos, 1996:23).

C) Exigencias con respecto a la dinámica relacional del grupo de investigación.

Quizás sean éstas las que presenten más dificultades y a la vez más profundidad científica por el tipo de validez que deben poseer las observaciones, los informes, etc. Al respecto deberemos analizar las problemáticas interna y externa del grupo de personas implicadas en la investigación.

a) Problemática interna del grupo.

Anteriormente ya se apuntaba el hecho de que la investigadora está absolutamente implicada además de en la investigación, en el rol de formadora de las acciones formativas que son objeto de estudio. En numerosas ocasiones esta “duplicidad” plantea problemas que habrá que tener en cuenta y que intentaremos señalar:

1.- En el desarrollo de las sesiones de formación es formadora mucho más que investigadora, de lo que se deriva que las funciones de investigadora deben ir muy ligadas al seguimiento de todo el proceso -no de parcialidades- y que es la utilización de instrumentos como los diarios, que procuran guiones e interrogantes previos a las sesiones, y la confrontación con los diarios de los observadores, además de la “creciente” experiencia en el doble oficio de investigar y ser docente a la vez, lo que puede aportar respuesta a estas exigencias relacionales.

2.- No obviaremos, debido a esta circunstancia, plantearnos problemas relativos a la subjetividad, aprovechando eso sí la riqueza de esa profunda implicación y compromiso en la comprensión de la realidad que se estudia (Goetz y Lecompte, 1988:112, tratan este tema).

3.- Tampoco parece adecuado desestimar todo el conocimiento sobre el objeto de estudio que el doble rol de que hablamos conlleva, así como las informaciones que de otros momentos anteriores a la investigación y como formadora de profesores, la investigadora posea.

Otro aspecto relativo a la dinámica relacional interna, es el de la propia ***estructura relacional***.

Para poder triangular contando con varios observadores, se formará un grupo de investigación inicialmente con dos estudiantes de 3º de pedagogía.

Cuando analicemos los documentos y concluyamos sobre la credibilidad de la investigación analizaremos el contenido y la forma de la relación con los observadores para ver si su colaboración constituye, además de evaluación formativa, triangulación.

Respecto a la investigadora, *asumirá las exigencias del proceso de investigación, así como las consideraciones que los colaboradores realicen* en sus diarios o los comentarios que hagan de forma más espontánea, integrándolas en el propio proceso, porque *los objetivos de la investigación pretenden incidir en la mejora de sus propias actuaciones como formadora*.

b) Problemática externa.

Como mínimo dos cuestiones debemos plantearnos al respecto:

1.- El proceso de negociación previa con los participantes directos en la situación a investigar.

Por nuestra parte se considera éste como uno de los aspectos si no problemáticos, sí complejos o “espinosos” en casos en los que, como en el actual, los profesores participantes en las acciones formativas, lo deben hacer sin haber optado desde un principio por ser integrantes de una investigación: en concreto, los profesores tienen como objetivo cuando se matriculan o realizan una demanda de formación en las instituciones pertinentes, el de formarse en la didáctica de la Lectoescritura según un enfoque que puede suponer una innovación curricular.

Deberemos diferenciar la situación de negociación previa cuando la acción se desarrolla en un centro, de cuando se dirige a varios participantes de diferentes centros, como sucede en el caso de que la modalidad de formación sea un curso.

Diferenciaciones como éstas -en las que se podría profundizar más-, hacen plantearse a la formadora ejercer como tal y no “interferir” introduciendo la complejidad que supondría para ella y para el grupo el contemplar otros objetivos más centrados en la investigación.

Las interferencias a las que nos referimos podrían concretarse en:

- desdibujar los objetivos propios de la acometida de una innovación didáctica que se ofrecen ya como amplios y complejos.
- desdibujar el rol de la formadora, trasladando los intereses que se le suponen desde la docencia a la investigación.
- dedicar tiempo a las explicaciones pertinentes, cuando las necesidades explícitas de los asistentes al curso estaban centradas en el contenido y las prioridades de la dinámica relacional en la consecución de un clima idóneo al “aprendizaje” de los profesores.
- introducir un “ruido” de características o reminiscencias socioculturales, consistente en la percepción -bastante extendida por otra parte- existente en determinados ámbitos profesionales de Educación Infantil y Educación Primaria, al respecto de la enorme distancia entre la práctica y la investigación y que provocarían problemáticas de “clase” o estatus profesional, utilidad del estudio, imagen alejada de la realidad profesional cotidiana, privilegio de la investigadora por una supuesta liberalización de esa práctica diaria, etc.; no se duda de la necesidad de que estas cuestiones sean superadas por los

profesores y de la oportunidad de que una experiencia de investigación tan enraizada en la práctica como la que nos proponemos, resulte educadora profesionalmente, pero sí deseáramos destacar esta problemática como real y existente y, en este sentido, señalar la inoportunidad de acentuar los objetivos de la investigación en los momentos iniciales, por encima de los de la conformación del grupo de profesores.

- como formadora que pertenece a un servicio dependiente de la administración educativa, y aunque se han realizado negociaciones previas al inicio de la investigación con los responsables estratégicos más cercanos, no debería permitirme decantar la balanza en un sentido que no fuera el que mi ética personal me exige, y mi sentido de responsabilidad profesional me marca.

Está claro que estas percepciones no tienen porqué ser ni reales ni totales en el caso concreto de los profesores que asistirán a los cursos, pero sí han jugado un peso importante en el hecho de que la negociación haya sido postergada al momento en que al menos la fase de acogida inicial se ha considerado (más “reposada”) superada.

En el caso de un ‘Proyecto de formación en un centro’, la negociación puede resultar más sencilla y la colaboración de los profesores puede quedar más fácilmente definida..

En concreto, nosotros realizaremos desde los primeros momentos de la investigación las negociaciones con las siguientes personas o responsables de instituciones:

- Inspectora Ponente del área de Normalització Lingüística de la SITE (Servicio de Inspección de Tarragona), en Mayo de 1996.
- Inspectora de la Zona educativa a la que corresponde el CEIP ‘Ce’ (Mayo-Junio 1996)
- Inspector de la Zona educativa a la que corresponden los diversos centros participantes en los cursos ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’ que son un total de 13 (Septiembre 1996)
- ICE de la URV de Tarragona: previstas pero no iniciadas en los primeros momentos
- CEIP ‘Ce’ (junio 1996, en el momento del inicio de la actividad formativa)
- A los Profesores participantes en los “cursos de formación”, ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’

2. Respecto al *problema de las audiencias*, se debe definir claramente el uso de la información, el acceso a la misma, la absoluta discreción de los datos, así como el anonimato, etc.

Los informes que tengan relevancia para el grupo de profesores implicados, deben serles dados a conocer.

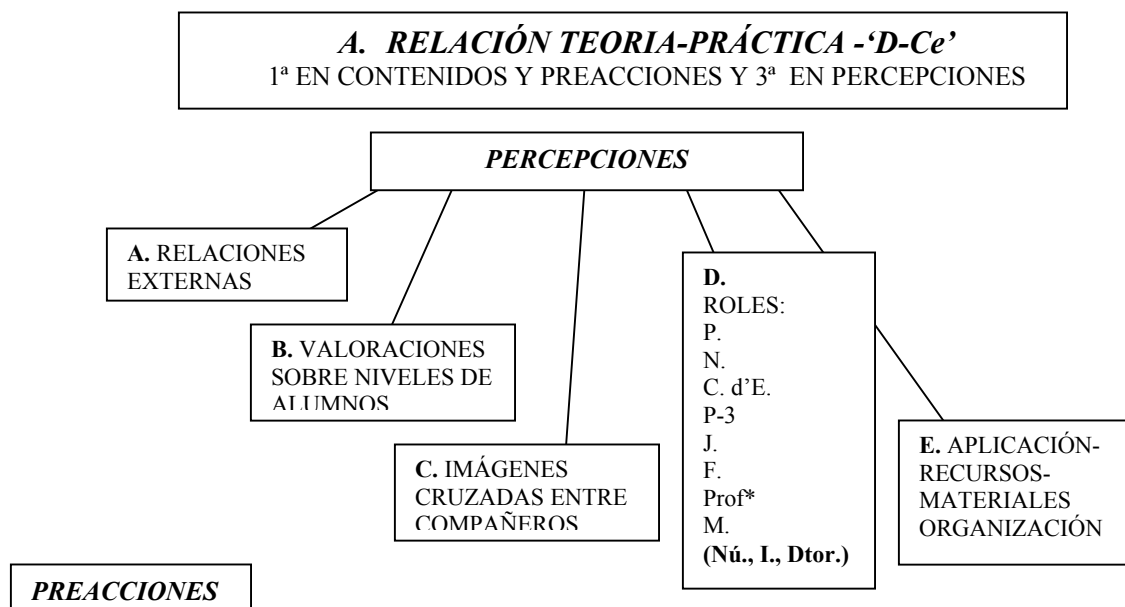
Sí se ha asumido, desde el principio, en el caso de los cursos, la asistencia continuada a las sesiones de formación de los observadores, en calidad de estudiantes que realizan prácticas -en algún caso- o que observan cómo realizamos la Formación permanente y las características que ésta tiene en lo referente a la didáctica de la lectoescritura.

También, en todos los casos, cuando se les pida la realización de autoinformes, se hará como una colaboración “anónima” -pero con remitente, por lo que a mi respecta- para una investigación.

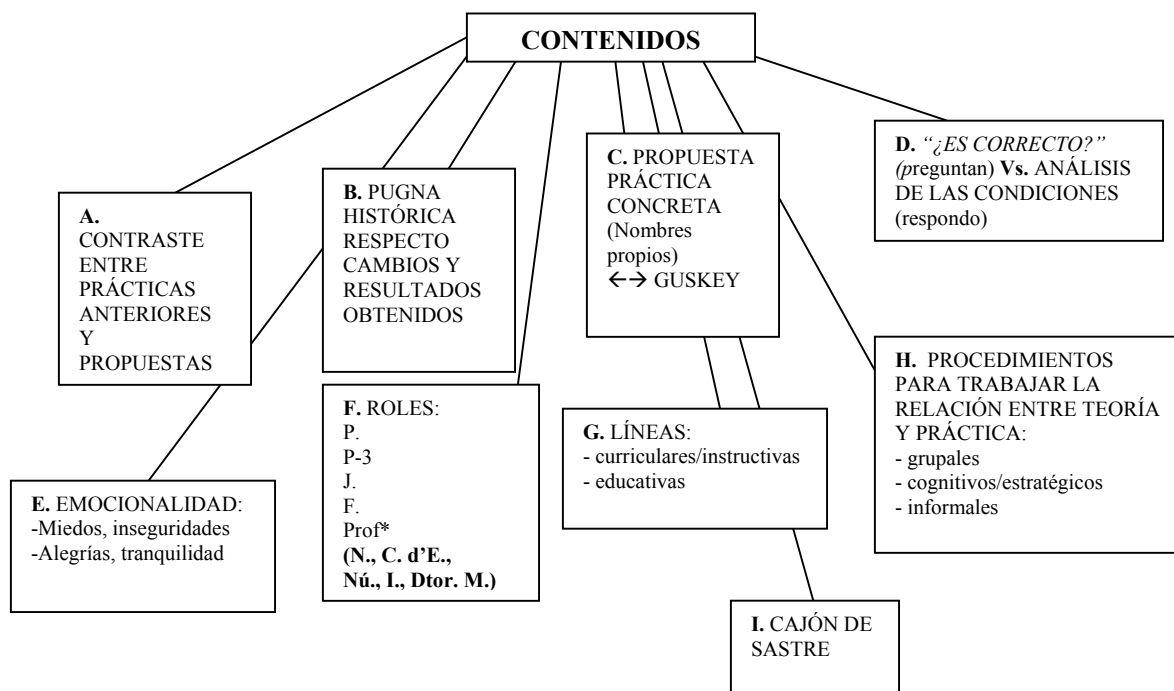
D) Exigencias con respecto a la dimensión ético-social de la investigación.

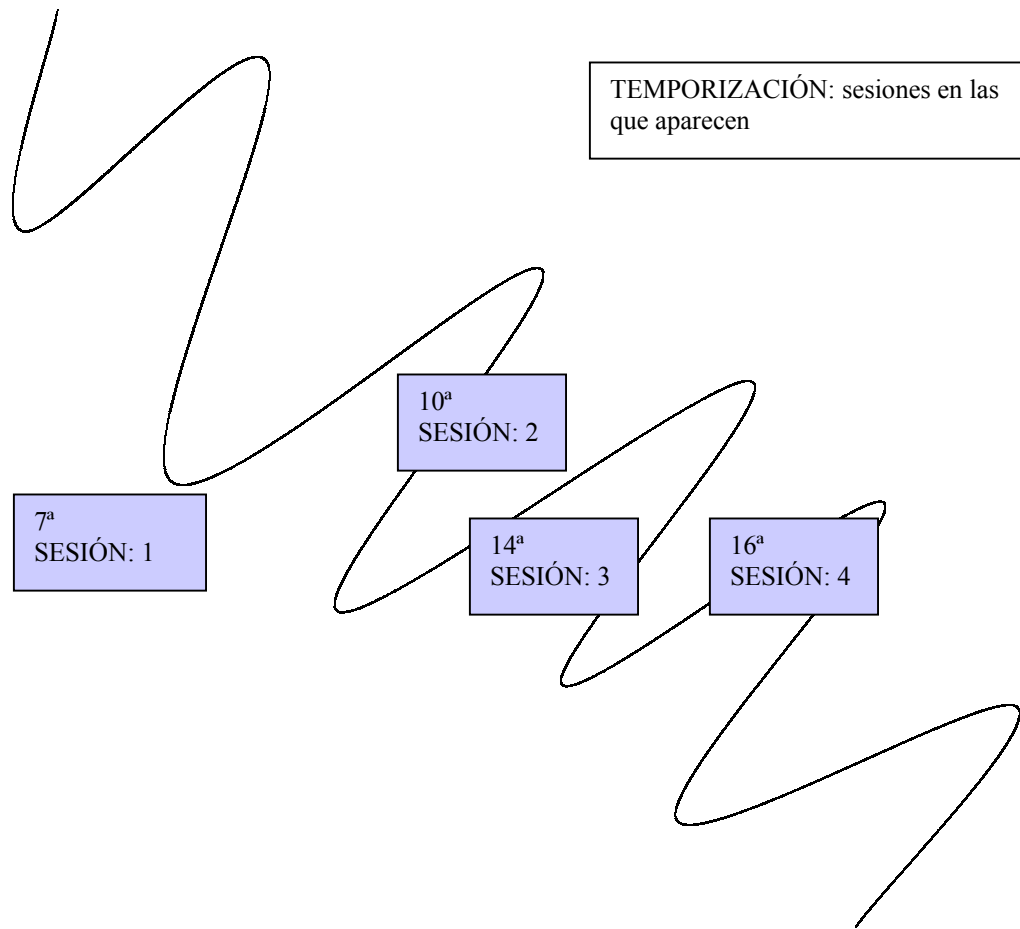
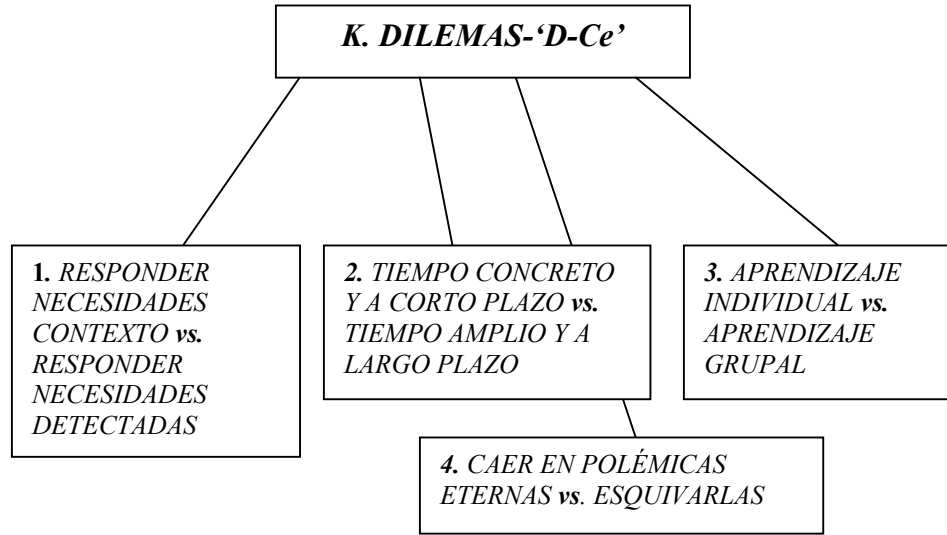
En principio las intenciones son de transparencia y respeto hacia las personas implicadas; tendremos en cuenta los factores *verdad . inteligible . sincero . está en nuestra razón*. que hemos encontrado en Ferreres et. al. (1994) que a su vez, toma de Guba (1983).

También dedicamos esfuerzo a la llamada *Condición hermenéutica* (la organización de los procesos de ilustración y la Teoría de la comunicación Simétrica), para la que hay que llegar a *conclusiones auténticas para los participantes y comunicables o mutuamente comprensibles dentro del grupo*. En otro orden de cosas, también deseamos cumplir con la *condición emancipatoria*.



1. Detectan modificaciones en su práctica actual en relación con la práctica anterior
2. Análisis temático longitudinal
3. Otros análisis:
 - a) *Guiones y dinámicas de trabajo: desde la 7ª sesión se dan guiones más contextualizados*
 - b) *Documentos propios elaborados para responder a las demandas detectadas en el contexto*
 - c) *Contactos directos*
 - d) *Problemática de J.*
 - e) *Conexión entre tareas y revisiones*





FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL CAMBIO: DESARROLLO PROFESIONAL EN CURSOS DE FORMACIÓN Y EN PROYECTOS DE ASESORAMIENTO EN CENTROS.

Tesis doctoral

ÍNDICE

PÁG.

1ª PARTE

INTRODUCCIÓN

0. Introducción

A. **Criterios *autobiográficos***. De la mejora individual.

B. **Criterios *de funcionalidad del Sistema Educativo***. De las coordinadas organizativas.

- Sobre LOGSE - Calidad de la enseñanza.
- Sobre el Plan de Investigación Educativa y de formación del Profesorado (PIEFP). Formación cualitativa y una referencia certera.
- Sobre la gestión de la FPP y la masificación de acciones de formación permanente del docente.
- Sobre Gestión de la formación y diversidad de cambios.
- Sobre modalidades de formación
- Sobre modalidades y realidad profesional

C. **Criterios *Culturales***

D. **Criterios *Epistemológicos***

- Relación teoría y práctica como base de la Formación Permanente del Profesorado
- Sobre el modelo o paradigma de innovación
- La investigación cualitativa

0. PRESENTACIÓN GENERAL

1. MARCO TEÓRICO

1.1. ÁMBITO CONCEPTUAL

O. INTRODUCCIÓN.

A) ***LA DIDÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE: un vínculo inherente que reclama definición.***

- Didáctica: ¿hay una lectura actualizada?
- Didáctica y curriculum
- Didáctica, formación docente e investigación

B) ***LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. una defensa necesaria para la mejora de la función docente: retóricas y olvidos***

- Profesión, semiprofesión y profesionalidad
- Profesionalidad y democratización

- El movimiento de la profesionalización

C) DESARROLLO CURRICULAR (DC) en relación con el DP y la formación

- Didáctica, curriculum y trabajo docente
- Cambio e innovación educativos
- Desarrollo Curricular: aproximación conceptual y práctica
- Modelos de participación del profesorado en el Desarrollo Curricular
 1. La perspectiva de fidelidad
 2. Adaptación mutua
 3. Desarrollo o construcción curricular
 4. La perspectiva de Reconstrucción curricular
- El Desarrollo Curricular y la Formación Permanente docente
- Desarrollo Curricular, directrices administrativas e investigación

D) DESARROLLO INSTITUCIONAL (DI) en relación con el trabajo docente.

- El desarrollo curricular en el contexto del desarrollo institucional
- La cultura del centro
- El trabajo curricular en el ámbito institucional: asesores y naturaleza del cambio institucional
- “La organización como historia y narración”

E) Integración de Desarrollo Curricular y Desarrollo Institucional en DESARROLLO PROFESIONAL (DP).

- ‘Desarrollo Profesional’ docente como mejora de la acción docente
- Desarrollo Profesional docente (DP) y Formación Permanente: una relación de inclusión.
- Desarrollo Profesional docente desde una caracterización de desarrollo personal

F) DP y Formación Permanente del Docente en contextos de cambio

- Reformas y profesorado
- Los profesores y los centros: ¿protagonistas del cambio?.
- El contexto del cambio:
 - a) Economías flexibles
 - b) Paradoja de la globalización
 - c) El final de las certezas
 - d) El mosaico móvil
- Enfoques conceptuales en la Formación permanente docente en un ‘contexto de crisis’.
- El modelo del *profesor-investigador*: posibilidades y dificultades

G) FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE (FPd.) COMO SISTEMA DE INTERVENCIÓN

- La LOGSE, el Plan de Investigación Educativa y de Formación Permanente y el ‘Pla de Formació Permanent del Professorat de Catalunya’: los propósitos de cambio y algunas percepciones actuales
- Conceptualización actual de la formación permanente
- Aproximación a los Modelos de Formación permanente docente y a la concreción de los elementos que caracterizan un programa

- La FPP en Cataluña
- Modelos de formación docente o plataformas de intervención para el aprendizaje docente
- Análisis comprensivo sobre las orientaciones en la Formación Permanente docente
 - Desarrollo Profesional a través de Cursos de Formación
 - Desarrollo profesional a través de un proyecto de formación (curricular) en centro.
- Modelos de desarrollo profesional y estructuras de racionalidad: una relación abierta
- Evaluación de programas de formación
 - e) Necesidad de evaluación de los programas educativos como programas sociales
 - f) Evaluación de programas de formación o desarrollo profesional desde el punto de vista de la *función de la evaluación*.
 - b.1.) Análisis de la evaluación del '*Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament*'
 - g) Evaluación de programas de formación o desarrollo profesional desde el punto de vista del *contenido de la evaluación*.

H) EL APRENDIZAJE Y LA 'ENSEÑANZA' DOCENTES: INTERVENCIÓN DESDE LA FORMACIÓN PARA EL CAMBIO DOCENTE

1. CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

- Aprendizaje adulto en contextos de trabajo
- El conocimiento docente desde el punto de vista del control del conocimiento
- El Conocimiento Profesional Docente y el aprendizaje para el cambio: revisión actual del paradigma del "pensamiento del profesor"

1. Conocimiento Profesional docente

2. El conocimiento profesional docente: una mirada desde la epistemología

- a) *¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?*
- b) *¿Qué conocen los profesores?': el conocimiento práctico personal*
- c) *¿Qué conocimiento es básico para la enseñanza?*
- d) *¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?*

2. ÁMBITOS DEL CAMBIO DOCENTE: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DOCENTES DESDE LA FORMACIÓN

2.1. Ámbitos de aprendizaje

- I. *el modelo de planificación.*
- II. *el modelo de toma de decisiones y procesamiento de la información.*
- III. *las creencias y teorías implícitas en el profesor*
- IV. *la vida en las aulas.*
- V. *el modelo de cambio del profesor de Guskey (1986)*

2.2. El ámbito de la enseñanza docente: caracterización de la figura de la persona formadora.

- 2.2.1. *Modelos de asesoramiento*
- 2.2.2. *Funciones de la persona asesora para la innovación curricular*

I) LECTURA Y ESCRITURA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: MODELOS PSICOLÓGICOS Y COMPONENTES DE LA INNOVACIÓN.

0. Introducción

1. Lectura y escritura con un enfoque constructivista: componentes de la propuesta Didáctica

2. Relación entre la propuesta didáctica innovadora de la lectura y la escritura iniciales y los modelos psicopedagógicos que pueden justificarla.

2. 0. Introducción y concepto de lectura

2.1. Modelos interactivos explicativos del proceso de reconocimiento de la palabra escrita.

2.1.1. Modelo logogen o modelo de lectura de palabras conocidas

2.1.2 Modelo de doble ruta o modelo dual

2.1.2.1. Ruta fonológica

2.1.3. Críticas y alternativas a los modelos duales: la lectura visual-fonológica y la lectura por analogía

2. 2. Modelos sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

2.2.1 Modelos discretos o de fases:

2.2.1.1. Modelo cognitivo de desarrollo de la lectura de 4 fases

2.2.1.2. Primera aproximación entre las teorías de desarrollo de la lectura y los modelos de experto

2.2.1.3. Modelo de procesamiento de la información

2.2.1.4. Teoría del cifrado o la relevancia del conocimiento metalingüístico

2.2.1.5. Modelo integrador del desarrollo de la lectura

2.2.2. Modelos continuos del desarrollo de la lectura.

2. 2.2.1. Modelo de “Causas del progreso en el aprendizaje de la lectura”

3. Síntesis

1.2. ÁMBITO METODOLÓGICO

A) PRESENTACIÓN

B) CRÓNICA DE UN TRÁNSITO EN LAS POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS

C) DE LA DEFINICIÓN INICIAL COMO INVESTIGACIÓN EVALUATIVA A INVESTIGACIÓN ILUMINATIVA DENTRO DE I-A

- ¿Una investigación con finalidad evaluativa?.

- ¿Un proceso de Investigación-Acción?

D) PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA CUALITATIVA

- Modelo tecnológico

- Modelos interpretativos. I-A y profesor reflexivo

- Síntesis respecto al paradigma de la investigación

- Metodología cualitativa

E) EL ESTUDIO DE CASO (CASO PARALELO O MÚLTIPLE)

F) LA UTILIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y NO PARTICIPANTE

G) LA UTILIZACIÓN DE LA NARRATIVA EN LA INVESTIGACIÓN.

H) LA UTILIZACIÓN DEL DIARIO COMO FORMADORA E INVESTIGADORA: EL ESTUDIO DEL ‘CONOCIMIENTO DEL PROFESOR’

- Diarios y dilemas prácticos

I) LA DEFINICIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS DEL TEXTO ‘DIARIOS’

- Justificación de la codificación múltiple
- Reducción de información mediante mapas conceptuales

2ª PARTE

2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

3. DISEÑO INICIAL DEFINITIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.0. Introducción

3.1. Planificación Inicial

3.2. Contextos de análisis

3.2.1. Elementos de análisis

3.1. Fases del proceso

3.3.1. “Diario de a bordo”

3.3.2. Proceso de análisis de los documentos narrativos (diarios de la formadora)

3.4. Estrategias para la investigación. Métodos e instrumentos para la recogida y tratamiento de la información.

3.4.1. Temporización

A. Preinvestigación

B. Investigación

3.4.2. Instrumentalización

3. 5. Condiciones de legitimidad metodológica. Exigencias previas a la investigación

A. Exigencias respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad

B. Exigencias con respecto a la fundamentación teórica de la investigación.

C. Exigencias con respecto a la dinámica relacional del grupo de investigación

D. Exigencias con respecto a la dimensión ético-social de la investigación

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Presentación

4.2. PREINVESTIGACIÓN: 1995-96

4.2.0 Introducción

4.2.1 Elementos del Diseño

4.2.2 Instrumentalización y desarrollo

4.2.3 Consideraciones finales

4.3. INVESTIGACIÓN: desarrollo múltiple

4.3.1. Desarrollo en torno al contexto de formación en centro (contexto ‘Ce’)

-1ª PARTE

A) Crónica del proceso de análisis y la interrelación inicialmente detectada entre las dimensiones “percepción”, “preacción” y “contenidos”.

0. Introducción.

1. **Determinación de las categorías temáticas** a partir del primer documento analizado y codificado (D-cu-2)

2. **Valoraciones generales** del análisis del contexto de formación de centro a través del documento “Diario del contexto de centro” (“D-ce”)

3. **Notas del proceso de análisis**

3.0. Introducción.

3.1. Sobre *percepciones*

3.2. Sobre el *Proceso de I-A*

3.3. Sobre *preacción*

4. Sobre lo “difuso” de las categorías

5. ¿Hiperanálisis?

-2ª PARTE

Triangulación holística entre los diversos documentos. Contexto ‘Ce’

-3ª PARTE

1. Aproximación al contexto

A) ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS ‘CONSTRUIDOS’ A PARTIR DE LAS DIMENSIONES de “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS”.

CONTINUACIÓN DE LA 2ª PARTE: *Triangulación holística entre los diversos documentos. Contexto ‘Ce’*

4.3.2. Desarrollo en torno al contexto de formación en el curso (contexto ‘Cu-2’ y, como contraste, ‘Cu-1’)

-1ª PARTE

A) *Crónica del proceso de análisis y la interrelación inicialmente detectada entre las dimensiones “percepción”, “preacción” y “contenidos” a partir de los diarios de la formadora ‘D-cu-2’.*

0. Introducción.

1. **Determinación de las categorías temáticas** a partir del primer documento analizado y codificado (D-cu-2)

2. **Valoraciones generales** del análisis del contexto de formación de centro a través del documento “Diario del contexto de curso-2” (“D-cu-2”)

3. **Notas del proceso de análisis**

3.0. Introducción.

3.1. Sobre *percepciones*

3.2. Sobre el *Proceso de I-A*

3.3. Sobre *preacción*

4. Sobre lo “difuso” de las categorías

5. ¿Hiperanálisis?

-2ª PARTE

Triangulación holística entre los diversos documentos. Contexto 'Cu-2'

-3ª PARTE

1. Aproximación al contexto

A) ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS 'CONSTRUIDOS' A PARTIR DE LAS DIMENSIONES de "PERCEPCIÓN", "PREACCIÓN" Y "CONTENIDOS".

CONTINUACIÓN DE LA 2ª PARTE: *Triangulación holística entre los diversos documentos. Contexto 'Cu-2'*

4.3.3. Sobre los 'mapas' de formación en didáctica de la lectura y la escritura en la provincia de Tarragona

5. CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

6. CONCLUSIONES y CONSIDERACIONES

7. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

8. BIBLIOGRAFIA

9. ANEXOS (números del 1 al 23)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL
CAMBIO: DESARROLLO PROFESIONAL EN
CURSOS DE FORMACIÓN Y EN PROYECTOS DE
ASESORAMIENTO EN CENTROS.**

FE DE ERRATAS

Tesis doctoral presentada por la Lda. Pilar Iranzo García,
para aspirar al grado de doctora,
y dirigida por el Dr. Vicent S. Ferreres Pavía.

- Página 189: el cuadro en Barrios (1997:188), es de Jiménez (1995) y quizás no queda claro tal como allí se explica.
- Página 242: ‘transita multidireccionalmente’
- Página 331: ‘mí’
- Página 352: ‘Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001)’; en algún caso se ha omitido el segundo apellido de Fernández Cruz cuando hemos citado esta obra.
- La ‘síntesis’ que en el índice del trabajo aparece al final de las bases teóricas, se refiere a la síntesis del apartado dedicado a la lectura y la escritura, y no a todo el bloque de las bases teóricas como podría dar a entender.
- Página 411: en el bloque de Diseño de la investigación, en el apartado de ‘temporización’ se debería haber explicitado que también se recoge información posteriormente a ese momento; en concreto nos referimos a las entrevistas con integrantes de los centros ‘Ce’ y CEIP B. de ‘Cu-2’ que quedan erróneamente englobadas –tal como allí aparece- en el mismo periodo de 1996-97. Aunque esta información sí que aparece de forma correcta en todas las demás referencias, queremos llamar la atención en ese sentido.
- Página 429. En el apartado dedicado a la fase de preinvestigación del desarrollo, hablamos de ‘mostrar’ algunos de los mapas conceptuales que recogemos en el anexo nº 21): la extensión del trabajo hizo que finalmente no lo hiciéramos pero aun así consideramos necesario ilustrar alguno de esos mapas conceptuales puesto que tienen importancia dentro del proceso de la investigación. Mostramos uno de ellos al final del apartado dedicado a la Preinvestigación y reservamos el resto en los anexos.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. ÁMBITO CONCEPTUAL

Introducción

En el amplio apartado de la introducción hemos planteado algunos temas que pueden constituirse en *marcos de aproximación al estudio*:

- Nuestro Sistema Educativo¹, el contexto de Reforma creado tras la LOGSE, los proyectos de Formación Permanente del Profesorado, y los Planes concretos de Formación que también se desarrollan en el mismo marco de reforma
- La función y experiencia que, como formadora, me procuran una necesidad de buscar respuesta a interrogantes emergidos de la práctica
- Un insoslayable contexto de cambio socioeconómico y cultural que, superando lo profesional, conecta las posiciones personales con lo cultural en un sentido amplio

Sin poder evitar partir de esos filtros intencionales y conceptuales, nos centraremos en los temas semánticamente asociados a nuestro estudio que exponemos a continuación.

Como se verá, se parte de la **Didáctica** como marco que recuerda que la docencia en general y la formación en particular están relacionadas con el estudio y la aportación de luz sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Entendemos que, sea desde puntos de vista más instructivo-formativos o más político-profesionalizadores, partir de aquello inherente a la docencia sugiere que toda defensa y todo juicio debe volver la mirada hacia la *posibilidad de mejora de la relación del docente con su función social de mediador en el aprendizaje*.

Esa función está definida, a su vez, en la encrucijada de la consideración que sobre ella establece la propia sociedad que la define. Estamos obligados, desde esta perspectiva, a no separar la posibilidad de *mejora de la docencia de la mejora de las condiciones sociopolíticas* en las que ésta puede darse.

Todo lo referente a la llamada **profesionalización docente** se ocupa de este espacio de análisis y de debate.

Consideramos que en demasiadas ocasiones los discursos se sostienen por visiones escindidas de estos dos aspectos dándose, o bien la hiperresponsabilidad del docente en términos de los rendimientos de los alumnos, o bien una imagen inane y desapasionada políticamente, del total del colectivo como cuerpo condenado a ser lo que determinen las directrices administrativas y laborales que se deciden ajenamente a la propia función docente.

Además, en un momento marcado feliz y fatalmente -al mismo tiempo- por la globalización, nos será útil conocer los itinerarios de determinados movimientos “profesionalizadores” respecto a países que, tradicionalmente, han servido de patrón al nuestro.

¹ Reiteramos que nos centraremos en el Sistema Educativo enmarcado legalmente en la LOGSE aun estando, ahora que cerramos la presente investigación, en un periodo de ‘contrarreforma’ del mismo.

Admitimos que, de una forma particular y valiosa, estas consideraciones de carácter político han constituido parte importante de nuestro proceso de aprendizaje asociado a la investigación.

Las ideas de la *didáctica* y la *profesionalización docente* enmarcarán, como decimos, el desarrollo de los temas siguientes.

Teníamos, en la definición de la estructura de las bases conceptuales, la posibilidad de dedicar un apartado ‘específico’ al tema del **Desarrollo Profesional docente** (también nombrado aquí como DP) puesto que no cabe un análisis del desarrollo de la didáctica ni del de la profesionalidad que no pase por el estudio del desarrollo del docente, pero dado que nuestra aproximación práctica a la formación permanente del docente se ha realizado desde el trabajo curricular, lo concerniente al **Desarrollo Curricular** será el tema de entrada al desarrollo docente; pasaremos posteriormente al análisis del **Desarrollo institucional** para, a modo de integración, concluir que el DP del docente se desenvuelve, en una parte importante, en la confluencia de esos dos ámbitos.

Por otra parte, será necesario hacer un análisis -sucinto- de otros elementos y procesos que también configuran la figura del docente: aspectos tan esenciales como su *identidad profesional* y los procesos de construcción de la misma, los ciclos vitales y de carrera, etc.

Tras ésta, una parte nuclear se constituye alrededor de la *relación entre la formación permanente del docente y su desarrollo profesional*: obligadamente se buscará definir una relación de coherencia entre los principios que caracterizan a ambos.

La formación permanente del profesorado está ampliamente definida legalmente y tiene en la actualidad un amplio despliegue en la práctica. Estos factores nos obligarán a contrastar los discursos oficiales y los planes políticos y legales con las posibilidades y requerimientos reales. La caracterización de programas formativos, las modalidades más extendidas, las características particulares de cada una de ellas, las formas de evaluar la formación, etc., permitirán, más tarde, analizar nuestro caso a partir de una idea global.

Asumimos que, como consecuencia del gran despliegue del fenómeno de la formación permanente y el consecuente entramado de modalidades formativas y de fórmulas de gestionar el aprendizaje profesional, se puede llegar a elaborar una imagen muy “macro” que confunda o desdibuje en exceso el propósito de profundizar en los procesos internos de la formación permanente del docente. Nos referimos a que, *en ocasiones, los trabajos sobre formación permanente del profesorado parecen concluir en una idea cercana al catálogo de tipologías de acciones y modelos de formación que difícilmente supera la mera descripción de posibilidades quedándose, de esa forma, en un todo que no discrimina lo que “podría ser” de lo que “va siendo”*. **Tenemos la percepción de que, aun siendo un paso arriesgado, debemos atrevernos a entrar algo más y dejar las generalidades como marcos para, dentro de lo que nos sea posible, dibujar ámbitos de acción reales.**

Como forma de intentar este abordaje, cerraremos el recorrido del análisis teórico centrándonos de nuevo en nuestro punto de partida: *el aprendizaje docente, la enseñanza o ayuda de los formadores para ese aprendizaje y la atención hacia “la*

vida en las aulas”, como metáfora de la “vida en los contextos reales de formación”, es decir, los ámbitos sociales dónde se desarrollan los procesos didácticos y profesionales vinculados directamente con la formación permanente docente.

Por último, no podemos dejar de hacer referencia a los componentes internos de la innovación. Dedicamos un apartado a las bases específicas de la *Didáctica de la lectura y la escritura* que pretenden aportar la fundamentación psicopedagógica necesaria para comprender *qué elementos conceptuales, estratégicos, actitudinales e institucionales se ven implicados en el cambio que la formación que analizamos pretende ayudar a desarrollar. Así, la descripción de los componentes de la innovación pueden ser vistos como el “contenido didáctico del conocimiento” y como el “conocimiento del contexto” tanto de la formadora como de los profesores.*

En suma, pretendemos sintetizar aquello que nos permita comprender qué elementos interactúan en los contextos de aprendizaje docente y cómo se va definiendo el rol de la figura, ya habitual en los contextos escolares, de las personas asesoras.

En el momento de esa síntesis, todo lo anteriormente analizado ayudará a no hacer interpretaciones simplificadas de una realidad que, también para nosotros como formadores, se muestra complejamente rica.

9. ANEXOS

1. ***‘Observ-1’ y ‘Observ-2’***: Documentos preparados para las reuniones con los observadores en los que, respectivamente, se representaba la ‘historia de la formación sobre la innovación’ y ‘los campos de observación’ que interesaban a la investigación.
2. ***Sesiones de planificación del SEDEC de los cursos ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’***
3. ***Programa de la actividad formativa en el contexto ‘Ce’*** (Formación en centro), ***el guión de la 3ª sesión*** en la que se recoge lo tratado en la 1ª y 2ª sesión de esa actividad, y ***2 documentos de trabajo elaborados particularmente para y desde ese contexto*** (sobre ortografía y sobre comprensión lectora).
4. ***Documento manuscrito en el que se sintetizan las ‘preacciones’*** (pensamientos de planificación) de la categoría ‘Relación Teoría-práctica’ del contexto ‘D-ce’ (Preacc-ce-teo-prac-4 del diario de la formadora escrito sobre esa acción formativa).
5. ***Documentos manuscritos en los que se recogen, sobre cada contexto analizado exhaustivamente, ‘hablantes’, categorías de los contenidos, y las categorías de las preacciones y de las percepciones*** (‘DIN-A3-Ce’ y ‘DIN-A3-Cu-2’).
6. ***Documentos contextualizados realizados en el marco de la actividad formativa ‘Cu-2’*** (y ‘Cu-1’).
7. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Ce’***: ‘Triangulación A’: ‘Avaluació inicial de conceptes sobre lectura i escritura.’
8. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Ce’***: ‘Triangulación B’: ‘Avaluació inicial de cultura sobre ‘innovacions’.’
9. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Ce’***: ‘Triangulación D’: ‘Notes dels professors sobre dubtes, troballes, etc..’
10. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Ce’***: ‘Triangulación F’: ‘Autoinformes’.
11. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación A’: ‘Avaluació inicial de conceptes sobre lectura i escritura.’
12. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación B’: ‘Avaluació inicial de cultura sobre ‘innovacions’.’
13. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación C’: ‘Autoinformes’ de ‘Cu-2’ y de ‘Cu-1’.
14. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación D’: ‘Fulls de valoració estadandirzarts del SEDEC per a la valoració final’.
15. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación E’: ‘Diaris de les observadores del context ‘Cu-2’.
16. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación F’: ‘Diari de una profesora, MB.’
17. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación G’: ‘Entrevista grupal per a l’avaluació diferida amb un grup de professors participants en l’activitat de formació ‘Cu-2’.
18. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación H’: ‘Codificació múltiple’.
19. ***Documento de la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’***: ‘Triangulación I’: ‘Diaris de l’observador Jesús G. a l’activitat ‘Cu-1 y entrevista en finalitzar les seves observacions.’
20. ***Bibliografía actualizada y gráficos anexos al capítulo de las Bases Teóricas conceptuales sobre ‘Lectura i escriptura constructivista’.***
21. ***Documentos relativos a la Preinvestigación***
22. ***‘Curriculum Vitae’***
23. ***Información sobre ‘Mapas de formación’ en la provincia de Tarragona.***

C) DESARROLLO CURRICULAR en relación con el DP y la formación.

Didáctica, curriculum y trabajo docente

A continuación abrimos el bloque dedicado al Desarrollo Curricular en los centros. Se pretendería que las múltiples formas de progreso docente confluyeran en la mejora continuada de la docencia que, como colectivo profesional, comparten los grupos de profesores en los diferentes centros.

Como decíamos, en la actualidad se habla de ‘profesionalismo interactivo’ o de ‘profesionalismo complejo’ indicando la superación de ciertos modelos ‘mecánicos’ y caracterizando la complejidad que alberga su función; se subraya que aquello que es propio del docente, es decir, la discrecionalidad didáctica en el desarrollo curricular y organizativo se considera actualmente tarea en absoluto sencilla.

Hablar hoy de desarrollo curricular es, además, insistir en una necesidad ampliamente sentida y en menor grado realizada: “*es necesario devolver la responsabilidad del curriculum a las escuelas*” dicen los autores Fullan y Hargreaves (1997:60). De otra forma, como ellos mismos denuncian, los intentos de innovación basados en teorías psicológicas del aprendizaje, no han tenido en cuenta que éstas debían darse en contextos sociales donde existe, además de aprendizaje, enseñanza. Lo mismo que en nuestro contexto trató, entre otros, Gimeno (1981) de forma tan exhaustiva alertando, además, de las disfunciones a las que podía llevar obviar ese hecho.

Nos gustaría presentar el contenido de este bloque a partir de la idea de que a lo largo de él se recorre el camino que va ***desde una visión normativa de lo curricular hasta una visión centrada en la intervención profesional.***

Según Fernández Cruz (1999) la perspectiva normativa habría sido predominante en estudios didácticos, mientras que la de intervención profesional, habría estado más claramente ubicada en los estudios curriculares.

Como tratábamos al hablar de la relación entre Didáctica y curriculum, en nuestro contexto se ha dado una evolución en los últimos 25 años, según la cual, “el curriculum acogió bajo su cobertura no sólo la regulación y ordenación de la educación, sino también y al mismo tiempo sus plataformas sociales y políticas de legitimación y construcción; no sólo los diseños y proyectos curriculares, sino también el conjunto de agentes y contextos participantes, del modo que fuere, en los mismos: el curriculum como diseño se vio forzado a una relación mucho más difusa, imprevisible y problemática (...) ampliando lo que hasta no hace tanto quedaba reducido al *curriculum como plan o diseño...políticas de desarrollo curricular...curriculum-en-acción...* han extendido los estudios curriculares hacia un amplio conjunto de focos de interés y tratamiento que van desde las políticas de gobierno dentro de los sistemas educativos hasta los sistemas de apoyo y formación del profesorado...políticas de materiales y recursos...factores y condiciones...”(Escudero, 1999:36)

Adoptar el término de ‘desarrollo curricular’ para incluir todo lo relacionado con las situaciones de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con lo anterior.

Otro aspecto aparecido anteriormente con el que conectaremos es la cautela derivada del análisis de Zabalza (1999) según la cuál, recordemos, *no cabe confundir los análisis curricular y metacurricular*; pretendemos, pues, centrarnos tanto en uno como en otro.

Del análisis metacurricular nos interesará recorrer las fases históricas y políticas de definición del curriculum sobre todo respecto al papel otorgado al profesorado; en el análisis curricular nos centraremos en cómo el profesorado puede, en la práctica, desarrollar el curriculum. En este sentido hemos decidido, respecto a la estructura del capítulo, dejar para el final el análisis de las bases legales que regirían la práctica curricular en nuestro Sistema Educativo.

El estudio del desarrollo curricular puede hacerse desde diferentes puntos de vista. En nuestra aproximación al tema, puesto que nuestros propósitos se centran en *cómo los profesores pueden aprender juntos a desarrollar un ámbito que les es propio*, nos interesa particularmente destacar los temas que inciden de forma directa en el desarrollo del curriculum desde la perspectiva de la intervención profesional de los docentes.

Entrevemos, por otra parte, que entre la comunidad científica actual se dan *circunstancias que parecen presagiar una aproximación o colaboración -quizás más estrecha de lo que fue en épocas recientes- entre lo que hasta ahora había sido objeto diferenciado de lo metacurricular y lo curricular.*

Nos referimos al hecho de que si como decían en las réplicas y contraréplicas y cada uno por su parte, Bolívar (1999), Escudero (1999), Zabalza (1999) y Moreno (1999a, 1999b), se había dado en nuestro contexto una acusada derivación de los temas de la Didáctica hacia los grandes tratados y se habían dejado de lado las cuestiones más cercanas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, epígrafes como *“La recuperación del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje”* en Escudero (1999:272) o voces como las de Bolívar (2000b), entre otros, atestiguan una vuelta de la mirada hacia la práctica didáctica. Obviamente se trata de una vuelta enriquecida, con la que “...ya no volvemos al mismo sitio, sino a un aula que -por una parte- está anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones (en primer lugar, los centros como organizaciones). Y, por tanto, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Por otra, el aprendizaje ya no se ve como un producto, en resultados cuantificables en materias básicas. Sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones precisas en la educación de la ciudadanía actual.”(Bolívar, 2000b:2). Regresaremos más tarde a esta “nueva” e integradora perspectiva.

En cualquier caso, entendemos que en el estudio de este tema ***se hace necesario resaltar qué es lo que profesionaliza, es decir, qué hace que el curriculum esté en manos de los docentes y, por contra, qué contribuye a desprofesionalizar o a convertir en ajeno, ingenuo o formalista lo curricular.***

Diversos autores (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves 1997, entre otros) han alertado de los mecanismos que hacen ajeno un curriculum que han de desarrollar los profesores en los centros.

En nuestro contexto, voces como las que hemos oído en los apartados anteriores también han hecho análisis similares. De entre ellas, Bolívar (1999:86) recoge algunas de esas críticas cuando plantea que el sentido ‘administrativista’ del modelo de diseño curricular por el que optó la reforma educativa asociada a la LOGSE, condujo a

“recordarnos la congruencia, a pesar de los nuevos ropajes constructivistas, con la tradición empírico/técnica de planificación curricular (con la) contradicción de querer apostar por un modelo de desarrollo curricular *abierto* (...) sin que por ello modifique las pautas de comportamiento de los profesores en las aulas ni el contenido de los materiales didácticos, ni la política de cambio de la Administración (...); la apertura se juega en el Desarrollo o puesta en práctica, porque se hayan creado las condiciones, “cultura” escolar y organizativa, que lo hagan ser abierto no en el DCB sino en los Centros.”.

Según recoge el mismo autor, en lo que podría ser una autocrítica -consideramos que acertada y valiente- por parte de los responsables “intelectuales” de la Reforma, se encuentra la réplica que muchos profesores hemos hecho a las formas de pretender desarrollo curricular en estos años de desarrollo de la ley: “Coll y Porlán (1998:23) juzgan que en este período de reformas de arriba-abajo, ‘se privilegia una racionalidad científica técnica, (donde) los administradores, los políticos y los expertos son en este momento los protagonistas del proceso de diseño y planificación’ (...) que el modo de promover el cambio es una *estrategia simplificadora y tecnológica*, <en la medida que se espera que los profesores, aún no habiendo participado directamente en el diseño, desarrollen y apliquen posteriormente en su ámbito los cambios estructurales y normativos previstos, la estrategia adolece de una cierta visión tecnológica que tiende a ignorar las variables mediacionales que están siempre presentes en los procesos de cambio social como son, sin duda, las reformas educativas”>. (Bolívar, 1999:86)

Las relaciones entre los “diferentes” curriculums (prescrito, diseñado, organizado, real, evaluado -y los menos explícitos curriculum oculto y nulo-) que ya recogieran Gimeno (1981) y Gimeno y Pérez (1983) son necesariamente objeto de análisis cuando lo que se quiere es entender las posibilidades reales del trabajo docente curricular.

Porque, según lo entendemos, *lo que conecta de forma problemática el desarrollo curricular y la formación docente* en sus múltiples formas -y por tanto incluyendo la autoformación o formación autónoma- es, como ya planteábamos anteriormente, *que el desarrollo curricular en el seno de cada uno de los centros es de naturaleza compleja y debe enfrentarse a propósitos, digamos, administrativos de “aceleración del cambio” que, por lo general, no se hacen cargo de tal complejidad; desarrollo curricular y formación docente son, irremisiblemente, inherentes al progreso y/o mejora escolar.*

Lo problemático es que la formación permanente del docente se alinee con posturas desprofesionalizadoras que se sumen a las condiciones ya de por sí difíciles para el desarrollo profesional de los docentes.

Volviendo de nuevo al inicio, el recorrido que nos interesa describir representa la síntesis que ha supuesto que las pautas orientativas de la práctica docente, juntamente a la declaración de intenciones educativas, hayan desembocado en un *enfoque curricular definido como un espacio de decisiones del profesorado: espacio entendido como indagación, reflexión y selección cultural, además de espacio orientado a la acción.*

Curriculum es, según esta perspectiva asumida en nuestro contexto por numerosos pedagogos/as, una herramienta de profesionalización, de desarrollo profesional del profesorado y de la institución, e incluso de mejora social en tanto que servicio que construya y apoye las ideas de progreso.

Desde Stenhouse (1984) se establecieron limitaciones a la concepción del currículo únicamente como ‘aplicación’ por su marcado carácter técnico dado que separaba el diseño del desarrollo y establecía 2 ámbitos de decisión: el político o administrativo y el escolar o profesional. Contreras (1997) en un análisis sobre la profesión docente y las condiciones en las que se desarrolla sigue planteando que, también en la actualidad, se da una falsa autonomía y una no superada fragmentación y especialización del trabajo docente, con lo que se mantendrían las coordenadas técnicas a las que Stenhouse aludía. Esta constatación no hace más que incidir en la propia complejidad de la opción.

Frente a la concepción técnica se asume como deseable que sean el propósito educativo que orienta las acciones escolares, la apertura a la crítica y a los cambios y la relación con la práctica (y por tanto una relación orientadora o normativa), los elementos que caractericen el currículum¹.

Cambio e innovación educativos

Aunque en nuestro estudio nos centramos en cómo se da el cambio curricular nos interesa partir de un marco más amplio -el de innovación educativa- que facilite la comprensión de las múltiples interacciones en relación a los proyectos de mejora curricular.

La *innovación educativa* podría definirse sintéticamente como un proceso de adecuación y mejora que incluye a su vez, para ser permanente, un proceso de investigación que:

1. Dé sentido a las acciones educativas,
2. Proporcione a los implicados competencia y sensibilidad para actuar y
3. Fundamente y habilite para la enseñanza (González Soto, A. P., 1996)

Numerosos autores apuntan que ante las exigencias de cambio continuo de nuestras sociedades, lo vital es predecirlo de forma precisa para poder prepararse lo que significa que una manera de afrontar los no pocos problemas creados por la aceleración del cambio consiste en mejorar el pronóstico, el aprendizaje y la adaptación (Ferrerres y Molina, 1995). Estos autores recogen lo que la UNESCO formulaba ya en 1990 y que ahora seguiría vigente:

“La idea de formar al hombre para el cambio debe convertirse en la idea esencial. Adaptarse al cambio ya no es suficiente. Toda formación debe permitir prever el cambio, con el fin de orientarlo y dominarlo” (í.:32) .

Cuando Escudero y González (1987) definen *innovación* como una *serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos* por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes, se está remarcando una característica, *la no infalibilidad ni control total de la relación entre lo pretendido y lo logrado*, que merece ser destacada.

¹ Fernández Cruz (1999) recogió estos elementos de la síntesis que Ferrández realizara en 1990.

Cabe destacar también que una innovación en educación no implica -como coloquialmente puede utilizarse el término confundiendo con “novedad” u “originalidad”- ni invención ni novedad total, sino la adaptación y adopción de soluciones que habiéndose dado a situaciones concretas resultan ahora, contextualizadas en una concreta situación, una posibilidad de mejora (Barrios, 1997); nos parece crucial remarcar que la intención innovadora debe traducirse en un proceso necesitado, vivido y significado por las personas implicadas en la transformación, con lo cual podemos afirmar que aunque haya unos componentes que “definen” la innovación, ésta siempre es una recreación y requiere, para darse, de un desarrollo profesional. Es decir, se innova cuando se cambia ante una situación que quiere ser resuelta.

La innovación educativa, para ser real, exige *independencia y responsabilidad profesional* para decidir y actuar, y una *evaluación reflexiva* que implique a todos los participantes y permita controlar y regular el proceso de cambio.

Estebaranz (1994) toma de Thiesen (1989) ***diferentes orientaciones que puede tener la innovación***: *Dirección Estructurada, Adaptación centrada en el profesor, Influencia estratégica y renovación profesional.*

Esta última se adecuaría mejor a lo anteriormente citado como definitorio de innovación porque:

- *centra lo que es el cambio curricular en un fenómeno personal (entendido como individual, profesional y colaborativo) del profesor,*
- *define el curriculum por lo que sucede en las aulas,*
- *define el rol del profesor como colaborador y evaluador, y*
- *tiene la independencia, la evaluación reflexiva y la responsabilidad profesional como valores.*

Sin olvidar la complejidad en la práctica de este modelo, se presenta como holístico, profesionalizador y explicativo de la reconstrucción curricular, aspectos todos que se reclaman de nuestra profesión en la postmodernidad.

También estaría comúnmente aceptado que asumir estas orientaciones por parte de nuestro Sistema Educativo es aceptar las exigencias de innovar y dar respuestas ante los siguientes elementos:

- ***La evolución de las estructuras*** de forma que la educación permanente y la existencia de un sistema educativo flexible y diversificado sean realidades sentidas, valoradas y utilizadas por la generalidad de los ciudadanos. Sabemos que nuestro sistema educativo en su proyecto de reforma hizo una apuesta en esa dirección y, pasados unos diez años desde su inicio, era necesario revisar si los propósitos incluidos en el proyecto se habían podido llevar a cabo y qué mecanismos de regulación eran necesarios en el futuro (recursos organizativos, económicos, y de seguimiento). Como se sabe, se ha iniciado la lucha ideológica y política para cambiar la ley dado que el contexto político es diferente al de su creación y los ejes neoliberales en la economía mundial se usan como “justificaciones” para desposeer la ley de reforma de algunas de sus intenciones primeras; tampoco sobran nunca, como decíamos, revisiones que exijan condiciones prácticas para el desarrollo del espíritu de la ley. Volveremos a este tema en otros apartados.

– **Cambios en los contenidos:** En los centros educativos existe desorientación acerca de qué contenidos serían “inexcusablemente necesarios” y cada vez hay más conciencia de lo que Ferreres y Molina (1995:34) citando a Danzin recogen a este respecto:

1) *Proliferación excesiva*

2) *Anacronismo:* lo que se enseña tanto en contenidos científicos y culturales como en técnicas, ya está o estará pronto superado.

3) *Desadaptación:* incertidumbre hacia lo que será necesario dominar en un futuro para preparar en función de ello.

De alguna manera, se asume que los contenidos han sido históricamente superados, es decir, que no pueden considerarse elementos pilares -absolutos- de la planificación educativa porque son objeto de modificaciones continuas de todo tipo. “Se ha producido más información durante los últimos 30 años que en los últimos 5.000” afirma Hernández (1997:76) aportando una referencia a las proporciones del cambio en la extensión de los contenidos “informativos”. De estas consideraciones se deriva también la necesidad de entender que los contenidos escolares deben ser de tipo procedimental o estratégico, actitudinal y social, además de conceptuales.

Todo ello nos hace pensar que únicamente aquellos centros o aquellos docentes (a nivel individual) que hayan iniciado un análisis de la situación, se hayan situado de alguna forma en las exigencias del momento, se formen permanentemente ya sea autónomamente, dentro del centro, en grupos intercentro, etc., y estén intentando comprender su rol educativo en este contexto de cambio para poder tomar decisiones al respecto, únicamente éstos, decíamos, no se sentirán absolutamente perplejos y/o paralizados ante las muchas caras de la realidad educativa actual.

Las prácticas didácticas y organizativas de estos profesionales que están previendo y trabajando para el cambio, no pueden por más que estar basadas en contenidos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, es decir, enseñando a sus alumnos a cómo se puede “*aprender a aprender*” y “*aprender a emprender*” (como se apunta en numerosas fuentes), lo cual indudablemente supone un esfuerzo de metac conciencia de cómo aprende también el profesor.

Esto no está exento de complicaciones, y una muestra es que como contrapartida y paradoja no resueltas ni profesional ni socialmente, hay autores que recelan de las decisiones “innovadoras” y, como mínimo, plantean ciertos dilemas sobre lo que es importante, de forma que la ‘salida’ del dilema parece más bien una lucha entre humanismo y pragmatismo casi religiosa: “...la población de clase media tiene en su punto de mira social la meta de la educación como instrumento de ascenso social, no como instrumento de purificación cultural de ampliación de perspectivas, de mejora de la condición del trato a la humanidad, etc. ...”(Gimeno, 1996:9).

Como también veremos más tarde, el cambio de los contenidos por el que optó la reforma es ciertamente polémico y puede serlo más cuando se hacen balances sobre la adecuación global del proceso de reforma, sin separar los propósitos de las realizaciones reales.

-Papel del profesor: Será preciso en este apartado citar la múltiple variedad de tareas a las que el profesor debe hacer frente en el escenario que estamos dibujando. Aparte de aquellas más específicas que ahora no recogemos, debe ser capaz de analizar los contextos en los que desarrolla su actividad, planificar sus actuaciones y dar respuesta a una sociedad cambiante (M.E.C. Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo 1989).

En Hargreaves (1996:90) encontramos que “...las concepciones múltiples y flexibles de la excelencia docente se basan en la sabiduría colectiva de la comunidad de profesores y demás educadores (incluyendo la investigación, aunque sin reducirla a ella) y surgen a partir de ese saber. Reconocen que el conocimiento básico de la enseñanza tiene un carácter provisional y dependiente del contexto. Respetan y dejan espacio a los juicios discrecionales de los profesores en sus aulas. Y, respaldando la posesión y aplicación de amplios repertorios docentes, permiten una adaptación gradual y selectiva e integración de nuevos enfoques, sin que ello implique un rechazo necesario y completo de lo antiguo.”

En la misma línea “*la competencia necesaria al profesional de la educación ya no es sólo exponer como docente, sino principalmente escuchar la demanda para elaborar una respuesta. Es decir que hay toda una tarea previa a la acción docente, de percepción, de negociación y de elaboración para que la educación pueda cumplirse.*” (Pain 1996, en Huberman, 1999:17)

De alguna forma, lo que esta autora considera “tarea previa” puede incluirse en el propio proceso de docencia.

Consecuentemente, y desde un punto de vista más amplio y estratégico, la política educativa debe hacerse eco de la necesidad de un tipo de **Formación Permanente del Profesorado** y tanto la administración como los propios profesionales docentes y las investigaciones que en éste ámbito se llevan a cabo, deben revisar continuamente las fases de *detección de necesidades* (del sistema y de los profesores), *planificación*, *desarrollo* y *evaluación* para que se confronten las necesidades cambiantes, las percepciones de utilidad y satisfacción de la formación, así como las características de ésta para hacerla *sensible a los contextos prácticos y a las perspectivas teóricas* que la van alimentando en el transcurso del tiempo.

De hecho, es común que los autores centrados en el tema de la formación permanente docente reclamen como análisis pendientes sobre la misma, el redefinir la tarea docente por cuanto entienden que le son propias características actuales como la indefinición, la hiperresponsabilización, la desprofesionalización y, en definitiva, el malestar docente. Imbernón (1999)

-Cambios en el propio concepto de educación que vendrían marcados por aquellos factores del contexto de cambio que afectan la propia posición del fenómeno de la educación en el conjunto de fenómenos sociales. Las llamadas ‘paradojas del cambio’ (Hargreaves, 1996) serán objeto de atención en el espacio dedicado especialmente a la Formación Permanente.

En conjunto, el contexto del cambio nos obliga a asumir que tanto la educación como los *lenguajes sobre la enseñanza* (infancia, individualidad, sociedad, entre otros) son, además de lentes cognoscitivas, *maneras de pensar, de ‘ver’, de sentir y de actuar en el mundo*; opción radical -de raíz- es entender, como hace Popkewitz (1991), que los problemas o presiones sociales en relación a los que se ha creado el conocimiento

escolar siguen siendo la creación de una democracia viable, la selección y mantenimiento de una fuerza de trabajo y la realización de programas económicos y de bienestar social (í.:184).

Desarrollo Curricular: aproximación conceptual y práctica

“El curriculum, cualquiera que sea la tendencia que se adopte para su estudio y análisis, posee una intención de intervención, mejora y transformación, ya sea a nivel individual (alumnos, profesores, materiales), o colectivo (escuela, comunidad). En este sentido, es a través del desarrollo e innovación curricular como se estructuran y vehiculan las propuestas de transformación y cambio en el sistema educativo.”(Marcelo, 1995: 51)

Partimos así de la idea central de que las innovaciones educativas tienen el **desarrollo curricular** o bien como punto de partida o como meta a conseguir, es decir el progreso en los diferentes ámbitos que convergen en una institución educativa, debe tener necesariamente eco en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en todas y en cada una de las aulas.

Entendemos, a partir de lo tratado anteriormente, que la relación no es recíproca porque podemos dedicarnos a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacerlo centrándonos única o excesivamente en cuestiones instruccionales, pudiendo suceder que no se acabe de lograr el cambio o la innovación educativa, porque haya estructuras, por ejemplo, organizativas que o no comprendemos o no logremos cambiar.

Es la institución en conjunto la que debe rearticularse en función de las finalidades educativas; éstas podrían identificarse o no con los “Objetivos generales del 1er. Nivel de Concreción” del DCB que tienen un carácter netamente educativo en la línea de las orientaciones de la UNESCO: autonomía, autoconcepto positivo, aprendizaje por indagación, desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.; por contra, los objetivos estrictamente instruccionales pueden “desdibujar” u olvidar de alguna forma lo educativo en sentido amplio.

Por esa razón matizamos que el desarrollo curricular puede darse con motivo de iniciar un proyecto de innovación propiamente curricular o, quizás, ser la consecuencia positiva de reestructurar otros elementos organizativos (por ejemplo, parece existir evidencia de que organizaciones escolares que “satisfacen” a sus integrantes docentes, hacen más sensibles y proclives a éstos a realizar actualizaciones en su docencia).

El trabajo curricular que nos parece relevante para el cambio educativo por su enraizamiento en la práctica de los docentes, tiene como foco central (y amplio a la vez) los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están implicados.

Por contra, según nuestra percepción y experiencia, las cuestiones de tipo organizativo o de mejora en aspectos más directamente institucionales no son siempre conscientes y, en consecuencia, se viven como una “suerte” o “pena” que hay que asumir y, en definitiva, no parecen tan ‘intervinientes’ ni urgentes como las cuestiones del aula, etc.; también es cierto que estas creencias no dejan de ser consecuencia de los modelos

instruccionales y organizativos que hemos vivido históricamente; debe haber mejora organizativa pero mucho nos tememos que pocas instituciones quisieran empezar por ella: antes prefirieron tratar lo más relacionado posible con la enseñanza y el aprendizaje.

Recordamos aquí la referencia de Hargreaves (1996) hacia la “practicidad” de los profesores y asumimos con él que debe ser tenida en cuenta como una característica a analizar desde cerca antes de juzgarla desde posiciones alejadas, puesto que es en “esa” práctica sentida y percibida como prioritaria donde se encuentran los problemas que “han de resolver” los docentes. Otra cosa será que un cambio curricular implique en numerosas ocasiones cambios en aspectos organizativos.

Imbernón (1994) habla en un sentido parecido cuando remarca, además, el carácter específico del cambio:

“...para realizar una mejora, el profesorado ha de encontrar su solución a sus situaciones prácticas. Dificilmente se originará un cambio institucional si la solución proviene de una formación en la que predomina un proceso en el que los expertos dan soluciones genéricas a cambios específicos (...) necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio. Lo que se origina en ese proceso de salir y volver a la práctica es suficientemente complejo como para que las soluciones genéricas ayuden muy poco a salvar la multitud de obstáculos que se encuentran.” (:81)

Así pues, y dado que es un ámbito que aparece siempre ligado a la práctica, interesa centrarnos en ***cómo se da el desarrollo curricular*** y profundizar en lo que supone la reconstrucción del curriculum por parte de los profesores.

Hemos pretendido justificar que el trabajo curricular, en líneas generales, puede ser un foco más “claramente” percibido por los profesores que el organizativo, aún cuando consideramos que ambos confluyen en la mejora escolar y en el desarrollo profesional de los docentes.

Las corrientes de “la escuela como totalidad” o el “aprendizaje organizativo”, también lo asumirían actualmente (Bolívar 2000a, 2000b).

En síntesis, la propuesta de reconceptualización del papel profesional del profesor en el *desarrollo curricular* de manera que se integren y vinculen las dimensiones personal y organizativo-institucional de dicho desarrollo parece el marco comúnmente aceptado teóricamente y, cada vez, más asumido en las experiencias prácticas.

Avanzando en la definición se entiende ***desarrollo curricular*** como un “*espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos, y estamentos, en función de aspectos contextuales substantivos como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas, (es decir) todo aquello a lo que se denomina **determinaciones curriculares**.*” (Fernández Cruz, 1999:102; las marcas son nuestras).

Curriculum como acción (experiencia a desarrollar en la enseñanza) y *curriculum como representación de la acción*, serían dos concepciones necesariamente complementarias en el contexto y propósito reflexivos y de mejora educativa.

La paradoja ampliamente sugerida y aceptada es que las competencias requeridas en la actualidad para desenvolver la compleja función docente (competencias cognitivas, afectivas, y sociales, implicadas en tareas como diseño, aplicación, evaluación, reflexión, comunicación, mejora, prospección, etc.) son, en conjunto, habilidades, compromisos, dominios en definitiva, para los que la generalidad de los profesores no ha tenido una formación cuidada y de calidad, y sobre los que, en síntesis, las experiencias han sido escasas o inexistentes.

Entendemos por formación en este ámbito la planteada de manera intencionada o “reglada” (en contextos de trabajo curricular con ayuda externa) pero también aquella proveniente de oportunidades de aprendizaje en contextos autónomos y de colaboración entre colegas, es decir, se puede aprender a ser competente en los dominios antes citados a partir de contar con ayudas externas, pero también e indiscutiblemente a partir del trabajo continuado con los colegas. Ambas situaciones requieren condiciones “didácticas” y organizativas de las que nos ocupamos en este estudio.

Lo cierto es que cuando esos aprendizajes requeridos no se dan realmente, sucede que al profesorado se le predica en innumerables ocasiones la consigna de sus competencias pero, en cambio, no se llega a experimentar ni a consolidar. Como sabemos, los profesores no aplicamos los métodos que nos han predicado sino los que nos han aplicado: como consecuencia de ese no aprendizaje o, mejor, ‘sobreaprendizaje’ (Shön, 1992) posiblemente se desencadena un efecto en cascada consistente en que también se predica a los alumnos, por ejemplo, que han de investigar, que han de querer leer, que han de trabajar en equipo, pero tampoco se vive con ellos en qué consiste nuestra “predica”.

Cuando decíamos que las relaciones entre los diferentes curriculums actúa de forma importante en la comprensión de cómo se desarrolla realmente lo curricular, en parte nos estábamos refiriendo a este fenómeno tan asentado en todo lo concerniente a la enseñanza de ‘retórica sin práctica’.

Modelos de participación del profesorado en el Desarrollo Curricular

Una idea que ayuda a visualizar la relación entre diseño y desarrollo, que en otros momentos del trabajo se traduce también en la relación entre teóricos y prácticos o entre poderes y ejecutantes, viene dada por la participación del profesorado en el curriculum.

La determinación de en qué grado participan los profesores en el desarrollo del currículum se asocia a etapas históricas, a paradigmas epistemológicos y filosóficos, y nos parece interesante que, como hace Fernández Cruz (1999), se asocie también a aspectos referentes a las condiciones reales y concretas en las que ha transcurrido el trabajo de los profesores respecto a lo curricular; plantea que *los límites a una cada vez más madura participación han consistido en:*

- *el uso restringido de estrategias de desarrollo curricular en la formación permanente del profesorado,*
- *la escasez (¿ausencia?) de tiempo de trabajo conjunto efectivo de los docentes,*
- *la excesiva prescripción curricular (aún en sus planteamiento mínimos) y*
- *las crecientes racionalización organizativa y burocratización de la escuela (contrarias a la necesaria flexibilidad institucional que se precisa para abordar procesos de desarrollo curricular).*

Estamos absolutamente de acuerdo en que en el ámbito escolar, aunque teóricamente no exista una prescripción curricular total, en la práctica, ésta se acaba imponiendo, por ejemplo, por la utilización generalizada y/o acrítica de libros de texto que, a su vez, viene ‘prescrita’ por las condiciones “precarias” de la práctica docente: excesiva movilización del profesorado, progresiva especialización en materias diversas, feminización sin un análisis serio y compensaciones -por ejemplo organizativas- al respecto, condiciones dispuestas para un trabajo atomizado que, sólo retóricamente, puede contemplar el trabajo en equipo, y una homogeneización de los centros debido a la no admisión real de propuestas de autonomía, etc. (Iranzo, 2001).

Como dato indicativo, al tiempo que concreto sobre ‘movimientos de autonomía’, decir que en el contexto de Cataluña se aprobaron (21-noviembre-2001) por acuerdo de tres de los cuatro sindicatos de enseñanza -siendo el no firmante el, hasta entonces, mayoritario-, condiciones laborales para el profesorado de enseñanza primaria; una de ellas consistía, paradójicamente, en permitir un “alto” grado de flexibilidad en el horario del profesorado: “gozar” individualmente de 2 horas ‘móviles’ en el horario lectivo semanal que, por otra parte, deberá contemplar las mismas ‘intensificadas’ funciones y, según parece, contando con el mismo número de profesorado.

Nos parece una enorme falta de respeto por parte de la administración, una gran miopía -como mínimo- por parte de los firmantes, y acabamos desconfiando, en definitiva, de las intenciones de unos y de otros.

Decimos paradójicamente porque esa flexibilidad se enfrenta a la inexistencia o escasez de experiencias reales de autonomía y participación como podrían ser horarios más compactados en las áreas y ajustados a la comunidad educativa en totalidad (frente a la hiperfragmentación del horario provocada por las áreas “especializadas”), organización del profesorado con criterios diferentes o no predeterminados a la fórmula profesor/aula, atención a la diversidad según valoraciones dinámicas y quizás diferentes a las únicas de ‘aula especial’, etc.

Los grados de participación de los que hablamos suelen representarse agrupados según modelos denominados con términos parecidos a los que usa Elbaz (1990):

- modelo de no participación
- modelo de participación limitada (ciertos docentes “expertos” intervienen en la elaboración: pero una vez que el diseño llega al centro se reclama de ellos fidelidad máxima)
- modelo de participación activa (elaboración por parte de los profesores de materiales que respondan a sus necesidades)
- Modelo de desarrollo curricular basado en la escuela (en Fernández Cruz, 1999:106)

En nuestro contexto, Bolívar (1996a, 1999, 2000a, 2000b) también se ha referido a esta cuestión con los llamados modelos o *perspectivas de fidelidad, de adaptación mutua, de construcción curricular y de reconstrucción curricular*. Nos detenemos a analizar las bases de cada uno de ellos siguiendo las referencias del autor.

Como decíamos, recoger la evolución histórica que ha habido en las lógicas curriculares nos ayuda, por una parte, a comprender “de dónde venimos” y “cómo estamos” a nivel de política educativa en diseño curricular y, por otra, nos marca la distancia entre la definición curricular que la LOGSE reclama a los profesores y la experiencia que éstos puedan tener al respecto. El modelo de desarrollo del curriculum y los modelos de desarrollo de innovaciones plantean la existencia de un ámbito que hasta ahora se había negado política y técnicamente a los profesores a través de la disposición de las condiciones laborales en las que se desarrollaba su práctica.

Cabe también señalar que, aunque las lógicas curriculares se hayan superado teóricamente en el tiempo, las prácticas a las que han dado lugar pueden estar muy marcadas por una mixtura de lógicas diferentes: conocemos de qué forma, por ejemplo, las diferencias en los ámbitos geográficos (las provincias de una autonomía, o las comarcas dentro de una provincia) a los que pertenecen los centros acaban estableciendo particularidades culturales, organizativas e instruccionales importantísimas que los hacen ser realmente muy distantes en sus vidas internas, aunque estén regidos por las mismas leyes. Como recientemente sugería Hargreaves (1999) cuando enfatizaba los elementos geográficos de la formación, pensamos que aun encontrando fórmulas acordes con el papel profesional del docente, lo que permite hacer del ‘modelo’ una realidad es el trabajo contextualizado, particularizado y “ayudado” por instancias que colaboren a crear sentido de comunidad.

Más que entrar a describir exhaustivamente cada modelo (Bolívar en las obras citadas ha realizado una síntesis de referencia) intentaremos analizar la situación actual en referencia a ellos y, en este sentido, recogeremos, a partir de analizar qué dice al respecto la LOGSE, en qué marco legal nos movemos al tiempo que podremos ubicar el tipo de modelo docente que define y/o pretende fomentar.

Inicialmente nuestro punto de partida es que en lo respectivo a la revisión de los modelos de intervención del profesorado en el curriculum, *la LOGSE define muy explícitamente los requerimientos que hace del profesor como interviniente en el curriculum; otra cosa es considerar si esto se ha pretendido de forma simplista (no entraremos a tratar otras razones también presentes), cuando se ha entendido que a partir de una ley puede transformarse -sencillamente- la realidad.*

Habrà que convenir que hemos pasado en muy poco tiempo, y casi exclusivamente por el procedimiento cada vez más habitual del “decreto”, de un curriculum “a prueba de profesores” (que, como veremos más tarde, definía claramente una perspectiva de participación del profesorado en el curriculum) a otro donde se proclama una alta exigencia de definición curricular por parte de los mismos.

Así, en un comentario de cierto tono jocoso referido, particular aunque no exclusivamente a las etapas de Educación Infantil y Primaria que conviven en los centros escolares, podríamos traducir esa exigencia de la siguiente manera: se debe diseñar en un trabajo conjunto de todo claustro el Proyecto Curricular de Centro en

coherencia con el Proyecto Educativo de Centro, partiendo del Diseño Curricular Base, secuenciando los contenidos o los objetivos desde P-3 a 6º de Primaria (para ser continuados en los tramos de Secundaria), diferenciando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, naturalmente, diseñando actividades de aprendizaje y de evaluación inicial, formativa y sumativa, para atender a la diversidad y adecuarse al contexto socio-cultural cambiante de alumnos, familias y comunidad más próxima, y atendiendo a la profesionalidad también mutable de los profesores en contextos institucionales y culturales...

En este contexto de cambio “intensificado” no sería extraño (sobre todo por ser habitual) que muchos profesores se aliasen con una lógica curricular ligada al desarrollo “fiel” del curriculum o a la “aplicación” de la innovación “de turno” y dentro de una *perspectiva de fidelidad* esperasen que una formación en técnicas, recursos y materiales aplicables de un momento para otro (los “libros de texto” y las “editoriales” en general) resolviesen el, para ellos, inabarcable problema.

Veamos qué caracteriza a cada una de las perspectivas curriculares que venimos considerando por haber tenido preeminencia o permanencia en el desarrollo curricular.

1) La perspectiva de fidelidad.

En síntesis, el conocimiento curricular que una perspectiva de fidelidad exige es un análisis de qué debe aplicarse y su consecuente puesta en práctica: éste es el papel del profesor en una enseñanza que se concibe como lineal y “simplemente” aplicativa; la evaluación deberá ocuparse de medir el grado de congruencia entre el diseño y la puesta en práctica.

Es ésta una visión de técnico que no pocos profesionales, y hasta qué punto también la propia administración, reclaman “nostálgicamente” -seguramente- por ser un modelo profesional del que no estamos tan lejos y porque evidentemente es menos comprometido, menos autónomo y menos moral, en una palabra, además de requerir menos apoyos organizativos y económicos (por ejemplo, para ayuda y formación continuada y profesionalizadora).

Esta situación de “fidelidad” extrema, conviene recordarlo, dejó de ser el modelo imperante de política educativa de desarrollo curricular desde los años 70 en los que, por diversas causas no propiamente educativas (crisis del petróleo, crisis capitalista, necesidad de reducción presupuestaria y revisión de gastos en relación con la productividad del sistema educativo) aunque sí relacionadas con el fracaso práctico de numerosos proyectos curriculares innovadores, autores como Fullan y Pomfret (1977 en Bolívar, 1996a) ponen en evidencia la importancia del papel del profesor como agente de desarrollo y, en alguna medida, reconstructor del curriculum.

Estos autores “detectan” que para que la implementación sea eficaz deben centrarse en el desarrollo práctico que de ella se hace analizando las adaptaciones que los centros realizan.

En Carr y Kemmis (1988) también se recogía, desde una perspectiva sintética de las tradiciones en el estudio de la educación, la forma cómo tras los estudios históricos filosóficos y de “teorización de altura”, el planteamiento *fundamentalista* empezó

fragmentando y especializando los campos de estudio y la *teoría educacional* separó la práctica de lo que consideraba que era teoría ‘académica’; la ***perspectiva técnica o ciencia aplicada*** se dio cuando por razones científicas derivadas sobre todo de circunstancias económicas y políticas, la visión era conservadora: “en el terreno social partía de la noción de que los mecanismos para una sociedad mejor estaban ya presentes en las estructuras políticas estadounidenses (...) la obra de Tyler establecía con claridad que el curriculum era un medio para la consecución de unos fines determinados. Los fines de la educación, desde luego, debían discutirse, a lo cual seguiría la definición de los objetivos, que a su vez daría lugar al desarrollo curricular. Una vez impartida la instrucción se aplicarían los métodos de medida educacional para verificar la consecución de estos objetivos: en caso afirmativo, la instrucción habría tenido éxito; en caso contrario, sería preciso modificarla (...) En este caso lo significativo era que la discusión sobre los objetivos quedaba cerrada antes de pasar al desarrollo curricular, que ahora se rechazaba la finalidad de producir individuos cultos, a favor de producir la conformidad con una imagen de la persona educada convenida de antemano (la implícita en los objetivos); de ahí la instrumentalización de la enseñanza y del curriculum, como medios para el logro de esos fines preestablecidos.”(i:32)

En esta coyuntura el curriculum se había convertido en “un sistema de aprovisionamiento” y los estudios sobre educación en estudios sobre los “fenómenos” de la educación pudiéndose interpretar, a su vez, como fenómenos del comportamiento de los sistemas. Los problemas de la educación podían entenderse como problemas técnicos, es decir, se resolverían mediante la técnica educacional, no sólo en su manifestación física de máquinas para la enseñanza, sino también en forma de enseñanza programada y curricula empaquetados y anunciados, a veces, como ‘*a prueba de profesores*’.

2) Adaptación Mutua.

En esta fase histórica o modelo curricular se realizan un tipo de investigaciones que se ocupan del grado de implementación respecto al diseño buscando la congruencia entre las técnicas que se encuentran implícitas en el diseño y la cultura, los compromisos y los valores escolares.

Se trata de la perspectiva de desarrollo curricular como *adaptación mutua* porque a partir de un curriculum propuesto, es decir, de un documento externo, la cuestión es ¿qué hacemos en la práctica? y ¿cómo se consigue que la propuesta se convierta en curriculum real en los diferentes centros?.

Como Bolívar nos hace notar, esta implementación no deja de pertenecer a una perspectiva de fidelidad. La participación del profesorado se da únicamente en la elaboración del diseño por parte de profesores “expertos”. Es lo que Elbaz (1990) llamaba “modelo de participación limitada”.

También se dan durante esta etapa otro tipo de estudios en los que desde una *perspectiva de proceso* se ocupan más de los cambios que se realizan (evaluación) independientemente de los diseñadores y esperando, incluso, decisiones más apropiadas al contexto que hayan sido tomadas por los usuarios (conocimiento curricular y papel del profesor) puesto que en el momento de la implementación de la innovación, y dado

que se admite la existencia de una incompatibilidad inicial, se pueden plantear variaciones “contextualizadas”.

Desde ese momento las lógicas curriculares se han situado, de alguna manera, en una “perspectiva de proceso” según la cual el curriculum ha de ser formativo para el profesor además de serlo para el alumno.

En la revisión histórica que hacían Carr y Kemmis (1988) recogen cómo la “crisis” técnica (además de las crisis de los años 50’ asociadas a las guerras de Corea, Vietnam, y la impopularidad de las medidas técnicas para los problemas sociales) vino de la mano de que la propia perspectiva técnica precisaba de una teoría explícita que la orientase y aunque, en cierta medida el enfoque técnico de Tyler ya proporcionaba una teoría compatible, se recobró el acento puesto en lo práctico suprimido tras la decadencia de las ‘teorizaciones de altura’ y del ‘fundamentalismo’, como fuente de reflexiones en materia de educación.

Ese cambio vino de la mano de Schwab con su obra “*The practical: a language for the curriculum*” (1969) donde declaraba que “el planteamiento teórico (fundamentalista y también, en parte el de la teoría educacional) fragmentaba el curriculum como campo y como práctica, que conducía a la confusión así como a la contradicción, y que no servía de nada al practicante en su tarea real de hacer lo más sensato en cada momento. La imagen orientadora de Schwab es la de la comisión curricular de una escuela, en el acto de decidir el curriculum escolar teniendo en cuenta las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar. Esa imagen es notablemente cercana a la del hombre prudente aristotélico que escoge la línea de acción correcta dentro del contexto político del Estado griego.”(i.:35) Y, como también recogen los autores, diferente de la *praxis técnica* que no permite poner en tela de juicio ni los fines ni los medios, ni siquiera deja margen de elección para ambos.

Si pensamos en los hábitos “técnicos” arraigados en la práctica docente y en la doble relación de causa y efecto que esto ha tenido en la formación docente, entendemos que se ha minado la posibilidad de “ejercer” y de aprender a trabajar a partir de la *praxis aristotélica* que ahora tanto debemos defender y por la que lucha gran número de profesores. Cuando Fullan y Hargreaves (1997) hablan de la defensa de una individualidad y de una interacción con los colegas que permitan asumir riesgos propios y queridos por los profesores como protagonistas en contextos de discrecionalidad, están reivindicando algo que, históricamente, se ha reclamado de forma intermitente.

Históricamente parece haber ganado la tendencia de control social y profesional por encima de la artística y moral y los centros escolares, entendidos instrumentalmente, han estado marcados más por la búsqueda de una eficacia en la regulación social que por el valor intrínseco del intercambio humano.

“El *tour de force* de Schwab, *College Curricula and Student Protest*, escrito para ejemplificar el método de lo práctico, describe tanto el método aristotélico como un mensaje aristotélico. Sitúa el debate curricular en un contexto político y expone cómo los estudiantes sentían la ‘irrelevancia’ de sus curricula en relación con su propio desarrollo como individuos racionales y con las tendencias contemporáneas de la evolución política de la sociedad.” (i.)

3) Desarrollo o Construcción Curricular

A partir de asumir lo anterior, y en clara continuidad, lo que se ha llamado *Desarrollo o Construcción Curricular* es la propuesta de partir de un diseño externo estructural y más o menos abierto, admitiendo que debe de existir una contextualización para cada realidad diferente y admitiendo también que esa adaptación no puede ser realizada por los expertos que la han diseñado sino por cada grupo de profesores.

Zabalza (1987) habla de un “continuo” que se lleva a cabo en las fases de *Iniciación* (diseño), *Desarrollo*, y *Evaluación*, que podría contraponerse a la idea que subyace al actual DCB de nuestro sistema educativo: “El curriculum incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término Diseño del curriculum para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el Desarrollo del curriculum para el proceso de puesta en práctica.” (MEC, 1989:21).

Aunque en el texto legal no se explicita si, tanto el diseño como el desarrollo se lleva a cabo por los mismos agentes, en la práctica, y aunque el modelo teórico y político imperante sea el de “construcción”, nos encontramos ante la paradoja de fases claramente diferenciadas y que son respectivamente responsabilidad de los técnicos y de los “prácticos”. El DCB, responsabilidad “experta”, y las orientaciones del diseño curricular establecen una cierta separación pero, insistimos, ***nos parece que la clave se encuentra no sólo en la fase de decisión sobre qué contenidos o qué secuencias deberían tratarse, sino en todo lo que rodea al hecho propio de articular curricular, didáctica e institucionalmente la enseñanza y la formación cultural de forma autónoma.***

Así, no olvidamos por nuestra parte la complejidad que entraña construir un currículum puesto que requiere altas cotas de capacitación, dedicación y, desarrollo profesional, organizacional y de autonomía real, además de soporte administrativo al servicio público, pero no dejamos de estar pendientes de la retórica de las palabras frente a las realidades cotidianas.

Sin entrar en las posibles críticas a las ***estrategias y planes de formación curricular*** que se han seguido en la difusión y demanda de “desarrollos curriculares” por parte de la administración a cada uno de los centros, ***nos atrevemos a decir que la supuesta construcción curricular se ha vivido más como una exigencia externa con fines burocráticos que como una oportunidad de procurar reflexión y mejora de la práctica a los centros, intencionada y planificada por la administración reclamante.***

Al respecto pensamos que, aunque en esta valoración pudiera existir cierto grado de resistencia al cambio o de comodidad ante el reclamo de esfuerzos de reflexión, discusión y proyección hacia nuevas tareas la clave está, de nuevo, en que se han cuidado y planificado poco los tiempos y espacios de dignificación profesional y de reflexión.

En el desarrollo habitual de nuestra función asesora hemos experimentado de forma continuada cómo interesa y agrada a los profesores compartir en grupo reflexiones, opiniones, expectativas, etc. sobre su trabajo. Interesan de igual modo aspectos denominados “prácticos” que “teóricos” siempre que llamemos teórico a algo que está ‘directamente’ relacionado con las problemáticas prácticas y sirva para iluminar el análisis. No defenderíamos una posición que niegue a los docentes el placer de lo “heurístico”. Se trataría básicamente de una cuestión de modos de pretender el aprendizaje.

Los planes de formación y/o la organización del trabajo en equipo en los centros que lo habrían hecho posible de forma generalizada no han contado, en nuestra opinión, con la suficiente cantidad de energía, inteligencia y voluntad que las circunstancias requieran. Esto es tanto más grave cuanto se había creado una expectativa acerca de lo que el “cambio” podría aportar.

Pensamos que los poderes que estaban ya desde el inicio en contra de este cambio, podían jugar claramente un papel “distorsionador” acorde a sus propósitos; respecto a los ámbitos profesionales, intelectuales, sociales, políticos y administrativos que sí lo pretendían, resultaría interesante y relevante conocer qué balance de sus actuaciones hacen en este momento del proceso. No nos parece “brillante” la idea de situar la responsabilidad únicamente en la administración aunque ésta sea enorme porque se perdería, de esa forma, la oportunidad de analizar cómo se ha jugado la partida respecto a un modelo de reforma.

Llegaríamos así al momento de tránsito respecto a la perspectiva que actualmente se considera óptima, ‘ideal’, realmente de desarrollo profesional y de valoración y respeto por la labor docente, llámese *construcción o reconstrucción curricular*.

Carr y Kemmis (1988) recogen esta época bajo el epígrafe de “los enseñantes como investigadores” que inaugurara Stenhouse (1975) y que exaltó la ‘promoción de la profesionalidad’ del enseñante. En el apartado dedicado específicamente a la caracterización del desarrollo profesional docente, volveremos a retomar el tema del profesor como investigador que, desde una perspectiva actualizada, realza la importancia que el elemento de indagación colectiva en la práctica tiene para el desarrollo continuado del docente.

Sólo recogemos de estos autores como punto de enlace con el movimiento que le sucedería, que se evidenció que algunos elementos del movimiento del **maestro** como investigador se hallaban en contradicción con el movimiento de desarrollo curricular basado en la **escuela**. “Había aquí dos focos diferentes: el enseñante individual y la escuela. *La lógica del planteamiento del maestro como investigador era individualista; la del desarrollo curricular basado en la escuela, colectivista*. De momento podía pasarse por alto la distinción: ambos movimientos eran devolucionistas y podían conciliarse bajo ciertas circunstancias. La profesión estaba en un momento de cambio y todas las ideas hallaban rápida aceptación.”(í.:37)

Los autores acaban su recorrido con la tradición crítica que, además de incorporar teorías sobre los hechos y las organizaciones educativas, explicaría cómo las personas implicadas pueden aprender de ellas mismas y colaborar para cambiar sus contextos.

4) La Perspectiva de Reconstrucción Curricular.

Ésta se define como la perspectiva que entiende del modo siguiente el desarrollo curricular (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992, en Bolívar, 1996a:3):

1. *El conocimiento curricular es contextualizado, creado en la práctica cuando los profesores se comprometen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aulas/centros.*
2. *El cambio curricular es un proceso de desarrollo individual y cambio en el pensamiento y prácticas, más que un conjunto de procedimientos de diseño e implementación.*
3. *El trabajo del profesor con el curriculum, más que adaptar curricula creados o impuestos, consiste en responder a las percepciones de sus contextos.*

Si decimos que es una perspectiva ‘ideal’ es porque de forma conjunta:

- representa para muchos profesionales de la educación la *única perspectiva* a la que tender porque engloba la mejora personal, curricular e institucional que evita prácticas aisladas que, aunque pudieran ser válidas a nivel individual, no cooperan con la redefinición del rol profesional de los docentes.
- puede dar lugar, más que a un ideal al que aproximarse, a una *idealización* en el sentido de que difícilmente es representativa del estado actual de las prácticas curriculares en los centros de nuestros contextos.

Por lo que conocemos, aunque anteriormente hemos defendido la pertinencia del trabajo conjunto de mejora con los profesores también hemos de decir que, aunque han aumentado tanto el número de experiencias como el propio nivel de ese “hábito”, lo que se define como cambio curricular no está, en el mejor de los casos, exento de dificultades: en el peor se realizan cambios formales y/o aparentes que poco aportan a la cultura de trabajo del centro o que se desvanecen tras el tiempo de “exposición” exigido y controlado externamente.

Pero nuevamente, no nos parece lícito cargar toda la responsabilidad sobre los docentes sino, más bien, considerar que las condiciones y la naturaleza del propósito son en gran parte las depositarias de la complejidad y que ahí radica precisamente el espacio interesante para comprender cómo evoluciona la mejora.

En síntesis, si tenemos en cuenta todo lo anterior, nos encontramos con una redefinición que presenta al docente más que como técnico en exclusiva, como *actor moral* con un bagaje que incluye conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para poder elaborar juicios independientes.

La evaluación de la eficacia ligada a la concepción de técnico exige control externo además de interno, mientras que ***la evaluación del criterio del actor moral requiere un compromiso sobre todo interno además, naturalmente, de soporte y seguimiento compartido con las instancias externas.***

En este sentido, dada la ambigüedad del rol actual del docente y los diferentes niveles de compromiso que se dan en la práctica, no es difícil que la balanza se desequilibre creando conflictos personales, profesionales, laborales, etc. en los centros.

Pensamos, no obstante, que poco a poco emergen “evidencias” suficientes como para que *los docentes sigamos comprometiéndonos con nuestro contexto* aunque exista un ‘desajuste estructural de la escuela’ o ésta sea un ‘sistema débilmente ajustado’ como comunidad ‘no natural’ que es; debemos comprometernos sobre todo a un nivel moral *porque en muchos casos la distancia entre las percepciones de los distintos profesores o entre los profesores y los alumnos es tan grande que, de no darse un trabajo cooperativo que sensibilice hacia la comprensión de los diferentes puntos de vista y permita la colaboración en las acciones concretas que de ello se deriven, la desorientación puede llegar a eliminar todo sentido educativo, o derivar en una lucha feroz que enfrente entre sí a profesores, alumnos, familias, etc. (e incluso a los profesores ‘conservadores’ contra los ‘progresistas’, etc.).*

En los niveles de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria en lo referente a los alumnos, esta distancia se suele manifestar en aburrimiento, o en muestras agresivas que muchas veces responden a una “inanición” proveniente de la ausencia de actividad significativa para los alumnos; pero a medida que ascendemos por los diferentes niveles educativos las muestras de desinterés, de escasa sensación de aprendizaje, de hastío o de violencia, pueden aumentar notable y notoriamente si no existen intercambios significativos entre profesores y alumnos al margen de los académicos y normativos; me refiero a aulas donde en el trabajo, por ejemplo de lengua, se resalta por encima de todo la ortografía frente a procesos creativos de composición de textos en colaboración profesor-a/alumnos, o a centros donde los problemas de “disciplina” han llegado a ser ya acuciantes porque el “lenguaje” de unos y otros ha perdido el poder de comunicación. Serían estos, entre muchos otros de carácter distinto a los propiamente didácticos y organizativos, los aspectos prácticos y de curriculum vivenciado que los profesores apuntan como “sus” problemas y que subyacen a la idea de construcción o reconstrucción curricular.

No abundamos en los problemas propios de la estructura de la etapa de secundaria, entre otras cosas, porque a los que nosotros presentamos se les deben sumar los resultantes de las características particulares de los alumnos en esas etapas, los aspectos relacionales que de ello se derivan y los problemas causados, como mínimo, por *no haber previsto que la heterogeneidad es un atributo de la riqueza cultural siempre y cuando se den determinadas condiciones que podrían concretarse en ratios, profesores comprometidos y en un número suficiente definido por el grado y la ‘cualidad’ de la heterogeneidad* (en lugar de estarlo según esquemas de plantillas homogéneas y baremados únicamente atendiendo al número de alumnos), *programas reales de ayuda y formación docente, etc.*

El Desarrollo Curricular y la Formación Permanente docente

Si estableciéramos la relación entre los modos de participación del profesorado en la elaboración y desarrollo del curriculum y otros elementos importantes, no podríamos olvidar el papel de la formación permanente del docente.

Presentamos a continuación un cuadro (parte del que se puede encontrar en la fuente) en el que se cruza cada perspectiva o modelo de participación curricular con la forma en que se define el papel del profesorado, la concepción de su formación y la tarea de agentes “externos” y la función de los materiales curriculares.

Enfoques /Aspectos	Perspectiva de fidelidad	Adaptación mutua y Desarrollo curricular	Reconstrucción curricular
Papel del profesorado	Consumidor, técnico y ejecutor de directrices externas	Sujeto activo, en la construcción y adaptación del curriculum	Investigador que indaga de modo intencional y sistemático
Formación del profesorado	Recurso instrumental para aplicar el cambio	Apoyar la adaptación con los modos de hacer	Se inscribe en el propio contexto de trabajo
Labor de agentes externos	Recursos instrumentales para difusión y aplicación	Facilitadores del proceso de desarrollo	Son los propios colegas y alumnado
Función de los materiales curriculares	Difunden y ponen en práctica el diseño oficial	Recursos diversificados de apoyo para el desarrollo curricular	Producidos por el propio profesorado

Reelaboración de las principales perspectivas de la innovación curricular y el papel del profesorado (Bolívar, 1999, en Fernández Cruz, 1999:108)

La tarea que realizamos los asesores podría enmarcarse, según esta visión, en los modelos de construcción curricular y de adaptación mutua y en el de fidelidad: “Las estrategias y formatos de formación se ponen instrumentalmente al servicio de la implementación de los cambios externos. El profesor, implícitamente al menos, es un objeto a transformar, cuando no a “reciclar”, interponiendo un *cuerpo intermedio* (asesores, formadores) que, acentuando la división social del trabajo e investidos de un cierto poder, gestionan un conjunto de acciones formativas que adapten a los docentes a las nuevas exigencias del puesto de trabajo...”(Fernández Cruz, 1999:108)

El desarrollo curricular admite un modelo constructivista del conocimiento del docente y un enfoque interpretativo sobre la construcción social de la realidad de forma que, primando los significados de los agentes curriculares, se contextualiza el cambio porque *la labor de los asesores es capacitar al profesorado para mejorar la práctica facilitando procesos que permitan que el centro escolar pueda desarrollarse de modo propio.*

En la introducción a este trabajo ya hablamos de los motivos que desencadenaron todo el proceso de investigación; como se sabe, fue la toma de conciencia de estar desarrollando un modelo de implementación con el que entramos en crisis o que identificamos personalmente como no satisfactorio. Por otra parte, el modelo de formación estaba asociado a los objetivos implícitos y al modelo consecuente con estos del servicio educativo en el que trabajamos (SEDEC) y, asociado también, a una época en la que no habían ‘despegado’ los proyectos propios de los centros. Cabe decir en este sentido que a partir de la LOGSE, y pasado un tiempo de ajuste, el trabajo en los centros por parte de los asesores del mismo servicio “requería” obligadamente otros

parámetros. Otra cosa distinta es que el desarrollo y profundización en esa especificidad, se haya realizado de forma sistemática.

También en la introducción nos situábamos en una posición “crítica” respecto a valoraciones estandarizadas que suelen hacerse sobre algunas de las modalidades de formación que, por no gozar del estatus “políticamente correcto” del momento, se menoscaban de forma poco rigurosa.

Desde la ‘atalaya’ de la experiencia continuada en contextos docentes dudamos de la posibilidad, por todo lo que ya hemos expuesto, de experiencias generalizadas de reconstrucción curricular fecundadas y desarrolladas de forma totalmente autónomas y con carácter permanente.

Sí lo veríamos posible si la “innovación” que se busca es reclamada por los propios profesores y, de alguna forma, se considera parte de su “propia indagación” y distinta a la implementación de un diseño curricular externo.

El propio caso que estamos estudiando, representaría una innovación que -en alguna medida- se ha tejido y extendido de periferia-periferia.

Pero no olvidamos que ha estado muy “ayudada” por personas que sin estar vinculadas a reformas “burocratizadas” y trabajando en contextos muy cercanos a la significación que daban los profesores a la innovación, no pueden dejar de considerarse asesores/as externos.

Entendemos, pues, que la colaboración -en algunos momentos- de asesores externos no contradice el proceso de la práctica emergente que caracteriza el modelo de reconstrucción puesto que, además, el asesor/a puede estar, como decimos, vinculado a los cambios que se plantean en el centro y ser considerado como un auténtico agente de cambio y de ayuda. ***Es decir, la persona asesora, puede pertenecer, además de a la docencia, a las redes profesionales que sugiere el concepto de profesionalización interactiva de Fullan y Hargreaves (1997);*** en este sentido concreto plantean orientaciones para la acción de los profesores como:

- a) evitar balcanizaciones intercambiando experiencias con el medio, con otros centros, y otros profesores y profesionales,
- b) dejar oír las “voces” interiores en foros de discusión, diciendo qué defendemos, qué nos frustra, qué tenemos como ideal, etc.
- c) reflexionar en, sobre y en relación a la práctica mediante mecanismos que salven las limitaciones de reflexionar a partir de datos limitados o de la insuficiencia de la propia práctica (porque lo que hacemos es diferente de lo que pensamos que hacemos y, por tanto, la observación de otras personas nos ayuda a reconstruir y contrastar elementos sobre nuestra acción), y de la no reflexión crítica sobre propósitos y contextos, es decir, la limitación al contexto aula, que debe abrirse también al interés y participación en movimientos docentes, sindicatos, etc.;

En este contexto de reflexión nos parece del todo posible y, como decíamos (Iranzo, 2001), en muchísimas ocasiones necesario, la intervención de la persona asesora que puede dinamizar estas situaciones y “liderar” -inicialmente- procesos como los que plantean los autores de observación, colaboración entre profesores dentro de las clases, contraste con otras personas, etc.. Insistimos en que en las etapas de conformación del grupo de trabajo ese papel suele ser relevante por cuanto habitualmente no hayan

emergido ‘todavía’ los liderazgos naturales internos que, obviamente, deberán consolidar desde dentro el proceso permanente de mejora.

Insistimos, pues, en que la mayor dificultad la vemos en lo que se deriva de la propia definición: *“Este proceso de re-construcción curricular requiere un contexto de autonomía, centros capacitados para resolver por sí mismos sus problemas, y unos profesores comprometidos que interpreten, alteren, revisen o creen el currículum de acuerdo con sus perspectivas y situaciones. Un desarrollo curricular propio exige redefinir la relación con el “conocimiento público” externo...los profesores pasan a ser iniciadores en lugar de implementadores, y creadores más que receptores.”* (Fernández Cruz, 1999:109)

Suponemos que a estas alturas nadie cree que porque la LOGSE promoviera el trabajo de los docentes en el centro en la línea citada por el autor, pueda pensarse que esto se da de forma directa e inmediata. Todo lo contrario.

Esto remite al problema de cómo se da el ensamblaje entre la investigación educativa y la mejora escolar; según parece además de que los grandes “discursos” políticos o de idealización “moral” no lo plantean de forma transparente, las experiencias de colaboración entre profesores e investigadores, aún dándose de forma fructífera, no han sido suficientes para superar la distancia que media entre aquellas. *De ello parece deducirse que la clásica separación entre teoría y práctica puede verse ahora desde el punto de vista, ya no sólo de transferencia sino, también, de separación entre pensamiento práctico y pensamiento formal o superior. ¿Es este ensamblaje del ámbito de lo metacurricular?. Pensamos que sí, y lo revalorizamos como importante.*

En ese sentido, Fenstermacher (1994) en la línea del análisis del modelo de pensamiento del profesor, planteaba los límites entre conocedor y realidad conocida con su obra *“The knower and the know”*; de todo ello se deduce que no puede renunciarse al desarrollo de conocimiento de orden superior dado que se precisa tanto para la reflexión en la acción como para el análisis de la intervención en todos los ámbitos de actuación docente: ***las competencias reflexivas y comunicativas deben ser objeto de trabajo para la formación permanente del profesorado e insistimos, no sólo como una forma de capacitación para el cambio sino como una forma de construcción de la profesionalidad docente y del desarrollo curricular y organizativo en el que ésta se ubica.***

Pensamos que como apunta Gimeno (1996:11)² ***“la reflexividad es operativa en la medida que se mantiene abierta al mundo de la cultura, y al mundo del pensamiento de la teorización (...) que lo que hay que reivindicar es la fuerza del intelecto, la fuerza de la razón, la fuerza de la teoría, la fuerza de la investigación, ligada o no a la acción y a la práctica, es decir los movimientos de investigación-acción, la crítica de los grupos críticos de trabajo, los grupos colegiados o cooperativos de trabajo o están abiertos al pensamiento universal o quedarán cerrados en ‘sus propias miserias’ (...) o mantenemos la ligazón con el pensamiento culto, con el pensamiento científico, con el pensamiento del tipo que sea, o de cegarnos a las preocupaciones que nos da la práctica puede ser quedar sometidos al círculo vicioso de los propios problemas que uno tiene.”***

² Las marcas en negrita son nuestras.

Con estas consideraciones el autor estaría hablando de un estilo que se ha preconizado en algunos modelos de formación en los que no se habría interpretado adecuadamente la relación entre teoría y práctica y, así, opina que *”...el reto de la división teoría-práctica es un problema mal planteado históricamente, porque parte de una definición institucional del trabajo, de que unos eran teóricos malos y otros eran prácticos, se suponía que muy buenos (...) el problema radica en establecer en qué medida las teorías del teórico son las teorías del práctico y en qué medida las prácticas del práctico son problema de la teoría del teórico...que el teórico baje al práctico, que el teórico se eleve lo que le dé la gana, pero que cuanto más se eleve, más te ilumine en el sentido que te ayude. La teoría no tiene la función de alterar la historia, sino de ser un motor de la historia, pero no el único motor.”* (í:13)

Como planteábamos en nuestra introducción, el problema de la teoría y la práctica es, también, una de las cuestiones sobre las que queríamos indagar. Encontramos en las palabras de este autor aquello que intuíamos y habíamos experimentado en nuestra práctica como formadora y, obviamente, también como persona a la que le ha interesado el aprendizaje y aprender: *”...no caigamos en un desprecio del pensamiento comprometido, crítico, que inevitablemente es teórico, aunque en la teoría tengamos también ese punto de vista modesto. **El pensamiento es liberador, ha sido motor de la historia, es elaborador de concepciones éticas, de proyectos utópicos porque de la práctica no sale siempre la utopía, lo que es deseable...**no caigamos en falsos reduccionismos diciendo que lo que importa es la experiencia, el practicismo peor entendido **porque ese practicismo también ha demostrado ser acrítico, ateórico y no siempre analista de lo que habría que hacer.**”* (í:15)

Nuestro estudio pretende, a partir de asumir lo anterior, analizar qué tipo de procesos de trabajo se han dado en contextos concretos de formación del profesorado.

Sintetizando ideas desarrolladas en este epígrafe, entendemos que el desarrollo curricular en los centros es una cuestión que no puede simplificarse en cuanto a quienes deben ser sus protagonistas o cual debe ser el foco de trabajo, puesto que los liderazgos deben ser ejercidos y la relación teoría-práctica debe ser estrecha: definir las formas concretas de articular estos elementos no sirve cuando sabemos que los procesos de cambio en organizaciones sociales y de intervención educativa son complejos y requieren una confluencia de circunstancias favorecedoras que contrarresten fenómenos como la intensificación, la movilidad, los diferentes niveles de compromiso, etc.

Por otra parte, asumimos que *el conocimiento curricular siempre es local y creado en las aulas y en los centros por profesores comprometidos con los procesos de e-a; que el cambio curricular es un proceso de desarrollo individual e institucional en el pensamiento y en las prácticas, y que el trabajo docente consiste en responder a las percepciones de sus contextos.*(Snyder, Bolin, Zummwalt (1992) en Bolívar, 1996a:3)

Otra consideración que queremos añadir es que *“reivindicar un interés personal (...) del profesorado en el desarrollo del currículum, es reconocer la conexión entre la experiencia curricular de cada enseñante y la comprensión de su propia vida dedicada a la enseñanza”*. (Fernández Cruz, 1999:119)

Ese matiz de *identificación personal en el desarrollo profesional* es lo que ha reorientado lo curricular hacia lo político en tanto que intervención profesional. De esta forma, *el desarrollo curricular* no se ve tanto como un grado participación del profesorado en el “...diseño de los cambios y en la dinámica posterior de adaptación a los contextos particulares de los centros, y la preocupación consiguiente sobre si los cambios llegan o no a instalarse -o en qué modo lo hacen- en las instituciones escolares; tampoco en la realización de esfuerzos para comprender el significado del cambio; sino en el *cambio como contexto, oportunidad, estimulación y apoyo, no mandato, al desarrollo de profesores y al desarrollo de los centros.*”(í:110)

En lugar de centrar el esfuerzo de formadores, investigadores y de los propios profesores que quieren cambiar en las dificultades para adaptar las innovaciones a la realidad de los centros, deberíamos centrarnos en construir un modelo de formación orientado al desarrollo personal y profesional cuyo eje vertebrador sea el desarrollo curricular: *de formación entendida como capacitación para el cambio, a formación entendida como proceso de construcción del cambio, de forma que el desarrollo curricular se convierta en el escenario del desarrollo profesional docente.*

De esta forma, el Desarrollo Curricular actúa como una estrategia formativa al tiempo que significa una innovación en la enseñanza o el desarrollo del centro: en ambos casos la profesionalización docente se consigue por la vía de su capacitación para la investigación y la mejora de la práctica.

Thiesen (1992) plantea las *condiciones para que desarrollo del profesor y mejora de la práctica en el aula se vean mutuamente beneficiados*:

- *que el foco sea el aprendizaje de los alumnos*
- *debe ser el profesor (y sus alumnos) quienes deben mantener el control sobre el proceso*
- *el proceso se da en la dinámica social del aula que, inevitablemente, es compleja e incierta: debe tenerse en cuenta*
- *las bases de legitimidad educativa que, como actividad moral, no pueden desatenderse se mirarán desde: los significados personales otorgados a las experiencias, el sentido que la comunidad otorga a la práctica educativa, y los valores comunes sociales.*
- *la acción en el sentido que el desarrollo mutuo implica desarrollar actividades reflexivas, interactivas y transformadoras.*(en í.:112)

Existe un nexo interesante y productivo que aunque ahora sólo trataremos inicialmente, sugiere una línea de trabajo hacia la que hay que tender tanto en la Formación inicial como en la permanente. Nos referimos al nexo entre *Desarrollo Curricular y narrativización*. Aparentemente, trabajar el desarrollo curricular a partir de la estrategia de la narrativización es poco real, dadas las condiciones de trabajo; pero aunque no todas las experiencias de reconstrucción curricular puedan articularse en torno a esta estrategia consideramos que, dado que el desarrollo curricular se da si se da desarrollo personal, la narrativización deber tenerse en cuenta: *hay que pedir que se narre, lo que es lo mismo que decir que hay que permitir y estimular que se hable, y se cuenten las secuencias personales que los profesores conectan a los diferentes temas que se tratan.*

*“El poder cognitivo de la **narrativización** confiere a los relatos una fuerza tal que los sitúa en un **lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y aquel otro conocimiento de orden superior y de naturaleza profesional al que antes hemos aludido**”*(Fernández Cruz, 1999:119)

El análisis narrativo como aproximación teórica se trata desde su valor inclusivo y desde la consistencia temática que ofrece. El valor inclusivo se refiere a que integra en episodios unitarios elementos de reflexión y análisis de la práctica del profesor:

- la perspectiva temporal a partir de la cual pueden encadenarse causal e interpretativamente sucesos relacionados a partir de la reflexión y las percepciones de narrador y analista
- las diferentes dimensiones del DP, sin que se separen artificiosamente aspectos personales y profesionales, valorativos y perceptivos y de intervención en la acción.
- la superposición de diferentes planos de referencia del DP, dado que pueden recogerse marcos organizativos o espacio-temporales diversos, correspondientes a espacios de decisión y de intervención curriculares (aula, centro, funciones diferentes en espacios y con personas diferentes,...).
- la simultaneidad de enfoques que viene dada por la espontaneidad del hilo narrativo: puede pasarse de lo global al detalle, de lo lejano a lo próximo, de lo individual a lo colectivo, etc., con la particularidad, además, que toda esta complementariedad aparece superpuesta en la “escena” narrativa de que se trate.

La consistencia temática vendría dada porque la trayectoria profesional, las relaciones entre los sistemas de creencias y las innovaciones educativas, los contextos organizativos del desarrollo curricular, el conocimiento profesional, y la identidad profesional, son tópicos narrativos que por una parte establecen la posible caracterización de este recurso formativo y por otra, son temáticas inherentes al progreso curricular.

Nosotros en el proceso de tesis hemos usado instrumentos narrativos tanto en el trabajo de campo inicial como en los períodos de análisis de los documentos: diarios sobre las sesiones de formación y cuadernos de notas (sobre todo de los dos últimos años de trabajo): podemos subscribir lo que el autor presenta como potencialidad de los recursos narrativos.

Dejamos aquí este nexo entre narrativización y desarrollo profesional y curricular y, por nuestra parte, nos extenderemos sobre este tipo de aproximación teórica, al tiempo que instrumento de investigación, en las bases teóricas metodológicas.

Sintetizamos el recorrido en lo curricular desde lo normativo y, en alguna medida, ajeno profesionalmente con Bolívar (2000b:17) que busca la relación entre desarrollo curricular e institucional: “...si es que volvemos a colocar en primer plano el nivel del aula, ya no lo hacemos del mismo modo (...). Las correlaciones simplistas entre producto y proceso, que resucitó en los primeros momentos el movimiento de “eficacia escolar”, en efecto, ya no pueden sostenerse. Ahora recogemos (Hopkins y otros, 1998), que entre los niveles de consecución de los alumnos y las innovaciones introducidas a nivel de práctica docente, median un conjunto de condiciones a nivel de centro. Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro, por tanto si no se han introducido cambios a nivel organizativo que hagan posible dicho compromiso e implicación. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la “mejora de la escuela”), los esfuerzos innovadores de

profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos (Harris, y Hopkins, 2000)”.

En este justo sentido hablábamos de integración: por una parte entre dos corrientes, la organizativa y la curricular que en nuestro contexto desarrolló -al menos pretendió y guió experiencias y corrientes intelectuales que lo defendían- líneas como la “Revisión basada en la escuela” que “otorgó una primacía al centro, creyendo que rediseñar los modos como están organizados los centros escolares, por sí mismo, podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad de base de la formación, innovación y mejora” (Bolívar, 2000b:2); por otra -quizás menos definida y que por nuestra parte, sólo podemos sugerir- entre objetos de discursos curriculares y metacurriculares.

Ahora si nos hacemos eco del mismo autor, en la última década, a medida que las experiencias ‘basadas en el centro’ han ido mostrando progresivamente una falta de relación con la práctica docente del aula y con los resultados en el aprendizaje de los alumnos, se ha admitido que cambiar la práctica docente es un problema de aprendizaje en el que la organización como tal juega el papel de proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, es decir, se ha asumido que las estructuras por sí mismas no causan el aprendizaje.

Se cierra así el círculo sobre dos temas importantes: la relevancia del conocimiento de las estructuras facilitadoras del trabajo docente y el “problema” del aprendizaje de los profesores. Desde nuestra posición práctica e investigadora respecto a ambos temas, no podemos estar más de acuerdo con estas consideraciones.

Esperemos, por otra parte, que esta confluencia no venga totalmente determinada o sujeta a la presión por los resultados y la libre concurrencia entre los centros por conseguir alumnos, cosa que puede obligar a poner en primer plano cambios “visibles” y medibles en el rendimiento de los alumnos.

Esperemos también, como en realidad pensamos, que el motor interno de compromiso profesional y ético que incesantemente ha movido a una buena parte de la comunidad docente, siga siendo el “causante” del renovado interés, también científico, por el tema de la “buena” enseñanza y no se sucumba totalmente a esa presión, por otra parte, real.

Desarrollo Curricular, directrices administrativas e investigación

Nos ocupamos ahora de observar cómo las directrices administrativas han dado soporte a la concepción de desarrollo curricular que hemos definido. Despliegues de las mismas en la definición de la Formación Permanente así, como las investigaciones que se realizan en el campo de la educación, completarán el panorama.

Encontramos que la LOGSE promulga artículos donde proclama la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas (Art. 21.3), la autonomía pedagógica y la facilitación y estimulación del trabajo en equipo de los profesores (art. 57.4), y el fomento de la investigación y elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros (Art. 59.1); además de “decretar” estos modos de hacer

sobre el trabajo de los profesores respecto al Diseño Curricular Base, explicita que *“solamente si su contenido resulta significativo para el profesorado, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa puede el Diseño Curricular cumplir su función. Ahora bien, para que realmente el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, en su hechura final, sino también como proceso, declarándose de modo explícito el itinerario que ha conducido a una determinada formulación”*.(MEC, 1989b:30).

El marco legal de declaración de principios que ha marcado la LOGSE permitiría que el desarrollo curricular de los centros se desarrollara a nivel práctico bajo parámetros no demasiado diferentes a los que hemos tratado. Los límites no están en el marco del modelo político de trabajo docente sino en las realizaciones y en lo que, autocríticamente, admitían Coll y Porlán (1998): *se había supuesto que, sin haber participado en el diseño, los profesores desarrollarían y aplicarían a cada ámbito particular los cambios estructurales y normativos, habiéndose ignorado desde las instancias “expertas” y sobre todo políticas, las variables mediacionales de todo cambio social*.

Aun pareciéndonos esto importante vemos que la clave está en permitir y facilitar que los centros puedan tener tiempos y espacios adecuados de “conversación” orientada hacia el análisis y la proyección de planes de mejora. Nos parece -por nuestra experiencia- que no se trata de una crisis, ni de creatividad ni de compromiso, sino más bien de oportunidades y posibilidades reales de cooperación en los múltiples proyectos que se quieren llevar a cabo.

Así, nos atrevemos a decir que sólo permitiendo y facilitando condiciones de encuentro profesional, mejor si es con el aliciente de proyectos “públicos”, o con la intervención secundaria de instancias externas, y obviamente mejorando suficientemente los factores laborales que posibiliten el trabajo docente, aumentaría la satisfacción profesional y se desarrollarían curricularmente algunos de los temas abiertos.

Esta consideración nos obliga a mirar el trabajo docente desde la perspectiva de comunidad profesional en la que cada contexto particular tiene un desarrollo propio, una historia, y una organicidad. Nos referimos al llamado *desarrollo institucional u organizativo* al que dedicaremos el siguiente capítulo.

Antes de acabar, como decíamos, nos interesa preguntarnos acerca de cómo *ha intervenido en la práctica la administración en la ayuda para el desarrollo curricular en los centros*; puede decirse que, obviamente siguiendo las directrices legales, ha articulado los llamados Planes de Formación que, dependiendo de cada ámbito geográfico, aunque teniendo entre ellos amplias coincidencias, han desarrollado modelos territoriales específicos.

En Villar (1996) se recoge lo que quiere ser una perspectiva particular y al tiempo general del desarrollo de los planes de formación en cada comunidad autónoma y en las comunidades pertenecientes -entonces- al territorio MEC.

Por lo que a nuestro contexto se refiere Gairín (1996) se encargó de sintetizar el estado de la cuestión hasta ese momento. Aporta datos de los planes, de los estudios y de las memorias de las entidades organizativas hasta el año 1992 y constata que *el esfuerzo realizado ha dado lugar a un esquema de trabajo que coordina las actuaciones que las*

*diferentes instituciones realizan año tras año; por otra parte arguye como limitación que aunque la tradición catalana en formación permanente del profesorado haya originado un panorama amplio de iniciativas, **tanto el desarrollo como los niveles de actuación son diversos y la planificación de actuaciones no siempre ha sido generalizada ni se ha aplicado de una manera sistemática, dependiendo de la institución directamente responsable.***

Es importante tener en cuenta que, en ese mismo contexto (y pensamos que de forma parecida en el conjunto del estado español, con la salvedad de la “diferente” mediación de los *Centros de Recursos Pedagógicos* y los *Centros de Profesores* en el primer y segundo caso, respectivamente), ***es -sobre todo- a partir del periodo que estos autores recogen en esa obra cuando, desplegando en la práctica las directrices de la LOGSE, se desarrollan progresivamente modalidades de formación que, en cantidad y cualidad, serían las que representan el momento actual.***

A partir de la formación básica para la Reforma se desarrollan, incentivadas de forma importante por las entidades organizadoras de formación (resaltamos los servicios educativos del ‘Departament d’Ensenyament’, ICEs de las diversas universidades, Movimientos de Renovación Pedagógica y sindicatos de enseñanza), actividades formativas de tipo (más) autónomo como proyectos de centro, seminarios, grupos de trabajo, etc., en los que el incentivo, pensamos, está en buena parte -máxime cuando hablamos de las primeras fases de un “nuevo modelo de formación”- en ofrecer la posibilidad de contar con alguna ayuda externa en forma de asesoramiento: las modalidades que más se han desarrollado, como tendremos oportunidad de ver, son las más vinculadas a un trabajo compartido entre los profesores.

Tal como dicen los autores anteriormente citados refiriéndose tanto al contexto concreto catalán como al del conjunto del estado, faltan estudios sobre los temas que afectan a la formación. Pensamos que esta consideración, a la que en parte quisiéramos contribuir, es todavía más acuciante en nuestro momento actual dado que, como decíamos en la introducción al trabajo, el hecho de haberse ‘dimensionado’ de forma importante el volumen de la formación del profesorado hace más necesario su análisis. Volveremos a ello en el capítulo dedicado a la formación permanente del profesorado.

Datos que corroborarían ese aumento de experiencias de trabajo (más) autónomo de los profesores serían, por ejemplo, el hecho de que en nuestro contexto provincial (Tarragona) se realizaron el curso 1998-1999 las siguientes actividades de formación distribuidas, a su vez, en las siguientes modalidades:

Modalidades de actividades	Número total de actividades
• Cursos	88
• Asesoramientos	78
• Seminarios	57
• Grupos de trabajo	44
• Jornadas	3
• Encuentros	2
• Conferencias	2
• Módulos	4

(Fuente: Barrios, 2000)

Si se considera que las modalidades de asesoramiento, seminario y grupo de trabajo, representan -de entrada- que el grupo de profesores trabaja de forma (más) autónoma de lo que lo harían en torno a los cursos, debemos concluir que en el contexto recogido por la fuente se ha evolucionado hacia formas que “normalizan” el trabajo en equipo de los profesores para desarrollar temas curriculares o educativos; pensamos que en otros ámbitos geográficos circundantes también debe ser así.

Estas modalidades se definen principalmente porque deben constituirse a partir de un proyecto que, aunque *en la práctica no suele estar del todo definido*, significa un paso en la implicación y definición de las expectativas; por otra parte, debe haber una coordinación interna y, el seguimiento del proceso está en manos sobre todo de los profesores. Ello no impide que también pueda disponerse de una ayuda externa durante unas determinadas horas del total de formación.

Pasamos al aspecto de la investigación. Nos hemos interesado por la literatura científica sobre *investigaciones centradas en conocer el estado del trabajo de los profesores*. En Barquín (1999) se recogen líneas de investigación recientes en el contexto del estado español. Dado que ésta es una referencia sobre el conjunto y las grandes líneas de investigación, las tomamos de forma sintética. Según este autor, tres son los campos o enfoques actuales de la investigación:

- *Enfoque sociológico*
- *Pensamiento del profesor*
- *Enfoque del estrés docente*

El enfoque sociológico, del que concluye, *ofrece una imagen poco halagüeña del “cuerpo docente”*, se encuentran estudios sobre características socio-profesionales de los docentes en activo y de los futuros docente; procedencia social, autoimagen, feminización, condiciones laborales como movilidad, y fuerte espíritu de cuerpo contribuyen al concepto de “extraño sociológico”; ensayos sobre el estatus profesional o semi-profesional y “carrera docente”; ambigüedad y proletarización (separación de la concepción de la ejecución, estandarización/rutinización de las tareas, la reducción de los costes necesarios para la compra de fuerza de trabajo y la intensificación de las exigencias sobre la actividad laboral). Estas temáticas junto a la denuncia de la lógica tecnocrática de la administración respecto a los efectos en el profesorado, serían los tópicos de estudio de este enfoque. Enfoque que, naturalmente debe ser complementado con los siguientes.

En el campo de investigación sobre el pensamiento del profesor se recoge la propia evolución metodológica del enfoque, al tiempo que se resalta la importancia y el empeño otorgados en nuestro contexto. Las temáticas se centran en:

- las instituciones de formación inicial y la figura del docente, la procedencia social de los estudiantes, las percepciones y valoraciones de los estudiantes, las prácticas durante la formación y, entre otras, la necesidad de la “mentorización” en los primeros años de trabajo de los docentes noveles.
- las actitudes pedagógicas de los docentes en “activo” y, dentro de este grupo, las de los profesores noveles, la planificación y toma de decisiones y el ‘pensamiento del profesor’. Los resultados de las investigaciones parecen coincidir con las líneas

generales de estos modelos de investigación y con los que se dan en contextos foráneos. Se dedican apartados a reseñar estudios sobre actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, sobre contenidos escolares (y el uso del libro de texto), sobre los diferentes niveles de la enseñanza, concluyendo en este caso que se inscriben en los ámbitos autonómicos; estudios sobre el tratamiento educativo de la sexualidad; la figura del pedagogo, la evaluación docente y los alumnos; innovaciones y reforma (se resalta un estudio macro en Andalucía). Un bloque específico, si bien breve, se dedica a los estudios sobre interacción docente. En general, se habla de confusión en los estudios entre metodologías y criterios de rigor a la hora de la “transferencia”. Tampoco parece demasiado fructífero este ámbito.

En el Enfoque del estrés docente se alternan planteamientos de base psicoanalista con otros de carácter más institucional y profesional. Algunos estudios se dedican a clarificar la diferente naturaleza del estrés y de la ansiedad distinguiendo para ello las manifestaciones de las causas. A este respecto, el docente aparece como una “persona equilibrada, capaz de resistir presiones externas y de relacionarse con los demás ganando su aceptación y creando una impresión favorable. Se muestran independientes y con capacidad para el mando. Todo ello refleja de alguna manera el perfil que socialmente se le atribuye al profesor.”(i:429).

Como síntesis de la atención dedicada a estos estudios se concluye que aunque el enfoque pone la atención en lo personal y en la ‘patología’ del trabajo docente y se base en los desgastes implícitos en los trabajos sociales y de trato directo a las personas, también en la docencia se provocan reajustes en el desempeño de tareas y del rol por la inevitable evolución del cuerpo social y por el consiguiente cambio de valores. *El profesorado y, en general la estructura escolar se verían sobre todo afectados por factores como la denominada sociedad del conocimiento, el advenimiento de las democracias populares, la cultura del individualismo y los valores postmodernos.*

Las conclusiones del autor (i:437ss.), respecto a lo que nos interesa, son que:

- *Las condiciones de la enseñanza y la calidad docente son áreas que necesitan más revisión y actuaciones. El profesorado reitera continuamente quejas sobre las deficiencias estructurales del sistema y de los centros de enseñanza.*
- *En ese sentido es necesaria la atención al profesor no como objeto de investigación, sino como actor de la misma;* sería recomendable iniciarse en la tradición de unir investigación y reflexión sobre la práctica, apostando por investigar problemas de enseñanza que se encuentran los docentes y no sólo los que seleccionan los académicos. Una de las preocupaciones que sin duda se muestra está centrada en las dinámicas generales que se establecen en las aulas.
- ***La preocupación del profesorado por la calidad de la enseñanza se subraya a través de los indicadores de profesores implicados en seminarios y grupos de innovación que aparecen como incomparables respecto a cualquier otra profesión (“quizás la más alta dentro del mundo del trabajo”);*** ante la posibilidad de asociar esto con la presión administrativa de los “sexenios”, el autor aduce que es un porcentaje notable quien lo hace por su desarrollo profesional. Estamos de acuerdo, máxime cuando para justificar 100 horas de formación en 6 años -que es, en concreto el requerimiento-, no se haría lo que muchísimos profesores hacen: así, al tiempo que debería abandonarse ese tópico “soniquete”, sería mucho más interesante estudiar

cuál es la base de ese fenómeno y quizás se encontrarían, para quienes eternizan el discurso de los “sexenios”, razones menos alejadas del compromiso con el desarrollo profesional que otras de tipo coercitivas: nosotros así lo pensamos.

- Se resalta, además, *la heterogeneidad de los docentes y el hecho de que no todos están “voluntariamente” en la profesión, pero al mismo tiempo se indica la gran influencia de las condiciones en las que el conjunto de profesores se socializa porque pueden llegarse a compensar déficits actitudinales si las condiciones son favorables y, también en el sentido contrario, se llegan a frustrar deseos de identificación con la docencia cuando las intervenciones y experiencias institucionales son negativas.*
- La necesidad de publicidad asociada a la capacidad de cualificación profesional son indudables.
- Parecen darse muestras de *cambios en la llamada “identificación profesional”* en el sentido de que “grupos de profesores noveles y futuros docentes poseen una sensibilidad distinta frente a la función social de la escuela y del profesorado. Una *visión más pragmática de su trabajo y más tecnocrática de los procesos de enseñanza*; por ello, las áreas de acción se amplían y complejizan. La formación del profesorado debe atender tanto al grupo de docentes que caen en la rutina por efecto, entre otros, de los años de docencia, como al profesorado novel, que por otros motivos, realiza sus tareas sin el compromiso ético y social que en otros tiempos presidió la visión de sus colegas más veteranos.”(í:440)
- El apoyo al movimiento de la investigación-acción, aun asumiendo todo lo anterior, no debe ser óbice para que continúen los estudios descriptivos y/o cuantitativos de investigación ‘pesada’ que implica grandes equipos universitarios.

Nos ha interesado recorrer las temáticas de interés investigativo porque, ciertamente, el trabajo conjunto con los profesores se desarrolla en la encrucijada de todos estos temas. Cuando decíamos anteriormente que, según nuestra experiencia, a los profesores les interesa debatir en grupo sus problemáticas e intereses tanto prácticos como teóricos, también nos referíamos a que en los contextos de trabajo, de forma inevitable, en el transcurso de la discusión alrededor de un tema, nos ‘topamos’ con otros, quizás no directamente ‘curriculares’ pero que, vistos en perspectiva, relacionan las diversas esferas profesionales. Así, si bien cuando se trata un tema, por ejemplo curricular o metodológico, parecería deseable no moverse de “esa” esfera didáctica, en numerosas ocasiones, cualquier debate y/o decisión obliga a tener en cuenta “bucles” informativos o valorativos pertenecientes a otras esferas con las que ésta está relacionada. Sin duda se trata de exigencias de lo sistémico, holístico o circular que, dada nuestra tradición racionalista, nos cuesta admitir (pero que conceptos revalorizados en los momentos “actuales” y no particularmente ‘curriculares’ como el “*efecto vuelo de mariposa*”, *las resonancias*, *los armónicos*, *el eco*, etc. sí contemplarían).

5. CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1. BÚSQUEDA DEL RIGOR CIENTÍFICO.

5.1.1. *Credibilidad*

5.1.1.1. *El trabajo prolongado en el mismo lugar y la observación persistente*

- *En ambos contextos analizados (“Curso” (‘Cu-2’ y ‘Cu-1’) y “Proyecto de Formación en centro (‘Ce’)), el período de contacto dentro del marco de la actividad de formación supera los 8 meses (en el contexto “centro” es de 10 meses) con una periodicidad quincenal.*
- *También en ambos contextos hubo contacto posterior al período investigado: en el caso del centro, el asesoramiento duró un año más y en el caso de los contextos cursos, en la actualidad (2001-2002) se sigue desarrollando un asesoramiento en el centro (CEIP B.) al que pertenecía un numeroso grupo de profesoras del ‘Cu-2’; con el resto de asistentes a los cursos los contactos han sido desiguales y de tipo informal.*
- *La investigadora, como se sabe, ha mantenido un *contacto ininterrumpido con otros contextos institucionales en los que ha desarrollado formación* (Centros de Educación Infantil y Primaria), *con las entidades organizadoras de formación SEDEC, ICE-URV, URV y UOC* (‘Cursos d’Especialització en Educació Infantil’), *y con la temática objeto de análisis de la investigación* (la lectura y la escritura con un enfoque “constructivista”).*
- *Así mismo, ha habido un contacto continuado -aunque indirecto- con los sucesivos ‘Plans d’Acció de Formació Permanent de Zona’ (PAFPZ) asociados a algunos de los Centros de Recursos Pedagógicos de Tarragona (especialmente del Tarragonès, Baix Camp, Rivera d’Ebre y Montsià) en los que los servicios y entidades SEDEC, ICE-URV, URV y UOC han promovido y organizado formación sobre la temática objeto de estudio hasta el momento.*

5.1.1.2. *El juicio crítico de los compañeros* (de observadores, de compañeros del doctorado, de compañeros de trabajo, de personas implicadas en la formación).

-URV

- Durante el doctorado: los profesores V.S. Ferreres, A. P. González Soto, y el compañero, M. Giné
- Después del doctorado: los profesores V.S. Ferreres y Ch. Barrios

-Expertos y contextos externos

- Francesc Imbernón (UB)
- Artur Noguerol (UB)
- Anna Teberosky (UB)
- Carlos Marcelo (U. Sevilla)
- **Madrid-VCIOE:** Lurdes Montero (apreciación general positiva sobre el interés y acierto del diseño de la investigación)
- **Granada-2000:** Se valoran positivamente los análisis que desde el punto de vista de la asesora se hacen sobre las condiciones en las que se desarrolla la “formación” en

los centros así como las explicaciones del “caso” de la lectura y la escritura que estoy investigando: recordamos particularmente los comentarios de los profesores Antonio Bolívar, Enriqueta Molina, Jesús Domingo y Purificación Pérez de la Universidad de Granada; la profesora Jayone Apalategi de la Universidad de Navarra, y el profesor Víctor Hernández de la UPC.

En ese mismo contexto consideramos, con V.S. Ferreres, que estábamos en la línea de las aportaciones de Escudero en su análisis de la ayuda a la mejora en la actualidad. Finalmente señalar que las intervenciones en las que hablo del modelo de ayuda curricular que como asesora llevo a cabo (en las que hay que reconocer -en parte- el modelo de SEDEC: modelaje, seguimiento en las aulas, trabajo curricular muy centrado en la práctica, etc.), son objeto de interés porque significan ser diferentes respecto a modelos de asesoramiento de otras comunidades (Canarias, Andalucía, Madrid,...) que, por lo que se recoge, se habrían ocupado, en líneas generales, de la divulgación de la reforma enfatizando aspectos de diseño curricular y organizativo dejando por ello descuidada la ayuda curricular de incidencia en la práctica (centrada en los alumnos, los modelos didácticos de los profesores, los contextos organizativos y culturales de los centros, etc. más que en las planificaciones y diseños macroestructurales del sistema educativo), en la línea que se recogía también en la investigación de Marcelo (1997).

- **Deusto-2000:** se valoró positivamente por parte de profesores asistentes a la sesión *que se investigara desde la base a partir de un intento de mejora*; se asumió que no existía el “control” de la administración que yo planteaba (tener en cuenta la complejidad de los cambios, asegurar estadios de formación en base a criterios centrados tanto en la innovación como en las características de los centros) y, en concreto, Joan Teixidor (UG) *planteó la necesidad de concretar cómo debería actuar la administración según mi parecer*. En el congreso se resaltó la importancia de trabajar desde los valores de las personas que forman las organizaciones (de forma explícita e implícita) si se pretende aprendizaje organizativo: relacionamos estos aspectos con elementos que nosotros llamábamos “emocionales, culturales” y que parecían ciertamente relevantes en nuestro estudio.

- **SEDEC-Tarragona**

- Discusiones que han ido dilucidando la necesidad de ayudar a los centros a autoconocerse en cuanto a la cultura que los define y a ir ganando en autonomía.
- La colaboración entre compañeros, cuando ha sido posible, se ha dibujado en torno tanto de la complejidad de nuestra tarea como de la necesidad de tener en cuenta sistémicamente las situaciones de formación en los contextos concretos.
- Indirectamente, la persona corresponsable del área de lengua de la SITE (*Servei d'Inspecció Tècnica de Tarragona*) realizaba, en su seguimiento en los centros que como inspectora visitaba o con los que mantenía algún tipo de contacto, un feed-back con información positiva sobre los efectos de la formación tanto en profesores de manera individual como en las aplicaciones en el aula y las dinámicas de los centros.

-**ICE-URV Tarragona**

Por razones diversas (que no entramos a abordar) se organizó un grupo de trabajo auspiciado por el ICE-URV para que las personas que desarrollaban labor de formadoras en la temática objeto de estudio pudieran “compartir” sus experiencias y actuar -llegado el caso- de formadores de nuevos formadores. Es necesario decir que la configuración de este grupo siempre tuvo -a nuestros ojos- algunas connotaciones especiales: se organizó por parte del ICE -quizás- con la loable intención de recoger y

promover un conocimiento que sirviera para ampliar la posibilidad de disponer de más formadores, pero se ‘movió’ –de facto- por parte de una formadora que pretendía “unificar” criterios desde una perspectiva más cercana al control que al debate real. El hecho es que no pudiendo eludir (por pertenecer de alguna forma al ICE, por ser asesores profesionales de SEDEC) la responsabilidad, yo misma y dos compañeros más de SEDEC asistimos uno o los dos años que duró tal grupo.

- Sí que nos fue útil la experiencia como atalaya desde donde reconocer de nuevo la gran diversidad de modelos de formación que acoge una misma entidad organizadora de formación, así como la gran diversidad de desarrollos prácticos que, en consecuencia, podemos suponer en los diferentes contextos: se trata de admitir y resaltar la relevancia de la opción que, de forma individual cuando no hay plataformas de otro tipo, hace la persona formadora cuando actúa en la práctica y lo hace con un modelo de formación determinado.

5.1.1.3. Triangulación

A. *Triangulación de métodos e instrumentos* (que aparecen en el cuadro sobre instrumentalización):

- **Cuantitativos:**

- “*Fulls de Valoració*”, escalas de valoración (con cuatro grados: “molt-bastant-poc-gens”: mucho-bastante-poco-nada) referidas a diferentes aspectos de la “satisfacción” de cada profesor o grupo de profesores respecto a la formación recibida en los cursos. Disponemos de esta documentación en acciones de formación de los cursos 95-96 y 96-97, en el caso de formación de SEDEC y del 94-95 del curso para el ICE que se analizó en la fase de *Pre-investigación*.

- **Cualitativos:**

- “*Carta oberta*” de los profesores al *finalizar las acciones formativas*. Se analizó en la *Pre-investigación*: 1. “*Avaluació ICE. 95-96*”; 2. “*Carta del Curs de Lectoescriptura constructivista. 95-96*” (en este caso en dos cursos: Tarragona y Móra d’Ebre).

- *Evaluación inicial sobre la cultura de centro de los profesores*. Se planteó un cuestionario abierto sobre sus ideas sobre la innovación en relación con el centro en el que estaban trabajando y fue **contestado por la totalidad de los profesores del centro, y por un número menor en el caso de los asistentes al curso**. El objetivo del cuestionario era indagar (de una forma rigurosa pero sin desarrollar un complicado proceso de validación del instrumento) en aspectos referidos al tipo de cultura de sus centros, a las experiencias previas en proyectos comunes y a las expectativas sobre la posibilidad real de innovación.

- *Evaluación inicial sobre el conocimiento conceptual sobre la materia de los profesores*: “*Què és llegir?*”, “*Què és escriure?*”.

Estas cuestiones fueron planteadas a los profesores de los diferentes contextos analizados, aunque la forma de resolución y de revisión fue diferente (individual o grupal, y más o menos sistemática en función de las circunstancias de la propia

actividad). Todo lo relacionado con la información recogida se encuentra, además de tratado en la triangulación, en los comentarios que la formadora hace en sus diarios.

- *Evaluación inicial sobre el conocimiento estratégico sobre la materia de los profesores: “¿Cómo enseñamos a leer?, ¿Cómo enseñamos a escribir?”.*

Estas cuestiones, planteadas como complemento de las anteriores, se trataron con los profesores del contexto “centro” (‘Ce’). En ese contexto tanto ésta como la anterior cuestión se realizaron de forma grupal. En los contextos “cursos”, a causa de una conformación incidentada de los grupos (por las razones de deficiente infraestructura ya expuestas), no se trató de forma sistemática.

- *Diario de la investigadora en su doble rol de formadora-investigadora.*

- *Diario de una profesora asistente a los cursos: MB. de ‘Cu-2’ (período de octubre-1996 a marzo-1997).*

- *Observaciones no participantes (observadores en las sesiones de los cursos).*

El tipo de discurso de sus informes es básicamente descriptivo con alguna nota valorativa en 4 de los diarios (D. Obs. (Sandra Q.) de Cu-1 y (Marianne, Sandra R, Sandra S. de Cu-2) y totalmente valorativo uno de ellos (D. Obs. (Jesús G.) de Cu-1)

- *Entrevistas:*

- a) de la investigadora al equipo directivo del centro donde se realiza el asesoramiento: se recogió dentro de los diarios, es decir narradas por la formadora.
- b) entrevistas a algunos de los observadores en momentos finales de su proceso de colaboración con la investigación: se recogieron dentro del diario las realizadas a Marianne y Sandra S. (‘Cu-2’) y se grabó en cassette, se transcribió y se analizó en la triangulación ‘exhaustiva’, la realizada a Jesús G. (‘Cu-1’).
- c) realizamos también una entrevista “diferida” a profesoras participantes en el curso ‘Cu-2’ pertenecientes al mismo centro CEIP B., en el que actualmente se desarrolla un asesoramiento sobre el tema objeto de estudio; como se sabe, se hizo con la intención de recoger de forma “diferida” el efecto de la formación del curso y también su percepción respecto al proceso de formación que, a partir del curso ‘Cu-2’, y auspiciado por el ICE de la URV, se inició en su mismo centro.

- *Análisis de otros documentos* (documentos curriculares realizados por la formadora para tratar temas surgidos durante la formación, actas de las sesiones del asesoramiento a centro realizadas por la persona coordinadora, planificación de las sesiones-SEDEC, documentos elaborados por los profesores, producciones realizadas por los alumnos, etc.).

- ***Tecnológicos***

- Grabaciones en audio de algunas sesiones de los cursos y del asesoramiento: las presentamos (fechadas) en el apartado de diseño (subapartado de instrumentalización).

- *Grabación en audio de la conversación con el observador Jesús, G.* que en febrero-97 acabó su labor en la investigación. Se transcribió a un archivo informático y se analizó, como hemos visto en la parte de la triangulación (*gra-obs-Cu-1-11-3-97*).

- *Grabación en audio de una entrevista posterior al trabajo de campo con un grupo de profesoras que asistieron al Cu-2, y que hasta la actualidad forman parte de un seminario-asesoramiento a un centro (gra-Cu-2-16-2-99).*

- *Grabación en audio de una sesión de reflexión en el centro donde se realizó el estudio ('Ce'): aunque la sesión y la grabación se iniciaran, se pidió por parte de alguna profesora no continuar la grabación dado que una problemática grave referida a una profesora que había sido destinada al centro a pesar de su largo historial "conflictivo", interfería la 'comodidad' de la misma.(gra-ce-24-11-99)*

Como ya tratamos ampliamente en los apartados dedicados a cada uno de los contextos de investigación, *el análisis está centrado en los diarios de la formadora y toda la otra información se trianguló con lo interpretado a partir de ese núcleo*. Además, a medida que transcurría la formación, se tuvo en cuenta la información que recogían algunos de esos instrumentos permitiendo una *evaluación formativa*.

Los únicos instrumentos que no utilizamos durante el proceso fueron las grabaciones que eran más usadas por los observadores.

Cabe también decir que la fase de la **Preinvestigación** (y las inherentes triangulación de instrumentos e interpretación de algunos elementos) debe considerarse una triangulación tanto respecto a nuestras ideas y presupuestos iniciales, como a la información global con la que hemos trabajado.

B. *Triangulación de personas*

B.1. *Yo misma como formadora e investigadora a la vez .*

B.2. **Observadores** (alumnos en prácticas y/o colaboradores):

Como se sabe se partió de un equipo de dos estudiantes (de 3º de Pedagogía) que fue ampliado hasta cuatro (con dos estudiantes más de 4º de Pedagogía) a causa de necesidades de disponibilidad temporal de los primeros.

Con tres de ellos (la cuarta persona no pudo asistir) realizamos una primera reunión en la que explicamos los objetivos de la investigación, el momento en el que ésta se encontraba -puesto que en el contexto "centro" ya se había iniciado-, así como los documentos recogidos hasta entonces y el tratamiento que pretendía darse a dicha información.

También se trataron sus funciones como observadores, con la aportación por mi parte de un guión sobre aspectos que podían centrar su atención y que resultaban interesantes para la investigación, pero que no marcaban comportamientos ni aspectos conductuales a seguir (anexo nº 1: '*Observ-1*' y '*Observ-2*'). Su función se concretaba -en principio- en la elaboración de un diario más o menos narrativo o descriptivo de las sesiones.

Cuestiones como el calendario de las sesiones de observación, disponibilidades, intereses particulares como estudiantes, etc. fueron definiendo inicialmente un grupo de trabajo en el que -prácticamente- su implicación consistía en la asistencia quincenal a las sesiones de los cursos, a la elaboración de los diarios y a una reunión breve cada mes para tratar la dinámica de su colaboración.

A lo largo del curso se definió más el grupo y, tras varios encuentros, la colaboración se circunscribió a:

- a) los observadores Sandra R. y Jesús G. colaboraron en las observaciones hasta el mes de febrero-97 coincidiendo con el cambio de cuatrimestre. Se procuró por todas las partes que quedara cubierta la observación.
- b) la observadora Marianne C., colaboró más extensamente de diversas formas: como observadora, como transcriptora de algún documento grabado en audio o en soporte de papel, etc.
- c) la observadora Sandra S., colabora desde febrero-97 y forma, junto con Marianne C. una colaboración que pretende ser continuada.
- d) finalmente, en el último cuatrimestre se incorporó una observadora en prácticas, que realizó justamente ese período.

Aunque no existió formación específica por mi parte sobre observación para con y con los observadores, sí debemos tener en cuenta que con todos ellos, -aunque naturalmente dependiendo del nivel de disponibilidad y de implicación- era *inevitable realizar valoraciones sobre las sesiones de formación, cosa que yo recojo en mis diarios, y ellos en ocasiones en los suyos. Obviamente, sus consideraciones, en algunos casos sorprendentes para mí, en el sentido de críticas “constructivas” sobre mis actuaciones, han servido para romper en determinados aspectos moldes o tipificaciones sobre la “excelencia” docente que, naturalmente, pretendía.*

Se ha visto cómo su participación, aunque circunscrita a nuestras respectivas condiciones y posibilidades, ha constituido una auténtica ‘triangulación en la acción’ de formadora.

Recogemos las fechas de reuniones como referencia:

- Reunión con Sandra R. y Jesús G., 9-10-96
- Reunión con Sandra R., Marianne C. y Jesús G., el 6-11-96, como mayor concreción: Sandra R. y Jesús me devuelven la bibliografía y el cuestionario que les había dejado para tratar y comentan que no podrán dedicarse mucho más. A todos les doy la temporización y las guías iniciales de observación. Anteriormente les había dado el programa del curso en el que iban a observar.
- Reunión con Sandra R., Jesús G., Marianne C. y Sandra S., el 10-12-96, a las 15.h. realizamos la primera sesión de comentario -muy general- sobre la dinámica de las observaciones. El contenido aparecerá en mis diarios.
- Reunión con Sandra R., Marianne C. y Sandra S. el 14-1-97 acerca del contenido del curso (sesión explicativa sobre las bases de la innovación en Lectoescritura) que ellos, en varias ocasiones, han considerado interesante y relevante para entender mejor qué sucede en la sesiones de formación.
- Reuniones de tipo informal hasta finalizados los periodo de observación, sobre todo con Marianne, que colabora en alguna tarea de transcripción.
- Reunión final y valoración con Jesús G. (11-3-97) grabada en cassette y transcrita (‘gra-obs-Cu-1-11-3-97)
- Reunión final y valoración con Marianne C. y Sandra S. el 2-6-97.

Sintetizando, podemos decir que ha existido una diferenciación clara entre investigadora y los colaboradores-estudiantes, tanto en las tareas como en las responsabilidades: este hecho es consecuencia tanto de sus limitaciones temporales o disponibilidades como del diseño definitivo de la investigación; en el desarrollo

dedicado a los respectivos contextos hemos visto cómo en mis diarios entendía que la relación con los observadores podía constituirse en una colaboración más duradera: esa percepción quedó aclarada puesto que tras la realización del Trabajo de Investigación, la relación con ellos fue esporádica y no sistemática.

B.3. *Los profesores en formación tanto de los cursos como del asesoramiento que daban significado a la formación y la ‘reconstruían’ conmigo (I-A).*

B.4. *Las asesoras y asesores que, en el SEDEC o en otros ámbitos relacionados con la formación, han construido conmigo la ‘teoría’ de la formación con la que trabajamos.*

B.5. *En el asesoramiento en el centro, la “Cap d’Estudis” y el Director,* a los que se entrevistó (repetidamente en el primer caso, y una única vez en el segundo) a lo largo del proceso. Como se sabe, su contenido se trató dentro de los diarios.

B.6. *Profesores de la URV* que en calidad de director de tesis o como asesores han reorientado el trabajo.

D. Triangulación de momentos.

Además de las que se asocian directamente a los diferentes sujetos (acciones de formación, entrevistas, reuniones de equipo, etc.) en condiciones de continuidad tales que permitan repetitividad, reiteración, y la perseverancia suficiente como para que se evite el efecto Harwtone, debemos destacar las grandes fases de la investigación:

- a) Preinvestigación
- b) Elaboración del primer informe asociado al *Trabajo de Investigación* para la obtención de la Suficiencia Investigadora
- c) Determinación de los propósitos, diseño inicial y metodología de análisis de los documentos
- d) Elaboración de los primeros informes holísticos y revisión de cada una de las partes del trabajo que han ido creciendo de forma conjunta
- e) Elaboración del informe final

El hecho de que el foco central de atención sea lo que sucede en las acciones de formación en relación con la “relectura” que, de forma previa y posterior se hace del fenómeno gracias a que se dispone de los diarios, hace que se dé una ***triangulación de momentos implícita: la que se corresponde con los pensamientos preactivo, interactivo y postactivo de la investigadora-formadora y que, supuestamente, es una de las fuentes del aprendizaje pretendido.***

E. Triangulación de expertos

Además de las consultas y comentarios de tipo general o el contraste en foros de debate sobre la adecuación de la investigación, los movimientos que podemos recoger en este apartado son:

1. la revisión global del discurso y del proceso llevado a cabo constantemente por el director de la tesis

2. revisiones por parte de la profesora de la URV Dra. Charo Barrios como asesora externa: una revisión específica del análisis de 2 de las sesiones de formación del diario de la formadora para valorar la consistencia de la codificación (unidades de significado y las categorías con las que se asociaban, abril-2000); una revisión global de la investigación (una sesión en el curso 2000-2001) y revisiones parciales de bloques del trabajo en momentos finales, de cara a la comprensividad del informe.

- *‘Comprobaciones’ con los participantes*

La investigación como análisis de contextos ‘naturales’ de formación, caracteriza de forma particular la relación de negociación y de comprobación con los participantes. Por encima de todo, dado que los profesores se ‘inscribían’ en una acción formativa con la pretensión de conocer los elementos de una innovación, se procuró que el hilo conductor de la formación fuera el aprendizaje en torno a ese objetivo. *Así, diferenciamos lo que es ‘negociación’ de lo que es ‘comprobación’ puesto que hemos admitido ‘aprender’ juntos a desarrollar en la medida de lo posible tal innovación.*

Entendemos como participantes, la propia investigadora, los profesores, los observadores y las instituciones organizadoras de la formación.

En primer lugar, por las razones ya expresadas anteriormente se optó por dar prioridad al rol de formadora sobre el de investigadora aunque se pretendió compartir tanto el hecho de la misma investigación como el estilo de indagación que ésta supone.

Únicamente con profesores con los que hemos compartido personalmente el proceso de investigación hemos podido debatir al respecto. Recuérdese que incluíamos algún fragmento de conversación telemática con una de las profesoras que inició la actividad ‘Cu-2’ (aunque la dejó por estar de baja, DG. y que ha sido coordinadora de la formación en el centro que se ha realizado hasta el momento en su centro, CEIP. B.). La entrevista grupal para la evaluación diferida de ‘Cu-2’ con 5 profesoras, también formaría parte de esa negociación.

En los diarios, la negociación sobre la investigación se constituye en uno de los contenidos y se aborda desde las diferentes dimensiones (perceptiva, planificadora y de contenidos temáticos) sobre las que hemos trabajado.

Sí se negoció con resultado positivo, en el caso de los ‘cursos’, la asistencia continuada a las sesiones de formación de los observadores y se explicó el propósito de su presencia; pensamos que esta situación se acomodó de forma totalmente natural en el contexto.

En concreto, nosotros realizamos desde los primeros momentos de la investigación las ***negociaciones con las siguientes personas o responsables de instituciones:***

- Inspectora Ponente del área de Normalització Lingüística de la SITE (Servicio de Inspección de Tarragona), en Mayo de 1996.
- Inspectora de la Zona educativa a la que corresponde el CEIP ‘Ce’ (Mayo-Junio 1996)
- Inspector de la Zona educativa a la que corresponden los diversos centros participantes en los cursos ‘Cu-1’ y ‘Cu-2’ que son un total de 13 (Septiembre 1996)
- ICE de la URV de Tarragona: previstas pero no iniciadas en los primeros momentos

- CEIP 'Ce' (junio 1996, en el momento del inicio de la actividad formativa)
- Profesores participantes en los "cursos de formación", 'Cu-1' y 'Cu-2'

En el rol de formadora que pretende no 'interferir' con la investigación en los propósitos que tienen los profesores, debemos tener en cuenta que existirían diferencias entre las dos modalidades.

En el caso de los *cursos*, puede darse -como así fue - que la configuración del grupo de profesores participantes no sea del todo ágil o sencillo por la concurrencia de diversas circunstancias; siempre, en los momentos iniciales, la dinámica del grupo de formación tiene como objetivo prioritario realizar conocimientos mutuos tanto de personas, estilos y expectativas, como de contenidos, recursos, climas, etc.. Cuando las circunstancias, tanto de acogida como de dinámica fueron favorables, lo planteamos a los profesores y no hubo ninguna dificultad, aunque su colaboración con la escritura de diarios no llegó a realizarse excepto en el caso de una profesora asistente al curso 'Cu-2' (MB.).

Cuando la modalidad es un *proyecto de formación en centro*, la relación y negociación parece más sencilla. En nuestro caso, la elaboración por parte de algún profesor del centro de diarios sobre las sesiones o sobre su práctica en el aula, si bien se fue cumpliendo, no responde del todo al tipo de instrumento narrativo y se redujo a listas de tareas o de interrogantes. La intensividad de la acción formativa hizo que no pudiéramos dedicarnos más a su regulación.

La negociación con los profesores implicados, ahora desde el punto de vista de la formación, se refiere a la interacción en torno a los comentarios de cada sesión sobre lo observado y experimentado en clase, sobre las dudas y complejidades detectadas, etc.; también dentro de la formación se realizaron *autoinformes* y se trataron en la siguiente sesión de formación, (excepto en 'Cu-1' por cuestiones asociadas a la dinámica de la formación, tal como es recogido en los diarios de la formadora); en el caso del proyecto en centro, los informes finales que ellos debían presentar al ICE y las actas de acuerdos y propuestas para el curso siguiente, o bien se realizaron conjuntamente, o bien ellos las reelaboraron y me las hicieron llegar.

Si las entidades SEDEC e ICE-URV son consideradas como participantes, podemos decir que hubo contacto continuado con ambas organizaciones. Con SEDEC hemos continuado realizando labores de asesoramiento. En el caso del ICE-URV durante el curso 96-97 se consideró la posibilidad de establecer intercambios con los responsables acerca de nuestro trabajo. El curso 97-98 se mantuvo una reunión con el entonces coordinador Sr. Manel Castaño para expresarle mis consideraciones generales sobre la formación, para explicar el curso de la investigación y para solicitar su colaboración a la hora de disponer de informaciones sobre las acciones de formación que se estaban realizando o que ya se habían realizado en años anteriores sobre la temática de interés para la investigación. Se facilitó la colaboración por su parte.

Respecto al ***problema de las audiencias***, hemos encriptado la información relativa a sus nombres e, incluso, los contextos de trabajo se tratan de forma genérica.

Dado que nuestra investigación es un *estudio de caso múltiple instrumental*, lo que tratamos y recogemos nos sirve para comprender las vidas de los centros y de los profesores cuando pretenden innovar: consideramos esa instrumentalidad como un nuevo distanciamiento de la realidad concreta y un respeto hacia su privacidad.

También, en todos los casos, cuando a los profesores se les pidió la realización de autoinformes se hizo como una colaboración para una investigación “anónima” (pero con remitente por lo que a mí respecta) a lo que todos accedieron.

En cualquier caso, tras el análisis, como se verá en el apartado de las conclusiones, volvemos a hablar en términos genéricos, es decir, los roles representados por las personas todavía se separan más de los contextos concretos para formar parte de una interpretación holística que hable sobre nuestros propósitos en la investigación.

5.1.1.5. *Recogida de material de adecuación referencial, establecimiento de la adecuación referencial y coherencia estructural*

El variado material referencial (grabaciones, entrevistas, diarios, cuestionarios, actas y documentos “institucionales”...) estará disponible para su consulta. Todo el proceso está fechado, con notas, comentarios e interrogantes.

La coherencia estructural tiene que ver con que haya habido revisión de participantes, colaboradores, asesores o expertos externos...para que no haya conflictos internos ni contradicciones.

Querer respetar la exigencia de ‘configurar la investigación como un proceso de búsqueda deliberativa’ ciertamente resulta fatigoso al investigador por lo que requiere de organización, rigor en la manipulación de los documentos, etc. pero por otra parte, entendemos que no puede ser de otra forma, puesto que el contacto intenso y continuo con la propia dinámica del objeto observado y del proceso de la investigación, permite que el tiempo se constituya como un elemento de triangulación y de maduración importante. Poder trabajar a lo largo del tiempo con los documentos escritos o grabados, permite ver y ‘releer’ sucesivamente todo el proceso, aspecto que hemos considerado capital en nuestro caso. Como decíamos, el hecho de que, de alguna forma, los dilemas sean explícitos y, con ello, se construya un proceso deliberativo, precisa de mecanismos que den soporte a ese proceso: se necesitan elementos que hagan aflorar a la superficie aquellas ‘realidades’ que están en niveles internos.

5.1.2. *Transferibilidad*

Referida a fenómenos sociales, y por estar estos ligados al contexto y a las características de los sujetos que están implicados, la validez externa descansa en un grado muy considerable en el análisis del lector y las conexiones que establece: será la adecuación realizada por el lector a su contexto de estudio particular lo que podrá permitir una utilización y transferencia del conocimiento elaborado (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992). Por tanto tener en cuenta la transferibilidad es considerar posible la utilidad de la investigación siempre en función de audiencias particulares.

Por nuestra parte presentaremos consideraciones a diversas instancias acerca de lo que nos parece que puede serles de interés para sus funciones.

5.1.2.1. *Recogida de abundantes y minuciosos datos descriptivos*

En nuestro caso, como se sabe, hemos triangulado nuestros diarios con abundantes datos provenientes de otros implicados en el proceso.

Además, la permanencia en los contextos de estudio ha sido larga tanto en lo que respecta a la formadora-investigadora como punto de unión entre todos ellos.

Entendemos que los datos son minuciosos porque hay cantidad suficiente, porque recogen longitudinalmente aspectos que hemos considerado relevantes y sobre todo porque su tratamiento ha sido objeto de un largo y exhaustivo proceso de análisis.

5.1.2.2. Realización de un muestreo teórico

En nuestro estudio se ha utilizado un ***criterio intencional en el muestreo***, en coherencia con la metodología cualitativa (Ruiz, 1999).

Seleccionamos, siguiendo un ***criterio estratégico***, los casos entre modalidades de formación que nos parecían más representativas de entre las que se llevaban a cabo, y seleccionamos dos entidades organizadoras de formación que, si bien no tienen la misma estructura, puesto que una ‘gestiona’ (ICE-URV) y la otra gestiona, pero también diseña, desarrolla y evalúa actividades de formación (SEDEC-‘Departament d’Ensenyament’), son dos entidades que representan el grueso de la formación que nos interesaba.

5.1.3. ***Dependencia***

En cuanto a la estabilidad de los datos pensamos que, en gran manera, tiene que ver con el esfuerzo de interpretación que hemos realizado. Hemos presentado abundante información sobre lo construido en los contextos y hemos centrado el análisis en explicitar nuestra ‘mirada’ al respecto.

Además, a lo largo del proceso hemos podido establecer los siguientes elementos:

5.1.3.1. Establecimiento de pistas de revisión

En el diseño hemos hablado de momentos y situaciones que han significado pistas de revisión y/o reflexión y hemos resaltado los eventos relacionados con lugares y tiempos como:

- Madrid-98
- Granada-2000 /FORCE- Granada 2001
- Deusto-2000

Todas, desde diferentes puntos de vista, pueden considerarse ‘huellas’ de determinadas fases del proceso de clarificación, definición y reconstrucción de la experiencia formadora e investigadora. Madrid-98, la más integral, por ser la primera que nos sitúa claramente en un proceso ‘público’ de investigación y, las demás, como bien hemos explicado, constructivas en cuanto a detectar aspectos relevantes del ámbito de la formación permanente que procurábamos integrar en nuestra construcción.

Además, diversas comunicaciones con personas vinculadas con la gestión de la formación o con el análisis teórico y práctico, nos proporcionaron cotejos con las percepciones y valoraciones que íbamos haciendo.

Con la gestión de la formación:

- Sra. Carme Amorós: conversación telefónica (*Subdirecció General de Formació Permanent* del ‘Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya’)
- Sr. Manel Castaño: entrevista (ICE-URV)
- Sr. Josep Holgado: entrevista (ICE-URV)
- Sr. Vicent Abellán : entrevista (*Cap de Negociat* de ‘Serveis i Programes’ en la ‘Delegació Territorial d’Ensenyament de Tarragona’)

Con el análisis teórico y práctico de la formación:

- Dr. Carlos Marcelo: e-mails (US)
- Dr. Francesc Imbernón: e-mails (UB)
- Dr. José Gimeno Sacristán: e-mails (UV)

Además, *SEDEC-ICE-URV*, representan entidades en las que, junto a nuestros compañeros de trabajo, hemos contrastado de forma continuada nuestros hallazgos y pareceres.

5.1.3.2. Participación de un observador externo para revisar el proceso.

La Dra. Charo Barrios de la Universidad Rovira i Virgili ha ejercido, junto a nuestro *director de tesis*, de asesora externa en momentos de la investigación de los que ya hemos hablado en el apartado dedicado a la triangulación.

5.1.4. Confirmabilidad

Las cautelas acerca de la neutralidad de los resultados y acerca de que las conclusiones a las que lleguemos no estén condicionadas por nuestros propios intereses, han sido puestas en evidencia de forma constante debido, entre otras cosas, a que la perspectiva metodológica interpretativa procura una interpelación constante a la conciencia del punto de vista desde el que se observa la realidad.

El proceso de triangulación y reflexión se ha desarrollado con:

- El director trabajo,
- Con nuestros compañeros formadores,
- Con los propios profesores implicados,
- Con las conversaciones con los observadores de forma que, tanto formal como informalmente, *servían para obligarnos a estructurar, clarificar, argumentar y sus observaciones, dudas y comentarios producían modificaciones o matizaciones tanto conceptuales como estratégica.*

No se ha tratado únicamente de una cautela hacia la falta de apropiación de la realidad para nuestros intereses sino que ha incluido el consenso sobre lo que podía ser o no relevante para el campo de acción de la formación permanente.

Los ejercicios de reflexión con todas las personas y momentos implicados se recogen en las pistas de revisión, en las notas (carpeta ‘Notes del procés’, ‘Notes-97-98-99’, ‘Notes-2000’, ‘Notes-2001’ y ‘Notes-2002’).

5.2. CONGRUENCIA Y ADECUACIÓN CON LOS PROPÓSITOS INICIALES.

Nuestro planteamiento metodológico de estudio de caso múltiple instrumental ha permitido que podamos, tras su desarrollo, plantearnos el grado de consecución de los propósitos, así como la ‘naturaleza’ de las respuestas que hemos elaborado.

Nuestro propósito era *analizar en profundidad 2 procesos de formación (un asesoramiento en centro y un curso) centrados en una innovación curricular para las etapas de EI y EP (CI), en los que los roles de investigadora y de formadora recaían sobre la misma persona, para establecer valoraciones sobre el tipo o grado de DP (de profesores y de formadora) que se ha construido, y proponer condiciones, acciones y estrategias de mejora.*

Pensamos que estamos en condiciones de poder aportar elementos de análisis conclusivos al respecto y, en este sentido, considerando que establecimos dos grandes bloques en los que especificar el propósito global de la investigación, encontramos que:

Sobre el bloque A, ‘Centrarse en el proceso de formación sobre la innovación (Lectura y escritura con un enfoque “constructivista”) para’:

- Comprender significativamente, desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente, *qué sucede en el desarrollo de acciones formativas de diversa modalidad que pretenden ayudar a desarrollar una innovación*, aproximándonos a las interacciones que se han dado.
- Comprender significativamente, desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente, *cómo se “aprende”, qué tipo de aprendizaje se da, y quienes son los protagonistas que interaccionan en los aprendizajes.*
- *Indagar en aquellos elementos del proceso de formación que puedan influir en:*
 1. la acogida positiva de la propuesta innovadora,
 2. la comprensión de su marco conceptual,
 3. la incidencia y aplicación en las aulas,
 4. el cambio de actitudes coherente con la innovación, y
 5. la asunción de concepciones sobre el papel del profesor como educador.

hemos podido dar cuenta de acontecimientos particulares que construyen el desarrollo de acciones formativas concretas y hemos reconstruido nuestras teorías como formadora a la luz de lo que en cada contexto tenía lugar.

El *qué pasa* remite a un discurso descriptivo y narrativo en el que lo importante es la sucesión temporal de los hechos en relación a los ‘motivos’. El *cómo* y el *qué se aprende* remite a un discurso explicativo ocupado de las interacciones que hemos visto.

En el apartado dedicado a las conclusiones y consideraciones pretendemos articular una imagen global de las relaciones acontecidas de forma que pueda responderse holísticamente a esas preguntas.

Veremos que el hecho de haber formulado preguntas amplias nos ha permitido, salvando la dificultad de contestar de forma concreta y definida, observar y entender aspectos que, posiblemente, de haber partido de preguntas más cerradas difícilmente habríamos encontrado. Particularmente importante nos parece haber llegado a entender y experimentar que la mejora de la formación permanente pasa por concebir el doble aprendizaje implicado en las situaciones prácticas de su desarrollo.

Entendemos, en ese sentido, que un trabajo de tesis nunca se plantea como un proceso final sino como un proceso en el que se inicia un trabajo sistemático de indagación rigurosa e informada de la realidad con la que se está comprometido: aunque se quiere ser conclusivo, la prudencia debe ejercer su papel de relativizar y situar los ‘hallazgos’ dentro de marcos más amplios de relevancia.

En ese mismo bloque ‘A’ nos planteábamos el objetivo de ‘establecer algún tipo de conexión entre experiencias de formación que inicien un aprendizaje profesional valorado positivamente por los profesores y el consiguiente deseo explícito de seguir formándose’. Es el trabajo que hemos llamado sobre ‘mapas de formación’.

Puesto que se está desarrollando de forma paralela a esta investigación, entendemos que hemos iniciado su consecución y seguimos valorando la importancia de tener información al respecto. Información que, por lo que hemos observado, no se tiene en las entidades organizativas de formación. La publicación de esta información está prevista para el otoño de 2002.

Por último, en el bloque ‘B’ nos planteábamos relacionar todo lo anterior (saber más acerca de esos 4 focos) con el proceso de autoformación de la formadora y, en concreto,

- Describir y valorar elementos de la metodología del estudio que hayan supuesto mayor potencial de aprendizaje para la acción de formadora.
- Recoger los ámbitos de aprendizaje personal y profesional más importantes asociados al estudio.

Como veremos en el apartado de las conclusiones y consideraciones, el tipo de estudio que hemos realizado no puede obviar ser conclusivo al respecto puesto que hemos situado a nuestra mirada, junto al análisis de los contextos reales, en el foco de atención y puesto que nuestra investigación ha sido desarrollada como una investigación formativa.

Una parte importante del apartado siguiente está dedicada a la explicación de este proceso de aprendizaje personal en contextos grupales de trabajo: el desarrollo del ‘sujeto docente’ en contextos sociales de aprendizaje profesional.

5.3. INFORME DEL EVALUADOR EXTERNO.

Además de todo aquello que, por su parte, ha incidido en el trabajo, resaltamos su orientación en los siguientes aspectos:

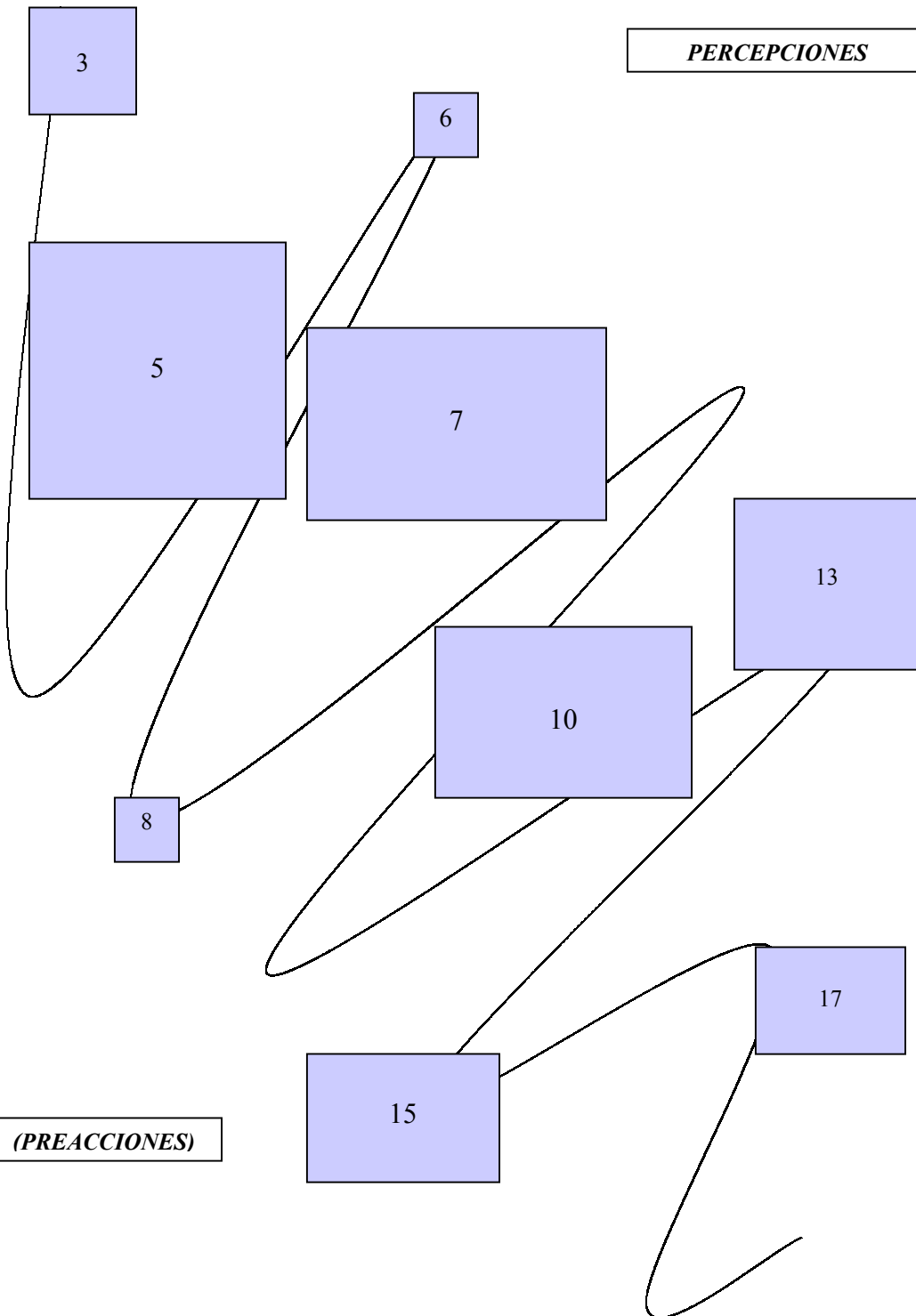
- orientaciones sobre diversos planteamientos teóricos,
- revisión bibliográfica y conceptualización continuada y situada de forma específica en cada una de las fases del proceso
- estructuración para la instrumentalización

- análisis del desarrollo de situaciones de aplicación
- contraste en las interpretaciones de los datos, etc., (en este aspecto, se ha trabajado también con la asesora externa Dra. Charo Barrios)
- estructuración formal del estudio
- Atención acerca de la rigurosidad científica
- Incentivación y motivación a partir de las consideraciones constructivas a lo largo del todo el proceso.

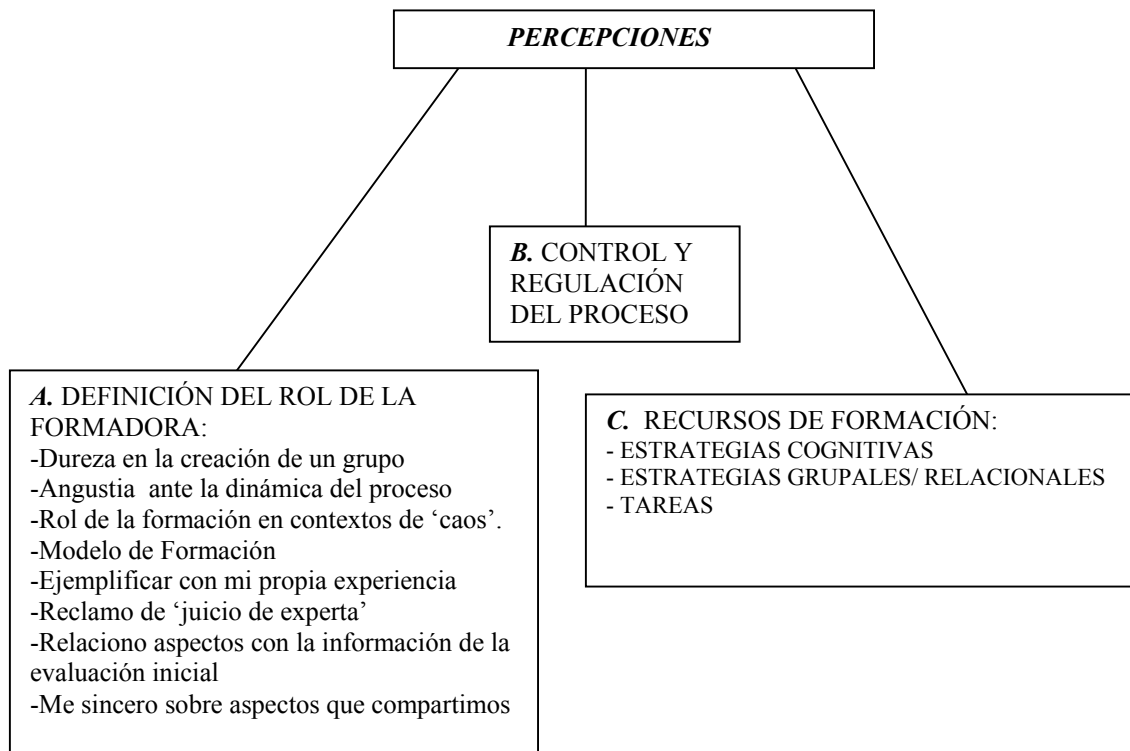
Recogemos a continuación en un cuadro los elementos planteados en el análisis de la credibilidad del estudio.

PERCEPCIONES “MUY MÍAS”- ‘D-Ce’

PERCEPCIONES



E. RECURSOS DE FORMACIÓN – ‘D-Ce’
ÚLTIMA EN CONTENIDOS, 2ª EN PREACCIONES
Y 1ª EN PERCEPCIONES



PREACCIONES

Registro longitudinal

(CONTENIDOS)

7. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Planteamos algunas líneas que nos parecen consecuentes con este trabajo iniciado.

En primer lugar, la línea que ya hemos iniciado en relación con el *estudio de los ‘mapas de formación’ en un contexto concreto (provincia de Tarragona)* según lo que nos planteábamos como objetivo 2.4 en nuestra investigación. Como se sabe, la magnitud de lo que se pretendía hizo que se constituyera en la presentación de un proyecto de investigación que fue aprobado por el ‘*Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*’ para el curso 2001-2002. Estamos sobre este trabajo y sus bases, procedimientos y propósitos concretos han sido explicados a lo largo del desarrollo del presente trabajo de tesis.

Aunque el nivel de ese análisis es macroestructural, pensamos que interesa tanto a los responsables de la gestión de las organizaciones que dan soporte a la formación permanente como a la misma definición de la formación en tanto que infraestructura que dote de coherencia el trabajo interno en las actividades de formación y la búsqueda de calidad.

Una línea que también vemos claramente relacionada con este trabajo es la del *desarrollo de la formación de formadores*. Por una parte la necesidad viene dada por una cuestión de posibilidad de respuesta a las demandas de formación que el sistema educativo actual ha promovido. No es recomendable –por diversas razones- que el grupo de personas formadoras se constituya en torno a un grupo reducido que deba ‘cubrir’ todas las demandas. En las organizaciones de formación permanente que conocemos, éste es un aspecto que debe solucionarse.

Por otra parte, si la formación permanente debe definirse cada vez más como un ámbito específico de trabajo, debemos crear grupos de intervención amplios y consolidar plataformas de discusión: *el desarrollo de la Didáctica Diferencial de la Formación Permanente Docente*, lo reclamaría.

En este sentido, pensamos que también estamos ante una línea de trabajo ya muy presente puesto que en el otoño de 2002 se iniciarán, auspiciadas por el ICE-URV, reuniones con personas que están trabajando en la formación del área de lengua en la provincia de Tarragona y tendremos oportunidad de establecer, como formadores, tanto una línea de formación, como decíamos *de tercer grado, puesto que formaremos formadores de formadores*, como de intentar –colaborativamente- un *estilo de formación de I-A participativa*.

Por último, la línea que consideramos nuclear y, por tanto, de preciso desarrollo es la relacionada con *el trabajo con los centros en torno a propósitos de cambio*.

Nosotros en este trabajo hemos analizado las *fases iniciales* de los aprendizajes tanto en el contexto de centro como en el del curso.

Será necesario iniciar un proceso similar (en cuanto a estructura metodológica) pero indagando más profundamente en el desarrollo de la innovación en los ámbitos sociales de trabajo.

Como decíamos, si el contenido del ‘pensamiento docente’ que hemos descubierto en nosotros mismos y que está preconizado en el ‘programa del pensamiento del profesor’

nos parece de interés para conocer mejor la naturaleza de la intervención docente en contextos de cambio, deberemos profundizar en la misma.

Desde el punto de vista cultural, como también recoge Díez (1999), *en el seno de una organización educativa se dan muchos componentes que están interactuando con lo que la innovación -como objeto también cultural- 'pretende'.*

Uno de nuestros aprendizajes importantes es haber descubierto diversas formas culturales dentro de los grupos docentes, diversas subculturas, y ello debe entenderse como la inexcusable existencia de entramados internos de cada uno de los particulares contextos de cambio y, por ello, como la inexcusable necesidad de profundizar en las dinámicas de cambio.

Una perspectiva también necesaria es la de ***profundización en las relaciones entre los componentes de la innovación y los tópicos más relevantes del pensamiento del profesor en tanto que 'percepciones', 'planificaciones' y contenidos.*** Entendemos que seguir indagando en la naturaleza de nuestras percepciones; en los rumbos y motivos que toman nuestras planificación para la acción y en la acción, y en los contenidos que, de forma más o menos relacionada con el curriculum planificado por el propio 'sistema' de la formación, llegamos a establecer en nuestras interacciones como docentes con los demás implicados, seguir indagando, en ello es ineludible desde nuestra posición comprometida con el desarrollo de la profesión docente.

Analizar en profundidad el otro contexto 'curso' ('Cu-I'), puede aportar información valiosa para establecer, quizás, *ciertas estabilidades* al respecto de esas dimensiones en contextos de formación de modalidad diferente.

Nosotros, además, a partir de lo recogido en esta investigación, podríamos centrarnos en establecer algunas relaciones que nos permitieran volver a las aulas y seguir indagando al respecto.

En ese caso, las negociaciones iniciales con los profesores y centros implicados deberán ser de otras características y la naturaleza de la colaboración deberá estar marcada por otros parámetros: ambas condiciones se nos antojan posibles en el marco del tipo de relaciones que tenemos con los centros de nuestro contexto próximo.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

“La interpretación hermenéutica tiende a la captación de los sentidos profundos de los procesos de interacción social, más allá de sus manifestaciones o convencionalidades”
(Alonso, 1998:32)

4.1. INTRODUCCIÓN

Dividimos el apartado dedicado a presentar lo que ha sido propiamente el desarrollo de la investigación en dos grandes partes siguiendo la lógica de las fases del estudio: la dedicada a la Preinvestigación y la dedicada al estudio de caso múltiple.

A su vez, la dedicada a la fase del proceso posterior a la Preinvestigación, la investigación, la dividimos en el análisis de los casos ‘Formación en centro’ (‘Ce’) y ‘Curso’ (‘Cu-2’), seguida por otro tipo de análisis, el de la macroestructura de la formación, del cual, daremos información en el apartado que finaliza el desarrollo.

El tipo de discurso de este gran apartado dedicado al desarrollo de la investigación es descriptivo-valorativo en el caso de la Preinvestigación, y estadístico-valorativo en el caso del análisis macroestructural de la formación permanente.

En el estudio de caso múltiple el discurso es interpretativo. Ciertamente hemos usado como soporte en el análisis inicial, la evidencia numérica de la presencia mayor o menor de cada uno de los ‘significados’ atribuidos, pero nos hemos movido en el terreno de la interpretación en el sentido preconizado por Geertz (1998:22-23) (en Alonso, 1998:30): la descripción densa, como forma interpretativa de la cultura en la que el investigador va interpretando el fenómeno y profundizando en sus niveles de significación, sirve más bien para mostrar esa plasticidad compleja y selectiva que la mirada evaluativa proyecta sobre la realidad.

Sólo pretendemos interpretar un discurso si anticipamos su sentido en lo social -que a lo largo de estos textos aparece insistentemente- y esta anticipación será sucesivamente corregida cuando vayamos interpretando y analizando sus condiciones concretas de producción.

En último término, “la *sociohermenéutica* es un proyecto de interés práctico: una acción comunicativa en la que se pone en juego la intersubjetividad, mediante prácticas que permitan el diálogo y la interacción; trabajando los significados culturales y creando un lenguaje común a los actores sociales involucrados en una determinada situación (...) el resultado de las comprensión es el *sentido*, y el *sentido* es el único camino para la construcción de un mundo esencialmente humano (1:33)

E) Integración de DC. y DI. en DESARROLLO PROFESIONAL (DP).

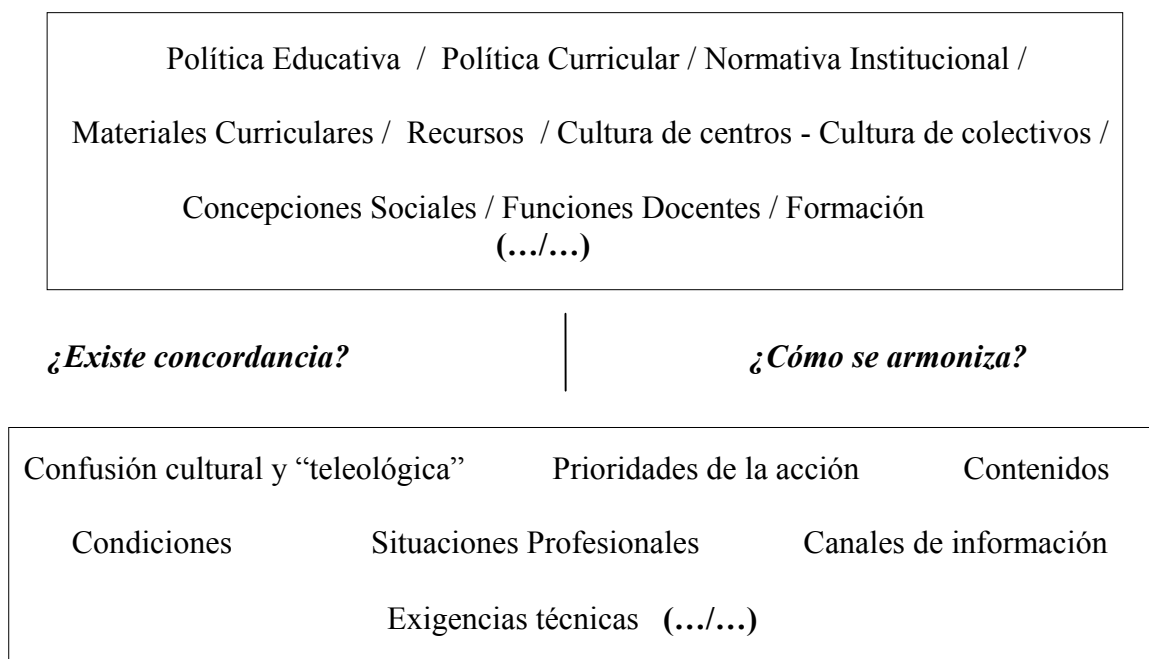
‘Desarrollo Profesional’ docente como mejora de la acción docente.

Consideramos la acción docente como una acción profesional que está históricamente regida por lo cultural, por la instrumentalización social, y que, por lo tanto, requiere de mecanismos comprensivos, interpretativos y de diálogo como *reflexión, unión teoría-práctica, personalización, dinamicidad, apoyo*, etc. (González, A. P., 1996); con esta consideración destacamos el carácter dialéctico e histórico que tienen los saberes no empíricos o del sentido de lo social.

Abundando más en exigencias propias de la acción docente encontramos ‘conocimientos’ y/o posicionamientos referidos a la cultura común, a la estructura específica de conocimiento, a la redefinición de la imagen social y la revisión de las condiciones de trabajo, a la explicitación de condiciones de autonomía, etc.; todos ellos conforman rasgos específicos de gran importancia que, además, están en constante reactualización dado que atienden a las demandas de la sociedad y de la políticas educativas.

*Si la profesionalidad docente se entiende, pues, como el poder para diseñar y tratar proyectos educativos, el **desarrollo profesional** supone el proceso de aprendizaje hacia ese poder; y este proceso complejo, múltiple, difuso, incierto y permanente, debería considerarse clara y explícitamente como un factor más del Sistema Educativo.*

De alguna manera, la cuestión acerca de su complejidad podría dibujarse de forma parecida a como aparece en el siguiente cuadro:



Esta complejidad nos remite también a unas bases de mejora, todas con implicaciones colectivas, que podrían situarse en:

- Fortalecimiento de aspectos personales (actitudes, clima, relaciones, participación, comunicación, colaboración, creación de culturas profesionales...),
- Mejora de la acción, gestión e investigación,
- Cambio de la práctica, conocimientos, creencias, actitudes,
- Integración de y en organizaciones,
- Autonomía,
- Reconocimiento institucional...

Como plantean autores como Fullan y Hargreaves (1997:25) “*cuando los docentes se enfrentan con el aumento en amplitud y la cantidad de las expectativas depositadas en su trabajo y con la creciente sobrecarga de innovaciones y reformas, es importante que planifiquen y trabajen más con sus compañeros, poniendo en común y desarrollando juntos sus respectivos puntos fuertes, en vez de tratar de hacer frente solos a las exigencias que se les plantean.*”

Es en el sentido aglutinador de la mejora como superación de la sobrecarga y de la complejidad de las exigencias docentes, donde aparece con fuerza la necesidad de concebir la ***formación permanente del profesorado*** como aquella capaz de ser un motor de ***desarrollo profesional*** para el cambio educativo, que articule los elementos necesarios para que, partiendo de la realidad de los centros, se creen unas bases de trabajo en equipo que hagan posible la realización de proyectos de mejora contextualizados que den respuesta a las necesidades de cada comunidad educativa.

Así, podemos en un sentido amplio considerar ***Desarrollo Profesional*** como “*...cualquier intento sistemático de alterar la práctica, creencias o conocimientos profesionales del personal de la escuela hacia un propósito articulado*” (Griffin (1983) en Marcelo, 1995:315), o como el “*...intento de mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros...*” (Fullan (1990) en ibid.: 316).

Esta idea amplia puede verse después matizada según las dimensiones que determinados propósitos acentúen. Aunque sobre algunas de esas dimensiones hoy cabría hacer matizaciones o ampliaciones, es útil recoger la caracterización que, en esa misma fuente, hace Howey (1985) para ubicar nuestra posición:

-Desarrollo Pedagógico:

- mejora de la enseñanza mediante actividades/áreas
- destrezas instruccionales
- gestión de clase

-Conocimiento y comprensión de sí mismo:

- imagen equilibrada
- imagen autoactualizada

-Desarrollo cognitivo:

- adquisición de conocimientos
- mejora de estrategias de procesos de información

-Desarrollo Teórico:

- reflexión del profesor sobre su práctica docente (respecto a la que en la actualidad no podríamos dejar de incluir aquello relativo al desarrollo institucional)

-Desarrollo Profesional:

- investigación

-Desarrollo de la carrera:

- nuevos roles docentes

A partir de esta caracterización, el enfoque de Desarrollo Profesional que consideramos más propio de nuestro trabajo con los profesores vendría definido por las 4 primeras dimensiones y sobre todo por las de ‘desarrollo pedagógico’, ‘desarrollo cognitivo’ y ‘desarrollo teórico’; las 2 últimas, ‘desarrollo profesional’ como investigación y ‘desarrollo de la carrera’ como nuevos roles docentes, en todo caso, serían nuevas parcelas que habría inaugurado en el trabajo con los profesores al tiempo que las iniciaba en mí misma: me refiero a las actividades y a la actitud de indagación en las aulas, a la función de liderazgo y coordinación ensayada ante profesores más “expertos” curricular y/o grupalmente para trabajar “formativamente” desde dentro, etc.

El desarrollo de la dimensión de ‘conocimiento y comprensión de sí mismo’, aunque no puede decirse que sea foco específico del trabajo curricular que hemos desarrollado, tiene elementos que ineludiblemente tratamos, eso sí, desde el punto de vista de la comprensión, valoración, aportación y, en definitiva, la posición personal y profesional respecto a lo que se propone cambiar o comprender.

Así, nuestro foco de trabajo sería el *desarrollo de la profesionalidad de los profesores en su vertiente cognitiva, teórica, pedagógica y personal, contextualizado éste en el ámbito institucional, y teniendo como centro de atención una propuesta de innovación curricular*.

Ésta que, como puede deducirse de nuestra trayectoria de búsqueda en el asesoramiento, ha sido nuestra posición respecto al Desarrollo Profesional, parece ser la que según Fernández Cruz (1999) legitimaría la mejora de la profesionalidad docente porque se ocuparía a la vez de la mejora de la enseñanza y de la escuela: “...así es como hemos concebido el desarrollo profesional docente: desde los escenarios del desarrollo curricular y del desarrollo institucional” (í:386).

Como venimos diciendo desde diferentes puntos de vista, entendemos que desarrollo profesional y desarrollo del curriculum son caras de la misma moneda. Admitiendo la riqueza de dimensiones que se entretajan en el desarrollo profesional, el **“territorio del conocimiento profesional del profesor”** (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:133) haría del *curriculum* aquel espacio intermedio entre el “conocimiento práctico personal” y el “conocimiento profesional” *construido con dimensiones morales, emotivas y estéticas e influenciado por una extensa variedad de gente, lugares y cosas*. El elemento que nos parece resaltable porque es una ‘pista’ para la definición epistemológica y para la defensa política y profesional actuales, (y como tal deberá protegerse) es que se trata conjuntamente de un terreno intelectual y moral.

En numerosas ocasiones descubrimos cómo esta vertiente moral (por no hablar de la intelectual que a veces se ha reducido a la ejecución mecánica) se considera un ‘añadido’ prescindible o relegado al disfrute de los “filósofos” o “ideólogos”: nosotros también pensamos que la realidad actual exige que el conocimiento profesional del docente recupere o inaugure ese doble terreno.

Al margen de nuestra posición sabemos que las definiciones de Desarrollo Profesional son diversas: desde ‘reciclaje’ hasta ‘formación en el servicio’, pasando por ‘perfeccionamiento’.

‘Perfeccionamiento’ era hace más de una década para Villar (1990a) un proceso diseñado para fomentar un desarrollo personal y profesional de los individuos dentro de una clima organizativo respetuoso de apoyo y positivo que tuviera como fin mejorar el aprendizaje de los alumnos y una continua y responsable renovación para educadores y escuelas. En síntesis, mejora escolar y de los profesores para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Como podemos ver a través de esta definición ya se asumía que el desarrollo de los docentes para la mejora de los procesos educativos en contextos institucionales era el foco de trabajo.

Quizás la actualización debería pasar por poner contenido al mismo proceso y entender cómo puede ser ‘promovido’ un proceso de mejora profesional. Bien seguro que la actualización sería también prudente respecto a las posibilidades de su desarrollo en contexto reales.

En ese mismo sentido añadiríamos, además, ámbitos de trabajo como el de la colaboración entre todas las entidades implicadas para la *mejora de los entornos familiares y culturales del centro, y para favorecer la máxima comprensión y/o resistencia ante “reduccionismos” provenientes de la burocratización, homogeneización y empobrecimiento humanos*: aun sin pretender querer definir las funciones docentes como heroicas, revolucionarias o milagrosas, pensamos que, en la actualidad, nos vemos obligados a explicitar esos términos, so pena de orientar el esfuerzo desde y para centros “burbuja” desconectados de los entornos socioculturales y políticos. Fullan y Hargreaves (1997) incluyen, de igual modo, orientaciones sobre posibles “luchas” en esa dirección.

Joyce (1980:20) en Fernández Cruz (1999:72) también esgrimía una caracterización amplia: ***“El desarrollo profesional debe cumplir tres necesidades: la necesidad social de un sistema educativo eficaz y humano capaz de adaptarse a la evolución de las necesidades sociales; la necesidad de encontrar formas de ayudar al staff educativo a mejorar el potencial personal, social y académico de los jóvenes; y la necesidad de desarrollar y mejorar el deseo del profesor de vivir una vida personal satisfactoria y estimulante...”***

Para Fernández Cruz (1999) hay desarrollo profesional cuando se da evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad (profundidad de juicio crítico y aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza par actuar inteligentemente). Así, desarrollo adulto (personal), acumulación de experiencia (integración y mejora de estructuras básicas de conocimiento práctico) y ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento (actividades formativas) son la base a partir de la que puede crecer el desarrollo profesional del docente.

Dadas las coordenadas actuales, sólo las perspectivas integradoras permiten iluminar la comprensión de los territorios de acción y de las necesidades de los profesores que, consideramos, estarían asociadas a:

- instituciones con poca autonomía e incipiente organización institucional,
- modelos de centro con prácticas docentes atomizadas,
- autoimagen de profesionales débilmente formados en estrategias didácticas diversificadas y adecuadas para las dilemáticas situaciones educativas con las que deben enfrentarse en la actualidad y, en general, poco concienciados de su rol político y moral, y no sólo instructivo y técnico de profesionales de la educación,
- perspectivas de innovación de “centro-periferia”, descontextualizadas y técnico-instrumentalistas
- sucesión de requerimientos de ‘actualización’ de forma constante presionando aún más el trabajo docente y frustrando posibilidades reales de desarrollarlas y de valorarlas. Una profesora de un Curso de Especialización en Educación Infantil, realizado vía telemática¹, lo expresaba así (traducimos) “Respecto a la Formación Permanente...demasiados temas para reciclarnos (nuevas tecnologías, metodologías, informática, música, danza...) y muy poco tiempo.”
- en el mismo sentido, soportes administrativos demasiado anclados en criterios burocráticos y con una apuesta tácita -o al menos no informada- por la intensificación del trabajo de los docentes.

En general, la maquinaria de la ‘renovación’ es considerada por todo el mundo como excesiva: el panorama de “pendientes” que tenemos y que, además, continuamente construimos, es impresionante. Evidentemente el término “reciclaje” es ya antiguo pero se usa, como se usa ‘cursillo’, curso, asociándolo a algo que ‘toca hacer’.

Estas condiciones, que existen en mayor o menor grado en los centros, estarían ligadas a lo que Hargreaves (1996:99) llama *la no la potenciación profesional*: engañarles para que piensen que unas ideas planeadas externamente son idea suya, ofrecerles recompensas que emanan del poder positivo, insistir en que la participación viene impuesta desde arriba, incrementar la responsabilidad y el ámbito de actuación en áreas triviales...y en cambio ***la potenciación profesional sí consistiría*** en “...dejar participar a profesores y alumnos en decisiones importantes de organización, en darles oportunidades de configurar los objetivos de la organización, facilitarles foros para el acceso a la profesión docente, actuar sobre la contratación del profesorado y darles oportunidades reales de liderazgo en situaciones específicas de la escuela de verdadera importancia. (citando a Renihan y Renihan, 1992)

Los contextos que niegan la potenciación son más proclives a ser en sí mismos “*fuentes de resistencia al cambio*”. Este término que incorpora una cierta visión “defensiva” de aquél que ha de cambiar y dibuja un punto de vista poco colaborativo y cultural, está relacionado con lo que Bolívar (1996a:16) recuerda: “*el aislamiento del profesor, el individualismo, celularismo y la privacidad ha sido uno de los lugares comunes analizados por la reciente investigación educativa como una de las causas del persistente fracaso de implementaciones de cambios educativos.*”

¹ Departament d’Ensenyament-Universitat Oberta de Catalunya-1998-1999. *Curs d’Especialització en Educació Infantil*. Formació continuada. Fòrum Educació Musical, Setembre 1998.

Otros elementos que dificultan el cambio y que pueden ser considerados como fuentes de resistencia de carácter más concreto y enmarcados, algunos, en la cultura del centro serían: “objetivos confusos, faltas de recompensa para la innovación, uniformidad de enfoques respecto a métodos y modos de actuar, el monopolio de la escuela, baja inversión en investigación y desarrollo, escasa inversión tecnológica y financiera, dificultad en el diagnóstico de los puntos débiles, problemas en la evaluación de los productos, atención excesivamente centrada en compromisos inmediatos, baja inversión en la actualización del personal, falta de modelos empresariales y pasividad frente a las cosas.” (Morrish (1987) en Barrios, 1997:77).

Entender la resistencia al cambio como una ‘variable’ individual y estática (sea de un profesor o de un centro) nos parece tendiente o proclive a ocultar la complejidad de las condiciones de desarrollo profesional docente y de la construcción cultural, y por ello preferimos entender que el campo de acción que es la enseñanza se da en una red compleja pero dinámica y ética de interacciones entre todos los implicados y entre las experiencias y valores que se van construyendo.

Cuando Fullan y Hargreaves (1997) hablan de las *escuelas totales*, plantean la necesidad de saber cómo pueden cambiar las personas en esos contextos sociales que son las escuelas, puesto que la mejora de la escuela pasará -digamos que de forma paralela- por la mejora del profesor/a como persona.

Lo importante, pues, dado que se asume que esa mejora personal y profesional se teje en contextos sociales, es saber qué tipos de comunidades de trabajo o culturas escolares proporcionan más apoyo al desarrollo del profesor y al perfeccionamiento de la escuela. Defienden que la lógica de la lucha se centre en que las organizaciones educativas sean “positivas por diseño y no negativas por principio”.

En síntesis, el Desarrollo Profesional tal como se entiende actualmente (y se defiende en numerosos ámbitos), se definiría por lo siguiente: *la fe en los principios generalizados y científicamente conocidos de la eficacia escolar se ha transferido a la confianza en el compromiso con los procesos de perfeccionamiento* “...más sobre la marcha, provisionales y sensibles al contexto (...) ***La certeza científica, la certeza basada en principios probados de aplicabilidad generalizada, está siendo sustituida por la certeza situada***, la certeza de que, en cuanto colectividad, los profesores y otras personas pueden extraer información importante de la puesta en común de su conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que plantea.” (Hargreaves, 1996:87; las marcas del texto son nuestras.)

Avanzábamos también aspectos relativos a ese conocimiento profesional del docente -el “conocimiento personal práctico”- que necesariamente debe entenderse como subjetivo, personal, experiencial, identitario; por otra parte, también nos alineábamos con autores que defendían el papel de lo teórico, no como contraposición a lo práctico, sino como garante de enriquecimiento mutuo y continuado. Trataremos el aspecto del aprendizaje y del conocimiento docente en posteriores capítulos y ahora iniciamos el análisis de una relación necesaria: el desarrollo profesional y las potencialidades de la formación permanente del profesorado.

Desarrollo Profesional docente (DP) y Formación Permanente: una relación de inclusión.

Adentrándonos en esa relación, en Marcelo (1995) encontramos que utiliza el término de *modalidad de formación permanente* o *sistema de intervención de la Formación Permanente del Profesorado* (términos acuñados por Imbernón (1994)) como sinónimo de *Modelo de Desarrollo Profesional de los profesores*.

Lo sugerente es que, de esta forma, ***se está igualando el concepto de formación permanente del profesorado al de Desarrollo Profesional***: por una parte lo diferencia de la formación inicial del profesorado y por otra, realza la idea de que la formación permanente es inherente al Desarrollo Profesional o, dicho de otro modo, que no puede haber realización profesional a lo largo de la práctica docente sin formación.

Recientemente, Imbernón (1999:191) separaba explícitamente los dos elementos de la relación para incluir uno dentro del otro: entiende por desarrollo profesional “todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como desarrollo *profesional colectivo*. La formación es una parte del proceso (...) se legitima cuando contribuye a ese desarrollo (...) como *proceso dinámico* de profesionalización del profesorado, en el que los *dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente* y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional.”

Así pues, entendiendo que la formación como proceso de aprendizaje se da de muy diversas maneras, y entendiendo también que son muchos los elementos que, además de forma dinámica, componen lo que damos en llamar desarrollo profesional, nos parece comprensivo y coincidente con el anterior el análisis de Fernández Cruz (1999:68) cuando, después de plantear las posibles relaciones entre la formación docente y el desarrollo profesional (equivalencia, complementación e inclusión), asume que “...*en el desarrollo profesional concurren muchos procesos, de índole formativa, de índole evolutiva, de carácter histórico, político o socio-profesional que afectan a la profesionalidad docente, (...) el desarrollo profesional, como disciplina curricular, debe ocuparse, por tanto, de todos esos procesos como un todo integrado.*”

En este contexto, la formación, sea del tipo que sea, se considerará como el proceso didáctico que posibilite la capacitación, preparación o perfeccionamiento docente para la mejora profesional y, naturalmente, será necesario definir en qué parámetros epistemológicos y prácticos se ubica ese proceso en el marco del desarrollo profesional docente.

Cuando se invierte la relación, es decir, cuando se considera el desarrollo dentro de la formación, o simplemente se lo iguala, puede darse una sobredimensionalidad de los efectos buscados en la formación que hagan olvidar los otros factores que están, también, interactuando sobre la realidad profesional; esta tendencia, que no es desconocida para los formadores ni para la administración, puede reflejar una intencionalidad de instrumentalizar la formación permanente para fines burocratizadores, o para, tácitamente, hacer dependientes a los profesores de las directrices expertas y al tiempo que caracteriza a los “expertos” como una especie de

“domadores” de los “resistentes al cambio”. En todo caso, produce “olvidos” importantes. Efectos todos ellos que nos preocupan y que hemos intentado, en la medida de lo posible, evitar.

Por otra parte y desde nuestra perspectiva, esta sobredimensionalidad no suele ser percibida de igual forma por los docentes que ven los procesos de formación, si bien como un elemento importante de su profesión, uno más de los muchos procesos con los que tienen que desenvolverse. El hecho de que no sea percibido no negaría la importancia de su delimitación.

En otro orden de cosas, Fernández Cruz (1999) expone como una dificultad de la tesis de la inclusión de la formación permanente en la profesionalidad docente el hecho de que obligue a ocuparse de temas que no son de naturaleza didáctica para lograr una visión global e integrada del segundo, pero quizás es esta una característica actual de la disciplina didáctica: viéndola de forma sistémica, tanto las entradas como el contexto superan los esquemas básicos de enseñanza y aprendizaje, exigiendo que se tengan en cuenta una multiplicidad de factores intervinientes.

Nos parece del todo irrenunciable moverse en este territorio de complejidad puesto que con el análisis estrictamente didáctico (que ya casi ni podemos imaginar) no se comprende gran parte de lo que sucede en contextos de mejora profesional. Además, también puede entenderse esa complejidad como un indicador de que se ha avanzado en la conceptualización de la formación permanente docente.

En ese sentido, cuando se aborda el tema de los modelos de Desarrollo Profesional debe partirse de la premisa aceptada de que las fronteras entre el contenido de lo que son plataformas de análisis nunca pueden ser extremadamente definidas.

Si bien hemos consultado la *clasificación* que ese mismo autor realiza *en función de la tarea central, la naturaleza del agrupamiento, el origen y contexto de la demanda, y la existencia o no de asesoramiento externo*, lo cierto es que al margen de las numerosas clasificaciones, y dado que no acaban de responder a lo que nos parece que se da en la práctica, para centrarnos en la tarea de “desarrollar” una mejora o innovación curricular nos resulta más clarificador entender que lo que se darán serán modalidades de formación: cursos, proyectos de centro con o sin asesoramiento, intercambio de experiencias intercentros, etc., y plantear que las necesidades recorrerán los estadios de información-formación-autoformación (Imbernón, 2000).

También admitimos que los modelos de Desarrollo Profesional que, después de analizar múltiples propuestas clasificadoras, finalmente se desarrollan en Fernández Cruz (1999:391):

- el Modelo de DP autónomo,
- el Modelo de DP basado en itinerarios formativos,
- el Modelo de DP basado en el aprendizaje profesional cooperativo,
- el Modelo de DP basado en la reflexión,
- el Modelo de DP basado en la mejora escolar,
- el Modelo de DP basado en la indagación,

además de no ser excluyentes, representarían, más que modelos prácticos, conjuntos de elementos que podrían estar definiendo marcadamente el estilo de acciones de formación o de programas o planes de formación llevados a cabo por grupos de profesionales y por formadores, individualmente entendidos. *Con ello queremos enfatizar la no asimilación de lo que pasa en las acciones de formación a la “etiqueta” del modelo del que se supone que es una realización práctica.*

En todo caso, estamos de acuerdo con el autor (i: 392) *en valorar como punto de partida en el estudio de los diferentes modelos o estilos de desarrollo profesional lo que se pretendería obligado en cualquier intervención formativa* (que recoge de Elliot (1991), es decir, que:

- a) ***todo aprendizaje valioso es experiencial***, y por experiencial nosotros entenderemos proveniente de una experiencia constructiva en la que se ha tratado cualquier contenido (emocional, actitudinal, cognitivo, de procedimiento didáctico, organizativo, profesional, etc.)
- b) ***el aprendizaje profesional debe consistir en el estudio*** (descriptivo, reflexivo, crítico, de propuestas para la acción) ***de situaciones prácticas reales que se consideren las problemáticas a resolver.***
- c) la formación que pretenda apoyar el desarrollo profesional ha de proporcionar ***oportunidades para que profesores noveles (en la profesión) y no noveles (pero quizás poco acostumbrados a la reflexión), desarrollen capacidades fundamentales para una práctica reflexiva competente.*** Recordemos que sea por las condiciones de desarrollo del trabajo, sea por hábitos profesionales, o porque el contexto de cambio cultural en el que estamos inmersos actúa como un parámetro desorientador de potencia considerable, los profesores no siempre han construido hábitos y dominios “comprensivos” y holísticos sobre su trabajo (Iranzo, 2001). Sin llegar a situarnos en el extremo ‘jocoso’ de Fullan y Hargreaves (1997) sobre la posibilidad de una experiencia de veinte años edificada sobre veinte repeticiones a partir de la experiencia del primero, conocemos la materia inflexible de muchísimas rutinas escolares.
- d) ***la adquisición de conocimiento ha de proceder de forma interactiva reflexionando sobre situaciones prácticas reales.***

Desarrollo Profesional docente desde una caracterización de desarrollo personal

El estudio y la comprensión del Desarrollo Profesional docente alberga también una perspectiva que enfatiza los procesos de construcción personal y profesional que tanto en las experiencias “ajenas” a la docencia como en la experiencias sociales en los centros de trabajo, conformarían plataformas del “estar” y del “ser” docente.

Como decíamos anteriormente, parece ilógico que, por ejemplo, desde la conceptualización de la formación permanente centrada en el desarrollo curricular, no se hayan tenido en cuenta las teorías sobre los procesos de identificación personal y profesional de una forma generalizada; sucede que lo que se conoce al respecto son proyectos concretos centrados en temáticas personales de los que, aun valorando su enfoque y considerando adecuado el núcleo del trabajo, se hacen consideraciones, digamos, de adición, es decir, se ven como otras más de las variables que actúan como recursos facilitadores o como condicionantes del cambio. Pensamos que esto es, en parte, porque la concepción del cambio todavía es pobre y, en parte, porque ante las

exigencias del trabajo con los profesores que, “de facto”, confluyen en un centro, cuestiones de este tipo se suelen pasar por alto: el desarrollo personal del docente se entiende todavía como una condición particular de cada uno de ellos, perteneciente - sólo- al ámbito de lo privado, no al de lo profesional.

No podemos extendernos en este tema pero sí que nos vemos obligados al menos a compendiar² las líneas teóricas que deberían tenerse en cuenta en el ámbito del desarrollo personal y social adulto, por considerarlo indisociable del desarrollo profesional.

Así, aspectos que estarían aquí suscitados serían:

A) Teorías del Desarrollo docente

1. *El origen psicosocial de las teorías sobre el desarrollo.*

El desarrollo del ego. Entienden el ‘ego’ como proceso por alcanzar coherencia y significado; según diversas investigaciones, *se daría relación entre el estadio de desarrollo y el comportamiento profesional en las aulas*; Levine (1989) explica cómo el incremento de aceptación del punto de vista de los demás indica la dirección del desarrollo.

De esa misma fuente (í: 168) recogemos los “Estadios del desarrollo del ego”, según Loevinger:

² Fuente: Fernández Cruz, 1999

Estadios del desarrollo del ego según J. Loevinger

ESTADIO	CONTROL DE IMPULSOS Y DESARROLLO DEL CARÁCTER	ESTILO INTERPERSONAL	PREOCUPACIÓN CONSCIENTE
Presocial Simbiótico		Autista Simbiótico	Yo vs. no-yo
Impulsivo	Impulsivo, miedo a las represalias.	Receptivo, dependiente, explotador	Sensaciones corporales (sexual y agresiva)
Autoprotectivo	Expeditivo, oportunista, miedo a ser cogido	Explotador, manipulador, juego de resultado cero	Autoprotección, control de ventajas
Conformista	Conformidad con normas externas, culpa y vergüenza	Recíproco, superficial	apariencia, reputación, aceptación social
Conciencia	Normas interiorizadas, culpa por consecuencias, ideales y objetivos.	Sentido intenso de responsabilidad, comunicación	Sensaciones interiores diferenciadas, logros, rasgos
Autónomo	Resuelve los conflictos internos, tolera las diferencias	Preocupación intensa por la autonomía	Lo mismo, conceptualización del rol, desarrollo, autorrealización
Integrado	Reconciliación con los conflictos internos, renuncia a lo inalcanzable	Lo mismo, aprecia la individualidad	Lo mismo, identidad

Loevinger, 1976

2. **Desarrollo moral y cognitivo: etapas de desarrollo moral de Kolberg** (1973) sobre el cambio que se opera en el adulto respecto a la autoridad, los demás, sí mismo, y sus decisiones; Bolívar y otros (1999) resalta las siguientes implicaciones de esa teoría:

- la teoría de los estadios como jerarquía o evolución que significa reestructuración progresiva de los estadios anteriores
- el *desarrollo del juicio moral* del profesorado se promueve en contextos en los que se den conflictos cognitivos que posibiliten asumir roles, decisiones y, en definitiva, donde mediante el debate y el diálogo, se contrasten razones que, situadas en diferentes estadios morales, ayuden a “mover” el estado moral, aportando desarrollo del juicio moral.
- las escuelas como contexto posible para el desarrollo moral adulto: siempre que se dé una *atmósfera moral* (justicia y equidad en el funcionamiento y estructura de la organización) y se propicie el “role-taking” (ponerse en el lugar del otro)
- la *cultura moral del centro* como unidad democrática en las que se dan unidades tales como las *normas colectivas* y los *valores institucionales*, que la constituirían, naturalmente, en los diferentes grados en los que esto se da.

Por nuestra parte pensamos que, en este contexto, el papel que le correspondería a la persona formadora, sería el de pretender desarrollar el rol de intelectual práctica y moral como ayuda para el desarrollo profesional.

En todo caso nos sentimos cómodos e identificados con ese rol. Aportamos una nota histórico-biográfica recogida durante el proceso de investigación que, en su momento relacionamos con estas bases teóricas:

Ayer, 13-2-2002 en CEIP EÀ. de T., nos encontramos con una situación que recoge de alguna forma aspectos tratados sobre los modelos de formación, y que ilustrarían lo que plantea Bolívar sobre el desarrollo moral: la TB. a la que le he ‘adjudicado’ el rol de “asesora” y coordinadora interna del ciclo de Educación Infantil, entre otras cosas porque las sesiones del seminario son pocas y yo también asesoro el ciclo inicial para “asegurar” la coordinación entre las prácticas didácticas de ambos, cuando acabábamos, comenta que (traducimos) “si lo más importante del seminario, más que actividades o materiales es ir hablando, ir dejando que salgan las cosas...yo ahora soy menos radical, me pongo más en el lugar del otro, soy más paciente”.

Cabe también informar sobre que esta profesora forma parte del grupo de profesoras que, tras experimentar la innovación durante unos años “apoyadas” con asesoramiento está, a su vez, asesorando centros dentro del Pla de Formació Permanent de Zona del ‘Departament d’Ensenyament’ (en concreto dentro de las actividades que organiza el ICE de la URV).

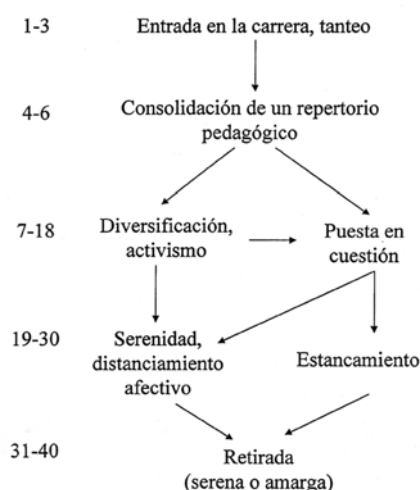
3. Estructura y ciclo de vida

4. Fases en el desarrollo docente

- *Modelo de desarrollo de Huberman (1989)*: según el mismo serían los años de ‘estancia’ en la carrera la referencia del desarrollo (í:187).

Modelo de desarrollo centrado en los años de experiencia

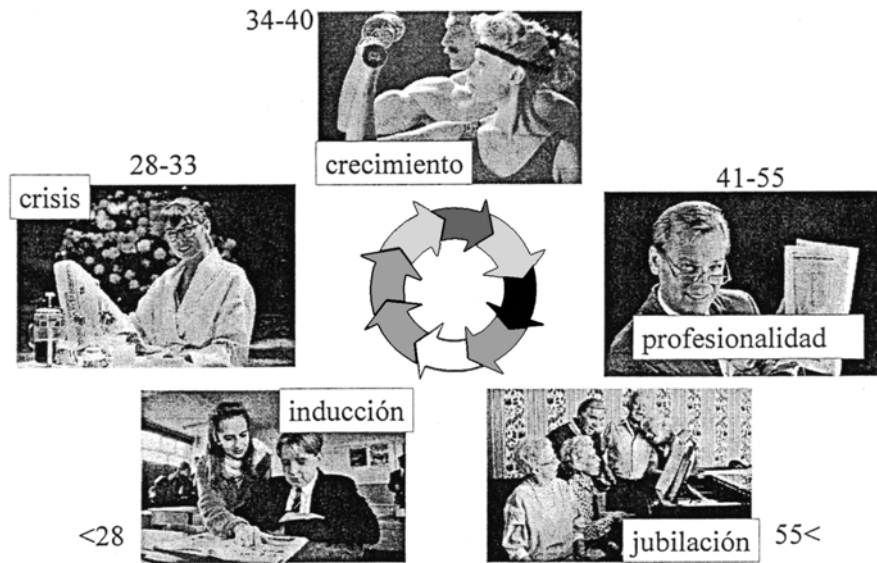
HUBERMAN, 1989



- *Modelo de desarrollo de Sikes (1985)*: en el que la referencia sería la propia evolución ‘personal’ y vital. (en í: 190). Recientemente, autores como De Vicente (dir.) (2002) también hacen referencia a este modelo.

Modelo de desarrollo docente centrado en la edad

SIKES, 1985



5. Teorías del aprendizaje adulto para el desarrollo docente (en í.: 200ss)

Además de dedicarse a la comprensión de los '*estilos de aprendizaje*' en la línea en que en nuestro contexto lo han hecho Alonso, Gallego y Honey (1994), la línea de investigación sobre el aprendizaje adulto plantea diferentes formas de aprendizaje (í.:200):

Diferencias individuales en el aprendizaje adulto

	ORIENTACIÓN PSICO-SOCIAL	ORIENTACIÓN COGNITIVA	ORIENTACIÓN BIOGRÁFICO- RELACIONAL
Conceptos básicos	Estructura de vida Crisis de vida Ciclos de vida	Desarrollo cognitivo Estilos de aprendizaje	Racionalidad profesional Interés por la formación Lógica salarial Identificación profesional
Supuesto básico	La estructura de vida integra ámbitos de la personalidad, las relaciones afectivo-familiares y el comportamiento profesional. Con el transcurrir de la edad se producen crisis en la estructura de vida que sufre reajustes y nuevas acomodaciones	El desarrollo de adulto le lleva a niveles superiores de competencia cognitiva y al dominio de un estilo de aprendizaje que le dificulta o facilita su formación	Una doble transacción biográfica y relacional facilita al adulto la interiorización de una forma identificatoria desde la que participa en las acciones de formación ocupacional
Concepto formativo	Necesidad de reajuste en cada nueva fase de desarrollo profesional	Capacidad para la adquisición de nuevas competencias profesionales	Trayectoria biográfica y relacional
Variable diferenciadora	Edad	Experiencia Estilo de aprendizaje Nivel formativo previo	Forma identificatoria Nivel profesional
Autores	McCrae y Costa, 1990 Herr y Carmer, 1991 McDaniels y Gysbers, 1992 Kimmel, 1992	Buckley y Caple, 1991 Casse, 1991 Rubio, 1992 Amat, 1994	Wrightsmann, 1988 Spokane, 1991 Dubar, 1992, 1996

Como se ve, las orientaciones son de tipo social, intelectual y personal. En la página siguiente, el mismo autor sintetiza los temas en los que se centran internamente los procesos de aprendizaje.

B) Procesos básicos del Desarrollo Profesional docente

En cuanto a los procesos internos que se observan desde un punto de vista del desarrollo personal, encontraríamos,

1. Conocimiento profesional de la enseñanza

Este ámbito será desarrollado ampliamente cuando nos dediquemos a los procesos de enseñanza y aprendizaje docentes.

2. Identidad profesional docente

Actualmente las identidades tanto sociales como profesionales son referencias obligadas en la comprensión de los fenómenos sociales. Marcos interpretativos como el postmodernismo, la subjetividad, el feminismo, la narratividad, etc., preconizan su importancia.

En este sentido, en el tema que nos ocupa, conocer la naturaleza de la identidad y el peso que tienen, como cultura latente en la enseñanza, las formas de reconstrucción de la identidad profesional docente mediante transacciones biográficas y relacionales, así

como saber sobre aquellos aspectos centrales de la profesión que actúan en todo ello de forma más potente, nos parecen vías que deberemos seguir.

Aprendizaje: estilos, dificultades y elementos de motivación

CONCEPTOS	AUTORES	CONSIDERACIONES
Estilos de aprendizaje: *Activista *Reflexivo *Teórico *Pragmático	Buckley y Caple (1991)	Retoman el trabajo de Honey y Mumford (1986) para caracterizar a los adultos
Estilos de aprendizaje: *Convergente *Divergente *Asimilador *Acomodador	Amat (1994)	Retoma el trabajo de Kolb y otros (1984) para caracterizar a los adultos
Dependencia/independencia de campo	Tennant (1991)	Estilos de aprendizaje como dimensiones bipolares
Grado de competencia individual: *Salud biológica *Salud funcional *Cognición *Evaluación del uso del tiempo *Conducta social	Rubio (1992)	La competencia individual del adulto está asociada a los factores mencionados
Disposición emocional	Buckley y Caple (1991) Birkenbihl (1996) Del pozo (1997)	Tendencia de aproximación al éxito o tendencia de evitación del fracaso que puede provocar situaciones de bloqueo
Experiencia	Del Pozo (1997)	El alto grado de experiencia acumulada es útil para la formación
Funcionalidad	Del Pozo (1997)	El adulto desea una aprendizaje útil, de aplicación inmediata a su contexto profesional
Metacognición	Casse (1991)	Aprender a aprender como objetivo esencial de la formación
Reflexividad	Villar y De Vicente (1994) Villar y otros (1994, 1995) Villar (1995) De Vicente y otros (1998)	El aprendizaje reflexivo mejora las posibilidades de transformación social del conocimiento
Motivación	IFES (1992)	La motivación al aprendizaje se relaciona con el desempeño social y las necesidades de cambio y/o promoción

Somos conscientes de que, como decíamos, en la formación –en general- estas parcelas personales se acometen de forma muy tangencial o se silencian, ocupados como estamos en la comprensión de la ‘materia’. Además, aunque en los contextos escolares se desarrolla el ámbito personal en muchas de las situaciones informales que pueden darse a lo largo de la jornada, difícilmente esas ‘informalidades’, que sin duda podrían abundar en el terreno de lo identitario, se conectan después con el desarrollo de las funciones de la enseñanza: se consideran de otra naturaleza y/o se considera que son terrenos en los que no cabe trabajar juntos: son relativos a la privacidad.

Además, en este territorio vemos cómo la figura de la persona formadora debe jugar un importante papel de intuición porque debe compensar toda la cultura relacional e identitaria -‘las formas de ser- que internamente sí se comparte y desde la asesoría externa se desconoce. Por otra parte, a esta figura le corresponde, a partir de esa intuición de la que hablamos, ‘formalizar’ lo informal, ‘hacer salir’ la identidad de los

diferentes participantes en el trabajo escolar para poderla compartir de forma constructiva y asociada a los procesos de mejora curricular que nos interesa.

En la definición reciente que Kemmis (1999:105) hace de la reflexión en contextos de investigación-acción, dedica un apartado a remarcar la importancia de la triple relación entre **reflexión, identidad y ética**: “La reflexión es una práctica que expresa nuestro poder para reconstituir la vida social por el modo en el que participamos en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.” Como se ve, se contrapone la vertiente práctica y decisional al aspecto “mecanicista” de la reflexión (aspecto que se preconizaría desde modelos de “procesamiento de la información”) y se asume que es la persona y los grupos quienes transformándose en actores, transformando las prácticas de comunicación y de toma de decisiones, cambian su ideología y la sociedad. Estamos por tanto, ante un acto ético, de elección.

En relación a la forma como la identidad media en ese proceso, considera que “La ideología nos ‘da’ nuestras identidades (‘denomina’ al individuo, según las palabras de Althusser) y da significado a las acciones mediante las que recreamos las instituciones sociales en las que vivimos; transformamos la ideología cambiando nuestras identidades como agentes sociales y nuestras prácticas como habitantes de las instituciones. La reflexión es un momento en este proceso de transformación.”(i.)

3. *Culturas profesionales de la enseñanza*

Este aspecto ya fue tratado en el apartado de Desarrollo institucional. Como vimos, desde la adopción del concepto de cultura organizativa, y desde la opción de entender los centros como organismos culturales críticos, -cultura como metáfora crítica (Díez, 1999) se entiende que los centros son lugares en los que se dan procesos de construcción permanente de identidades colectivas a partir de las identidades personales. También vimos cómo no se habla de culturas ‘compactas’ sino de subculturas en constante interacción y/o competencia: no hace falta decir que la figura de la persona formadora debe conocer los mecanismos que actúan en las vidas de los centros a este nivel, so pena de perder la oportunidad de comprender las posiciones docentes: lo curricular, lo profesional, lo social, establecen relaciones en las que la lógica de ‘lo que debería ser profesional’ no siempre se cumple y queda relegado a lo que ‘es personal’. Esta difícil relación debe ser también objeto de análisis y de comprensión si se quiere avanzar curricular y profesionalmente.

4.3.2.DESARROLLO EN TORNO AL CONTEXTO DE FORMACIÓN DE CENTRO ‘Cu-2’

1ª PARTE

A) CRÒNICA DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LA FORMADORA: INTERRELACIÓN INICIALMENTE DETECTADA ENTRE LAS DIMENSIONES DE “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS”.

4.3.2.0. Introducción.

En primer lugar y como se ha visto en el índice de este informe, daremos información sobre el proceso de análisis de lo relativo a este contexto recogiendo fases y momentos que describen elementos y situaciones decisionales que nos parecen de importancia para conocer el estudio.

Entrar en pormenorizaciones sobre lo anterior tiene, además, otras intenciones: por una parte la de hacer evidente la complejidad de determinados procesos investigativos cuando quien investiga debe compartir sus esfuerzos con otros ámbitos de intervención, como en nuestro caso con la función formadora; y, por otra parte, la de servir de ejemplo de caso sobre un proceso metodológico para ilustrar la carga discrecional que éste encierra.

Se exponen las *descripciones iniciales* sobre el tipo de dimensiones y categorías temáticas con más presencia y sobre lo que vamos interpretando al respecto: se trata de *valoraciones que tienen una función, en muchos casos, de hipótesis* que se espera contrastar y seguir en el análisis cualitativo de los segmentos categoriales del diario, después, en la segunda parte.

Vimos que el documento diario asociado al contexto ‘Cu-2’ había sido el primero que se analizó desde el punto de vista temático y de su análisis se extrajeron las categorías que agrupaban toda la codificación realizada. Vimos también que se ensayó y se inició la aplicación de la codificación múltiple y que, finalmente, su análisis se interrumpió para pasar a realizar -con todo lo ya hallado e intuido- el análisis del documento sobre el contexto de centro ‘D-ce’ que hemos tratado anteriormente.

Esa relación de interdependencia hace que, ahora, cuando informamos sobre este contexto hagamos, en alguna ocasión, *una referencia o bien comparativa o bien conclusiva en relación con el análisis del contexto de centro*. En el sentido inverso también lo hicimos pero, en este momento, por una cuestión cronológica y sumativa, el grado de comparación es mayor.

Pensamos que ayudamos con ello a ir recapitulando aspectos que, obviamente, deberán ser recogidos sintéticamente en las conclusiones.

Un aspecto que debemos avanzar es que dado que la información relativa a este contexto es menor, puesto que las sesiones de la actividad de formación eran menos,

hemos organizado en algunos casos la información en una disposición de tabla que facilite la síntesis. Por otra parte, el tratamiento deberá ser similar al del caso del contexto anterior para poder, obviamente, fundir bajo criterios de contraste los dos análisis.

En relación con lo anterior cabe decir que, en este caso, el análisis se ha marcado de forma común sobre el documento global y que la fragmentación en documentos ha sido menor: responde al doble hecho de que hay menos información que tratar y a haber determinado que podían hacerse análisis paralelos sobre algunos de los documentos categoriales; este ha sido el caso –como veremos- de la forma como hemos marcado las dimensiones: se han marcado sobre el documento original las percepciones (PERC) y las preacciones (PRE) para después separar las percepciones, dejando que en los bloques de contenidos se diferenciara las preacciones y revisando que todos los significados codificados quedaran registrados.

También se da que del análisis holístico-categorial de todo el documento se obtenía, además de información sobre las dimensiones tratadas, información sobre los *hablantes*.

4.3.2.1. DETERMINACIÓN DE LAS CATEGORÍAS TEMÁTICAS A PARTIR DEL PRIMER ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE ESTE DOCUMENTO ('D-cu-2')

Únicamente recordamos (puesto que lo presentamos en el apartado del diseño y en el del desarrollo del contexto 'Ce') gráficamente el proceso cronológico seguido desde el inicio del estudio, para recordar los pasos previos al análisis definitivo de 'D-cu-2'

Períodos/ Diarios	D-Ce	D-Cu-1	D-Cu-2
96-97	Formación-Investigación: Ce	Formación-Investigación: Cu-1	Formación-Investigación: Cu-2
97-98	Asesoramiento (continuación) Tercer documento analizado oceánicamente	Primer documento analizado oceánicamente	– Asesoramiento (en CEIP B.) uno de los centros del curso Cu-2 (iniciación) Segundo documento analizado oceánicamente
98-99		Segundo documento en el que se marcan "contenidos" y categorías (de la 1 a 10) y se hace el vaciado: sólo hasta la sesión 9ª-10ª	Primer documento en el que se marcan "contenidos" y categorías (de la 1 a 10) y se hace el vaciado.
			- Aplicación de la Codificación múltiple (1ª-6ª)

			sesión) - Evaluación diferida: <i>entrevista grupal</i> a profesoras de CEIP B. que ahora realizan el asesoramiento
99-2000	Tercer documento en el que se marcan “contenidos” y categorías (se añade la categoría 11 de ‘Dinámica’); cuando se hace el vaciado: - ‘emerge’ <i>percepciones</i> - ‘emerge’ <i>preacciones</i>		
2000-2001	- Análisis de significados emergentes ♦ Informes Iniciales y Contraste entre todas las dimensiones y significados		RELECTURA DEL DOCUMENTO: - marcado de la categoría ‘Dinámica’ - ‘Se busca’ ‘percepciones’ - ‘Se busca’ ‘preacciones’ - Vaciado
2001-2002	? INFORME FINAL		

En el periodo final se ha tratado de establecer –en el grado en que esto ha sido posible– el paralelismo en los aspectos tratados en ambos análisis para, como decimos, poder contrastar los significados interpretados respecto a ambos contextos de formación.

4.3.2.2. VALORACIONES GENERALES DE D-CU-2 Y ANÁLISIS NUMÉRICO (POR CATEGORÍAS)

4.3.2.2.1. Descripción cronológica del análisis

Reubicación

Cuando volvemos recientemente al análisis de D-cu-2 han pasado 2 años desde el primer análisis de este documento (desde el 18-23/8/1999 hasta el 11-8-2001 según “*Notes-2001*”:7) y 3 años desde la primera puesta al día o actualización como documento de estudio, en 1998.

Durante este tiempo, el proceso de I-A sobre el que nos movemos se habría continuado desarrollando a nivel de investigación, a nivel de contacto global con la formación permanente del profesorado, y a nivel de contacto práctico y teórico con el campo específico de formación que estamos investigando (Didáctica de la lengua escrita y desarrollo curricular en esta área).

En el momento que hemos llamado de “reubicación” ésta se hace realizando un paréntesis en el análisis del documento *D-ce*:

“casi está; quiero decir que está ya mirado cada bloque de contenidos pero faltaría una síntesis en la que se relacionaran cada uno de esos bloques con los de “Percepciones” y “Preacciones”, pero “sigo” una planificación por semanas y avanzo dos días D-cu-2: estoy cansada de D-ce...aireo...tengo dudas de si es correcto, pero, bien,...es un proceso creativo...no es el de un laboratorio químico: ESTOY AGOTADA.”(Notas-2001, 11-8-2001, cuando empezamos a “escribir” ya en soporte informático, porque quería “avanzar”, ir haciendo “informes”)

En el conjunto de documentos que llamamos “Notas-1998” se refleja el proceso seguido en el período en el que inicié el análisis de D-cu-2⁶:

- “- 1ª Lectura oceànica dels diaris (passar-los a net):*
- *Dcu1-1/15 (21-7-98) “He vist un univers”/”des de llavors, en la meva pràctica he fet modificacions”*
- ***Dcu2-1/15 (31-7-98)***
- *Bolívar en Marcelo, López (1997, cap. 19) (3-8-98)*
- *”Supòsits dels que parteixo” (després de llegir tesis Virgínia Ferrer) (4-8-98)*
- *Dce-1/19 (16-8-98 /18-8-98) (“Al diari de centre: + parlar de mi mateixa?”)”*

Como se ve, han pasado 3 años desde que realizamos la 1ª lectura oceánica de los documentos a raíz de pasarlos de forma sistemática en soporte informático (21-7-98, D-cu-1; 31-7-98, D-cu-2; 16-8-98, D-ce).

Resalto aún ahora, pasado ese tiempo, que “veo un universo; un universo lleno de imperfecciones”, y pienso en “las modificaciones que he hecho en la práctica”; en Notas-1998 me preguntaba acerca de la fundamentación teórica en las acciones formativas: *“el tema de la precipitación en la fundamentación teórica me parece importante. Si no está fundamentado, no se entiende. Pero si de entrada “cae” un rollo “teórico”, ¿qué pasa?”*

Entendíamos que dado que en la formación ***es capital guiar y/o ayudar a construir un tránsito adecuado entre lo “anterior” y lo pretendido como proyecto de innovación, los elementos “comprensivo” y “competencial” tendrían mucha importancia y sería esencial conocer más acerca de cómo articularlos.***

En las notas de aquellos momentos también encontramos ***“supuestos de los que partía”*** (4-8-98); la idea de explicitar esos principios se recogió de la lectura de la tesis de Virgínia Ferrer (1993) y cabe decir que en aquellos momentos se apuntaban aspectos que, ciertamente, mantenemos y que pueden guiar la síntesis que pretendemos.

Mis supuestos eran:

1. Si se da respeto y atención a los saberes, experiencias, etc., de los profesores, se da más aprendizaje, más Desarrollo Profesional (DP).
2. Si se establecen intercambios entre ellos también se facilita más DP, más aprendizaje, más implicación.
3. Hace falta relacionar constantemente los conocimientos previos con los nuevos “modelos” teóricos que avancen...

⁶ Acciones que hemos presentado de forma más ampliada en la exposición de las fases del trabajo.

4. Formador/a: *continuum* de dilemas
5. Si se buscan referencias a sus contextos de trabajo, se gana significatividad, relevancia. Elementos....
6. ...

Hasta el verano siguiente no entraré a tratar el D-cu-2 y lo haré a partir de acciones que se desarrollaron en aquellos momentos y que se recogen en lo que llamamos *Notas-1999*:

“- *Preparació i Entrevista a grup de mestres de Cu-2 (grup de CEIP B.) /Avaluació diferida d'efecte de formació i percepció de formació en centre / Anàlisi parcial del contingut dels diaris per a seleccionar informació rellevant per a fer l'entrevista. (11-2-99 // 16-2-1999) Entrevista: notes i gravació*

- ***Cerca de metodologia d'anàlisi de documents:***

- *Reunió Dr. Ferreres (15,24-4-99); diversos: pistes de revisió, informació a administració...*
- ***Lectura Santos Guerra (1990) pp. 115-136 (27-4-99)***
- *Plantejo a Emília Molas: **com recollir “interaccions”** → Onrubia, Coll. (14-5-99-). Abans també havia parlat amb el Dr. E. Valls sobre el mateix → Lectura: Mercer (1997)*
- ***Reunió Dra. Charo Barrios sobre categorització (17-5-99)***
- *Cartes a Marcelo (22-5-99 // Juliol-99): **codificació múltiple; aclariment d'objectius; potser massa material sense clars els objectius.***
- *Juliol 99: **Lectura Marcelo (1995a coord.), Wittrock (1990) cap. VI***
- ***Reunió Dr. Ferreres (20-7-99): codificació a pelo!!! ('sense orelleres')***
- ***Síntesis teòrica per a fer codificació múltiple (5-8-99)***
- ***Aplico part de la codificació múltiple: buido categories a D-cu-2 (23-8-99)⁷ i realitzo el document 'DIN-A-3-D-cu-2'***
- *Cerco justificacions teòriques a metodologia a partir de la bibliografia consultada: 25-8-99*

En el otoño de ese año ***aplico categorías de codificación múltiple*** a las 6 primeras sesiones de D-cu-2, no sobre los *temas y hablantes* que ya tenía recogidos, sino sobre *funciones, movimiento del discurso, y nivel de reflexión* (el 29-12-99 según consta en las dataciones escritas sobre el documento D-cu-2)

⁷ el 17-8-99 hago fotocopias del documento habiendo marcado en los dos márgenes aspectos temáticos y en el derecho aspectos más relacionados con las interacciones.

Hemos explicado reiteradamente que hubo una gran incertidumbre sobre la metodología de análisis fruto, por una parte, del “miedo” a trabajar de una forma “abierta” siendo investigadora novel y teniendo como teníamos tal cantidad de información para tratar y, por otra, y pienso que más importante, por el hecho de que se me planteaban tratamientos que se habían usado en situaciones en las que los documentos eran entrevistas u observaciones, incluso diarios, pero no sobre el autoanálisis de procesos: tras hablar con la Dra. Charo Barrios sobre categorización, me digo: *hacerlo con tu propio diario de formadora, representa mucha SIGNIFICATIVIDAD, todo está ‘cargado’*. (“Notes-1999”)

Lo recogido hasta aquí refleja cómo el análisis de los documentos que se consideran el núcleo central de la investigación, los diarios de la formadora, se ha desarrollado discontinuamente pero al mismo tiempo en clara conexión con aquello que ha ido aportando contenido a esos análisis: ***de alguna forma, la no continuidad o linealidad en el análisis ha permitido, en parte por haberse desarrollado en un período extensivo de tiempo, triangular las reflexiones emergentes del propio análisis tanto con la práctica de la formación como con la teoría metodológica.***

En este sentido, habríamos deseado que esa dilatación hubiera sido menor pero no dejamos de considerar que en ese tiempo, como muestran los documentos que recogen la intensa actividad formadora de la investigadora (*currículum vitae*, anexo nº 22), la práctica se ha ido triangulando con la reflexión viniera ésta última de donde viniera.

Revisión y 1ª actualización: Verano-2001

Como el proceso de análisis de D-cu-2 tiene particularidades respecto del de D-ce se hace necesario realizar una breve reseña sobre el proceso cronológico, proceso que informará sobre los significados “construidos” y las interpretaciones realizadas.

A grandes trazos el proceso consiste en que en este caso:

- ***fue el primer documento en el que se buscaron los contenidos y los hablantes, determinando si estos eran los profesores, la formadora o ambos. En D-ce también se marcaron contenidos y hablantes pero resultaban específicamente las personas del claustro y se recogieron en tanto que ‘roles’ dentro de cada categoría, no tratando la información recogida en el documento de síntesis DIN-A3- ‘Ce’ (anexo nº 5) hasta la triangulación posterior al análisis de los diarios.***
- ***se “ensayó” la aplicación de todos los elementos de la llamada “codificación múltiple” en 6 de las 15 sesiones (lo que significa hacerlo en prácticamente la mitad de ellas);***
- ***en las últimas revisiones se marcaron sobre el documento original ‘percepciones’, ‘preacciones’ para después separarlo en dos documentos: ‘percepciones’ por una parte, y contenidos y preacciones conjuntamente por otra (en este segundo caso, las preacciones se marcan en cursiva dentro de los bloques de contenidos).***

También marcamos una categoría que tras el análisis de D-ce nos parece que hay que resaltar: aquella que hace referencia a ‘Dinámica’ tanto en relación a los centros de las profesoras participantes en el curso, como a la dinámica propia de la actividad de formación.

A continuación narramos los diferentes momentos del análisis así como el estado de elaboración al que se llegó en cada uno de ellos.

En el momento que podríamos llamar “revisión y 1ª actualización” en el verano del 2001,

1. Recojo lo categorizado el verano del 99 (18-23 / 8 / 99), lo interpreto y tengo en cuenta que:

– Aparece una ***suma de categorías temáticas, es decir un cómputo de los diversos contenidos por categorías (de la 1 a la 10)***; en “Din-A3 D-cu-2” (anexo nº 5) cuando se marca, p.e. $\frac{3}{4}$, se cuentan las dos categorías aunque se haya recogido en primer lugar 3. En un principio buscamos asociaciones entre esto y “series” temáticas en la línea de lo que Mehan (1979, en Wittrock-III, 1990:638ss) denomina SRT, “*Series Relacionadas Temáticamente*”.

No seguimos esa línea, por una parte, porque se centraba en la progresión de la lección, o de la interacción, cosa que buscamos en la ‘codificación múltiple’ (Marcelo, coord. 1995a). Por otra, dado que nuestro análisis no se detuvo en cada una de las “series” determinamos que el haberlo marcado nos serviría, en todo caso, para analizar teniendo en cuenta que, como ya habíamos visto también en el contexto anterior, hay mucha interrelación entre algunos contenidos temáticos.

En este caso se habían detectado relaciones entre temáticas dentro de un mismo segmento, cosa que correspondía más a lo difuso de la categoría que a una secuencia en la función de la comunicación. Finalmente lo entendimos como Domingo y Fernández Cruz (1999) cuando hablan del programa ADQUA y de los *códigos múltiples*: no habiendo definido de forma “cerrada” las categorías semánticas, lo ‘múltiple’ de un segmento se hacía evidente y nosotros buscábamos una fórmula que pudiera recogerlo.

Para “actualizar” el análisis de hace 2 años y ver si efectivamente se habían considerado doble o triplemente en todos los casos, reviso el cómputo y sí, corresponde a la suma total: de forma que un segmento computa para 2 categorías.

Cuantitativamente, esa duplicación, puede hacer pensar en que se han desdibujado los pesos, pero consideramos que si lo que hace es ‘matizar’ dentro de las categorías, no resultan variaciones importantes: para cerciorarnos analizamos las combinaciones de cada categoría que se recogieron.

Éstas fueron para las categorías de la 1 a la 10, la cantidad de múltiples que se indica dentro del paréntesis: 1(1), 2(21), 3(5), 4(18), 5(13), 5F.(3), 6(1), 9(5), 10(7) con lo que las categorías 2 y 4, ‘Reflexión metodológica’ y ‘Relación teoría-práctica’ respectivamente, son las categorías que acogen en su *semántica* mayores interrelaciones con las otras.

2/3 (8)
 2/4 (11)
 2/5 (2)
 3/4
 3/10 (2)
 3/4/10 (2)
 4/2 (12)
 4/3 (2)
 4/5
 4/8
 4/10
 4/5/2
 5/2 (3)
 5/3 (2)
 5/4 (6)
 5F./7
 5F. /9 (2)
 5/6
 5/9
 6/9
 9/1
 9/4
 9/7 (2)
 9/8
 10/2
 10/3
 10/4 (2)
 10/7(2)
 10/9

TOTAL: 74 *Códigos múltiples* en este caso duplicados cuantitativamente en el cómputo pero que, como decimos, no contradicen sino que abundan en las categorías con más presencia y grado de interrelación.

- En el análisis de 1998 se habían marcado los *hablantes* de los segmentos de manera que se detalla información sobre *quién ha iniciado el segmento de discurso* recogido en el diario; sólo marco el iniciado por las profesoras (*'Profs'*) y aquellos en los que yo pregunto y ellas siguen (*'Jo: Profs'*), o bien, aquellos en los que el discurso se da “a medias” entre ambos interlocutores (*'Jo↔Profs'*). El resto se considera que son mis “entradas”.

Este aspecto se contó de forma que se adjudicó 1 unidad si era “entero” (es decir, de un único hablante, sean los hablantes la formadora o las profesoras) y 0,5 si era compartido: se pretendía con esto marcar el *volumen de protagonismo, de autonomía o de “control” de la comunicación* (Gimeno, 1981). Como decíamos, desde un primer momento los hablantes en el análisis de la actividad del centro se marcaron con sus nombres y esto derivó en hablar de ‘roles’.

- Se establece una tabla de **“ránquing” de contenidos** para empezar a reagrupar por bloques y ver su importancia dentro del conjunto. En esa síntesis **no** estaban **del todo registrados ni percepciones ni dilemas**.

Hablamos de ‘ránquing’ como una forma sencilla de visualizar las posiciones de las diferentes categorías pero entendiéndolo como una aproximación, puesto que los segmentos han sido marcados con criterios “cualitativos”. Tomamos las diferentes posiciones de cada categoría como un punto de partida para el análisis.

- Se detecta que **los segmentos del diario** marcados con una determinada categoría **se corresponden con bloques de información más extensos y menos específicos que en el caso de D-ce**. Las justificaciones las encontramos en que en el contexto del centro se “mezclan” o aparecen más temas (el grupo de profesores más reducido, además de sus propias características, podría explicar una intervención más intensa por su parte) y/o en que el tipo de categorización se hizo de forma más simple en D-cu-2 por ser ésta inicial.

Lo cierto es que cuando empecé a categorizar *D-ce* (“Notes-2000”:2), notaba que “categorizaba” de forma diferente: el diario y, en consecuencia, el análisis, nos parecía haber especificado más temas y más “hablantes” y parecía recoger también desde el principio percepciones y preacciones. ***Esto constituye una especulación (una hipótesis) que habrá que concluir porque podría ayudar a dilucidar, por ejemplo, diferencias entre el “estar” como persona formadora en una modalidad de formación o en otra.***

2. En el momento en que se actualiza el análisis (verano-2001) se revisan los contenidos y la categorización (que queda prácticamente igual):

- Se empieza por releer y, en algún caso, **marcar de nuevo las percepciones** para pasar luego a agruparlas en el documento **“Síntesi-percepcions-D-cu-2”**.
- **Tras reagrupar todos los contenidos se “cuentan”** y, como en *D-ce*, la categoría que llamamos **“percepciones”** aparece como la más abundante en presencia.

En lo que consideramos “Notas-2001-informáticas” escribimos al respecto:

*“Ahora no hacemos la lectura primera, es decir, la lectura que se hacía cuando se contrastaba “percepciones” con otros contenidos: ahora pensamos que no es que sea más importante en términos absolutos “percepciones” que, por ejemplo, el contenido que le sigue, “4-Relación teoría-práctica”, sino que **siendo el documento analizado un diario, y cuando, por tanto, se habla con uno mismo, se escriben percepciones además de observaciones, descripciones y proyecciones para la acción futura (nuestras “preacciones”), con lo cual es “lógico” que sea una categoría con mucha presencia.***

Queremos decir que la primera lectura que hicimos contrastando la presencia entre todos los contenidos era “ingenua” e ignorante en el sentido de que aunque no hacía más que descubrir el peso de lo que es esencial en la escritura de un documento personal, para la formadora-investigadora esto era desconocido.

Otra cosa distinta y necesaria es valorar (como hacemos ahora) que el diario pone claramente de manifiesto lo fuertemente emocional que resulta el rol de formadora y que, en caso de responder con un cierto grado de narratividad -requisito indispensable y de ninguna forma “dado”-, el diario ayuda a “conversar” con uno mismo sobre su intervención en la realidad social. (Verano-2001)

3. En la relectura en la que se revisan las percepciones, además de tomar contacto de nuevo con el contenido del documento, **se marcan también las “Preacciones”.**

Insistimos en que esa actualización y contacto son necesarios puesto que se dan tras un largo periodo de tiempo: en el apartado de fases del trabajo, se puede ver que fue en Abril del 2000 cuando se revisaron las codificaciones múltiples de este documento con la asesora externa Dra. Charo Barrios y **se planteó la “imposibilidad” de llevar la codificación múltiple hasta el último extremo con todos los documentos, dado que se pretendía mantener los objetivos que hemos presentado y hacerlo, además, en referencia a los diferentes contextos.**

4. Sobre la categoría **“preacciones”** se valora lo siguiente:

- Aunque hemos hablado de que ‘emerge’ como categoría importante en el análisis de D-ce, apareció en D-cu-2 ya en la 5ª sesión (D-cu-2: 9,10).

Esta categoría se “vio” en la categorización de *Interacciones*, es decir, en la aplicación de la “categorización múltiple” (29-12-99) pero, como se sabe, se detectó con mayor relevancia en el análisis del asesoramiento en el centro que en el del curso por motivos, quizás, relacionados con la intensidad de la responsabilidad y requerimiento de planificación en el caso de la modalidad de formación más autónoma.

Indudablemente también hay que tener en cuenta el propio “cronos” del proceso de análisis y asumir que D-ce ha sido el primer documento analizado en profundidad y de forma continuada con lo que lo que allí fuimos “descubriendo” sirvió para releer todo lo demás.

- Ahora, cuando hemos finalizado el análisis de D-cu-2 (enero-febrero, 2002) hemos recogido, como veremos más adelante, pensamientos de planificación también desde la primera sesión.

Así, narrando brevemente la **Hª del concepto de “Preacción”**, podemos decir que en ambos contextos aparecen de forma importante (se recogen en el diario de la formadora) pensamientos referidos a la planificación de la acción; cabe decir también en cuanto a las diferencias que en el contexto Cu-2 los pensamientos de planificación aparecen ante nuestra mirada cuando hacemos el análisis de las interacciones (aplicación de la codificación múltiple) y **es aquí cuando los denominamos con un término relacionado con los programas de investigación sobre la planificación, pero no se nos muestran como relevantes hasta volverlos a encontrar en el análisis del documento D-ce**, en gran parte porque aparecen con fuerza desde un inicio y porque tanto ‘percepción’ como ‘preacción’ parecen tener en aquel contexto un valor distinto, no tanto en el grado de presencia respecto a otros contenidos, que habremos finalmente de concluir que no es muy divergente, sino y en todo caso, en su particular composición interna.

5. Se sigue por agrupar los contenidos en el orden que presentamos a continuación y en el caso de la dimensión “Preacciones” se marca en cursiva sobre el mismo bloque de contenidos (tras haberlas marcado anteriormente sobre el documento original íntegro D-cu-2) dado que en el análisis de D-ce se detectó (como parece ahora lógico) que *mayoritariamente se presentaban en (co)relación con el contenido*. También en algunos casos se establece una fuerte relación con las percepciones. En el contraste de las tres dimensiones analizaremos esta interrelación.

6. El análisis del carácter particular de la “preacción” como planificación, como complemento de su contenido temático, se ha realizado últimamente y permitirá hacer contrastaciones con lo homológamente resultante en el apartado “*Síntesis de diversos contenidos específicos de planificación*” en el desarrollo en torno al contexto “Ce”.

7. En la tabla del ‘ránquing’ de contenidos incluiremos en lugar 1 el cómputo de las percepciones pero, como decimos, no es en ningún sentido comparable al resto de contenidos; *respecto a lo que presentamos como el orden resultante de la última revisión (31-3-2002), cabe decir que respecto a la anterior ordenación únicamente sufrió alguna modificación la categoría 5 que fue desplazada hacia abajo por la 9 (con la que estaba igualada)*. Entendemos que es una modificación sin apenas valor.

8. Otra aportación reciente es la inclusión de las cifras correspondientes al análisis de “preacción”. No lo tendremos en cuenta para los cálculos reflejados como “total” de los segmentos porque por una parte estos ya se habían hecho sin haber separado inicialmente contenidos y preacciones con lo que estas se incluyen dentro de los contenidos, y sobre todo porque *habiendo admitido que es una dimensión diferente de la de contenidos, los ciframos para recoger la información que nos aporta y para poder analizarlo desde el punto de vista tanto temático como de planificación, pero no para ponerlo en “competencia” con los elementos de las otras dimensiones*.

9. *Sí serán comparables los ‘pesos’ de las dimensiones de “Percepciones” y de “Preacción” en D-ce y D-cu-2.* Como se sabe, esta consideración puede aportar información respecto a los propósitos de nuestro estudio.

10. Se marca con diversos colores, tal como hicimos en el análisis de ‘D-Ce’, los *aspectos relativos a tránsito metodológico, profesional o institucional* (azul), *lo relativo a aspectos emocionales* (rojo), y *lo relativo al modelo de Guskey* (1986) (lila).

4.3.2.2.2. Análisis numérico de la presencia de las diferentes ‘categorías’ y valoraciones

4.3.2.2.2.1. *Presencia global de contenidos en ‘D-cu-2’*

A continuación presentamos una serie de análisis realizados sobre la base de las proporciones de presencia de cada dimensión y dentro de ellas, de las diferentes categorías temáticas que hemos “leído” en los documentos diarios.

Como se ha visto en el índice, *el orden de presentación de los bloques informativos difiere un poco de la presentación que realizamos en el otro contexto de estudio y es consecuencia de haber analizado, con anterioridad al análisis interpretativo de los diarios, otros aspectos a los que íbamos dando importancia.*

Así, recogemos el grado de presencia de los hablantes con respecto a las diferentes categorías temáticas, así como la distribución de categorías y dimensiones por sesiones. Tratándose de una actividad formativa de menor número de sesiones, el análisis se ha podido realizar en esos sentidos, por otra parte, particulares de la modalidad, además de en los comunes a los dos contextos.

Como se sabe, en este contexto el orden de aproximación a sus significados se realizó desde los contenidos, respecto al contexto ‘Ce’ en el que a partir de los contenidos se pasó a las percepciones y preacciones. Esto marca, de forma inevitable, lo inicialmente encontrado y se constituye en puntos de partida propios de cada contexto.

En ese mismo sentido, habiendo pospuesto en este contexto el análisis interpretativo, lo que en primer lugar se encuentra es *una información de tipo descriptivo (que se mueve en el terreno de la apariencia, la superficie, y la hipótesis) reorganizada en tablas ilustrativas* de los diferentes pesos y presencias. En la segunda parte de análisis cualitativo, la información se torna valorativa y se ayuda de lo encontrado e hipotetizado en esta primera parte.

Insistimos en que, aunque nos detenemos pormenorizadamente en este análisis, nuestra postura es la de ver qué aspectos son sobresalientes y pueden tener significación en la proyección sobre el otro tipo de análisis netamente interpretativo de interrogantes e hipótesis que nos guíen en nuestros propósitos.

Cuadro de síntesis: “ Categorías-dimensiones X Contenidos X Hablantes” (11, 13-8-2001)

Nº Categoría/ Dimensión	Concepto	Suma de segmentos	Habl. F	Habl. P	H. $\leftrightarrow$	Referencia a Formación

8 *Dil: 6	Percepción *Incluye “Dilemas”:	145 Dil: 13	145	*1 sobre evaluación		Ver análisis pormenorizado
7-2-2002	“Preacción”	(123)*no compatibilizan		*1 sobre repetir T ^a porque +		Ver análisis pormenorizado
4	‘Relación T ^a -P ^a ’	103,5	47	46 + cu-1	14 F→ 5P→	-
2	Reflex. Met.	51	26	19 + cu-1	7F→ 3P→	Sesión 10: 2 de F / 5 de P
3	Concep. Did.	32	22	10	-	-
9	Sit. Informal	26,5	10	12	4F→ 5P→	Sesión 12: 1 F /2P /P→ Sesión 13: 3P Sesión 14: 1F /1P Sesión 15:2-3 P
5	Evaluación	26	13	12	2F→	Sesión 14: 1F→ Sesión 15:3 de F
10	Recursos de Formación	24,5	22	1	3F→	Sesión 11: 1F
7	Investigación	22,5	19 + cu-1	1 + cu-1	1P→	Sesión 13: 1F Sesión 12: 1 Pre-F
1	Infraestruct.	10	9	-	1P→ 1F→	
TOTAL		441 296 *no percep.	169 *no percep.	104	31F→ 15P→	

A partir del análisis de esta síntesis en la que se ve el peso de las diversas dimensiones y, dentro de la dimensión contenidos, la preeminencia de cada categoría, hacemos las siguientes consideraciones:

- *Percepciones y preacciones son las dos dimensiones que ocupan más espacio:* podemos entender que lo hacen respondiendo, obviamente, a la característica del instrumento utilizado y a la función de docencia analizada; aun así, su importancia ha de *ponerse necesariamente en evidencia para contrarrestar tentaciones “tecnológicas” que planteen linealidades entre “reformas” planificadas y aprendizajes profesionales mecánicos y de falta de respeto hacia los profesores, es decir, para contribuir a la Didáctica “Diferencial” de la Formación Permanente y para contribuir a la profesionalización docente.*
- Dentro de *la dimensión de percepciones aparece un mayor número de dilemas que en D-ce* y nuestro propósito es ver en qué consiste esa diferencia, es decir, comprender de qué tipo y sobre qué temas o aspectos versan unos y otros.

- Dentro de la dimensión de ‘contenidos’ nos parece ***incontestable el peso de las categorías 4 y 2, es decir, ‘Relación teoría y práctica’ y ‘Reflexión metodológica’***, respectivamente. La primera tiene, por sí sola, una presencia parecida a la de las dimensiones perceptiva y de planificación tratadas. La segunda ocupa también un lugar importante y, además, debemos tener en cuenta lo ya mencionado en el análisis del caso anterior sobre que entre estas dos categorías hay mucha relación semántica, como no puede ser de otra forma.

Tendremos oportunidad en el análisis posterior de descubrir qué alberga cada una de ellas, pero de momento debemos enfatizar su importancia aun -y sobre todo- cuando estamos hablando de una modalidad formativa “Curso de formación” en el que, supuestamente, es ‘bajo’ el nivel de “cambio”.

- Otro aspecto ***importante es el peso que parece tener la categoría 3 “Conceptos didácticos”***: este hecho sugiere inicialmente que podría estar debido a la existencia de un *programa* en el que, dentro del conjunto de contenidos, se da *relevancia a la comprensión de los de tipo conceptual*; también pensamos que puede tener que ver con el hecho de que, en el caso de esta actividad formativa, el bagaje conceptual que consideramos en su momento inherente y/o necesario para una formación que facilitase la innovación curricular pretendida se hubiera tratado de una forma tal que hubiera tenido importancia (por la *dinámica respecto a la “teoría” que se habría creado*). Así hablamos de un programa que es, en parte, *previo* porque se elabora en el seno del SEDEC y, en parte, es *contextualizado* porque se introducen en él elementos de reflexión y documentos que se han “reclamado” desde la propia dinámica de la actividad de formación concreta.

- La categoría 9, “Situaciones informales” nos plantea una “alerta” inicialmente sorprendente pero que, a la vez, y en cuanto se ha asumido, parece diáfana y también incontestable: se pondría de manifiesto una ***clara importancia de lo relacional en el contexto de curso que contrastaría con lo encontrado en el contexto de formación en el centro***. Esta apreciación comenzó a hacerse presente cuando, dentro del análisis de la *codificación múltiple* -con las funciones de interacción que se desarrollaron- se vio reflejada esta cuestión. Analizaremos parte de la codificación en el apartado de triangulación.

- La categoría 10, ***“Recursos de formación”***, quedaría relegada a una posición de poca preeminencia según esta visión recogida en el cuadro pero, como veremos posteriormente, ***resurgirá su importancia en el análisis interpretativo de las dimensiones de percepciones y preacciones***. Este hecho podría aportar riqueza al análisis en el sentido de que *caracterizaría los llamados ‘recursos de formación’, ya no desde el punto de vista de una categoría temática más sino, como una dimensión y, por tanto, definida desde elementos perceptivos, planificadores o temático-estratégicos*.

- “Evaluación” e “Investigación” (categorías 5 y 7 respectivamente) parecen tener un peso importante y, como veremos, albergan aspectos también importantes que nos ocuparemos de dilucidar en el análisis posterior. Por ejemplo, en “Evaluación”, se da un interesante equilibrio en la proporción de hablantes (elemento del que hablamos a continuación) y eso puede ser significativo respecto a la importancia dada por los profesores a este elemento dentro de la innovación. También se hacen referencias a la formación en torno a estas categorías 5 y 7.

- “Infraestructura” (categoría 1) tiene poca presencia pero también nos interesará analizar qué contenidos recoge.

- No aparece en este cuadro la categoría referida a “Dinámica” ni de los centros, ni de la propia actividad formativa: como hemos dicho anteriormente, esa categoría *proveniente* del análisis de D-ce se encontró en las dimensiones “Percepciones” y “Preacciones” y, dentro de la de “Contenidos”, en la categoría 10 (“Recursos de formación”).

En cuanto al elemento *hablantes* también recogido en el cuadro, vemos lo siguiente:

- ***La proporción de hablantes en la totalidad de categorías sumadas dan idea de un cierto equilibrio entre las intervenciones de la formadora y de las profesoras*** que se han recogido como conformadoras del discurso y contenido de la formación:

- formadora 169
- profesoras 104
- compartidas 46

Se aprecia que si el total de contenidos temáticos se obtiene de restar al total de segmentos (441) los dedicados a percepciones (145) -porque recordemos que no contabilizamos las preacciones-, nos quedan 296 segmentos: 319. La diferencia de 20 puntos, correspondería a alguna situación que no se ha adjudicado directamente a ningún hablante presumiblemente porque la realizaba yo misma como formadora.

Esta combinación igualaría la llamada ‘***dirección de la comunicación***’ (Gimeno, 1981) y puede dar idea de un “***control***” de la comunicación que se busca también compartido. *Triangulándolo con los diarios de las observadoras se puede ver -por las numerosas ocasiones en que hacen aparecer los nombres de las profesoras- ese estilo de compartir el protagonismo de la comunicación en la formación.*

- En el cuadro hemos marcado (en cursiva y negrita a la vez) las categorías que, dentro de la dimensión de contenidos, recogen mayor grado de intervención compartida; se destacan: “Relación teoría-práctica”, “Reflexión metodológica”, “Situaciones informales” y “Evaluación”.

Por último señalamos que dentro de cada bloque temático, se establecieron referencias concretas a ***aspectos de formación permanente del profesorado*** en el sentido de que, aun tratándose de categorías temáticas distintas a la de ‘Recursos de formación’, se hablaba de la formación como temática; las *categorías relacionadas* son, como se ve en el cuadro, *la 9, la 5, la 2, la 7 y la 10* y están *concentradas en las sesiones de la 10 a la 15*, donde se plantearían aspectos como la continuidad de la formación y la no conveniencia de alargar tanto las actividades (estaba previsto hasta el mes de junio, en este caso).

Sobre ‘*Reflexión metodológica*’ (categoría 2) se recogen 2 segmentos aportados por la formadora y 5 por las profesoras; sobre ‘*Situaciones informales*’ (categoría 9), 2 de la formadora y unos 10 de las profesoras; sobre ‘*Recursos de formación*’, 1 de la formadora; sobre ‘*Evaluación*’ 4 de la formadora y sobre ‘*Investigación*’ 2 de la formadora.

El tema de la formación parecería estar muy relacionado con la reflexión metodológica y con las situaciones informales en las que se trataría. Y estaría en manos, además de por lo implícito de la formadora, también en las de las profesoras.

En las conclusiones contrastaremos las categorías que han tenido mayor o menor presencia en cada uno de los contextos analizados; de momento, presentamos en el siguiente cuadro, ese contraste para ver las coincidencias entre ellos: el tono más suave representa lo coincidente y el más fuerte la disparidad.

En la síntesis numérica de D-ce, aparece el orden de categorías y dimensiones siguiente:
Perc, Pre, 4, 2, 11, 3, 7, 9, 5, 1, 10
 En la síntesis numérica de D-cu-2, aparece el orden siguiente:
Perc, Pre, 4, 2, 3, 9, 5, 10, 7, 1 *11 *está en 'Percep' y en 'Pre' como en D-ce, y en 10 (Recursos de formación)*

4.3.2.2.2.2. Percepciones en 'D-cu-2'

Presentamos en el siguiente cuadro el número de “Percepciones” que marcamos en el documento agrupadas según la sesión en la que aparecían (anexo nº 5, DIN-A3- D-cu-2):

Nº de Sesión	Nº de Percepciones ⁸
1	12
2	10
3	9
4	7
5	6
6	6
7	2 (Contraste con el Diario de la observadora Marianne)
8	4 (Contraste con el Diario de la observadora Marianne)
9	11
10	10
11	14
12	17
13	14
14	11
15	12

Podría verse una diferencia respecto al momento del curso en el que parece darse mayor o menor número de segmentos “perceptivos”:

⁸ Representa cada “segmento” subrayado en verde sobre el documento del diario original y también recogido en un documento a parte.

- mayor perceptividad en las 3 primeras sesiones: **conformación del grupo** (en nuestro caso especialmente “accidentado”)
- menor en la zona intermedia: que podría corresponder con la **zona de desarrollo “medio” o más asociado a lo planificado en el caso del curso**
- mayor que en ninguna otra zona desde la media al final: correspondiente a la **zona donde se ha tomado “vida propia”, se recogen características de los aprendizajes, hay más feed-back entre el grupo, etc. y también donde, en definitiva, se empiezan a hacer balances.**

Debería entenderse esta posibilidad como una hipótesis de trabajo para contrastarla con lo que recabemos del análisis en profundidad de los diarios. Indudablemente deberemos llevar esta hipótesis hasta el final puesto que también sirve a nuestros propósitos de estudio.

A continuación mostramos en un cuadro la *temática* de las diferentes percepciones dispuestas en forma de suma total (es decir, sin la distribución en sesiones):

TIPO DE PERCEPCIÓN	Nº DE SEGMENTOS “SIGNIFICADOS”
1- Infraestructura	3/145
2- Reflexión Metodológica	6 +10(2):11=17/145
3- Concepto didáctico	3/145
4- Teoría-práctica	3+10(4):3=6/145
5- Evaluación	-----
6- Dilemas	13 /145
7- Investigación	16/145
9- Situación Informal	5/145
10- Recursos de Formación ⁹	Total-1 (10, “Recursos de formación en general”): 7/145 Total-2 (10(?), “Interrogantes como formadora en el rol de experta”): 3/145 Total-3 (10 DIN-10, “Dinámica de las sesiones”): 38/145 Total-4 (10 DIN-11, “Relación con la Dinámica de los centros de trabajo de las asistentes”): 17/145 Total-5: (10 F, “Sobre formación propiamente”): 19/145 $\cong$ 19 porque en un párrafo se recogen bastantes ideas diferentes TOTAL: 84/145
Existe una aproximación de 2 puntos; la suma da 147, lo dejamos en 145 por el margen de error en tanto que nº de ideas recogido en cada segmento	

Ordenadas ahora las categorías por orden de presencia:

TIPO DE PERCEPCIÓN (por orden de presencia)	% (sobre 101.4 por redondeo, y por la cuestión anterior de margen)
10- Recursos de Formación (que incluye, entre otros,	46.2 %

⁹ Como se ve, dentro de la categoría de ‘Recursos de Formación’, se establecen diversas subcategorías fruto del análisis de lo que encontrábamos. Lo definimos sucintamente en la tabla

<i>Dinámica de las sesiones y Dinámica de los centros “10DIN-10” y “10DIN-11” respectivamente)</i>	
<i>11- Dinámica-centro</i>	<i>11,7 %</i>
<i>2- Reflexión Metodológica</i>	<i>11,7 %</i>
<i>7- Investigación</i>	<i>11 %</i>
6- Dilemas: 13 - 8 dentro de la categoría 10: - 2 de la 11, - 2 de la 4 - 1 de la 5 - 1 de la 11 - 1 de la 7 - 1 de la 9	9 %
4- Teoría-práctica	4,1 %
9- Situación Informal	3,5 %
3- Concepto didáctico	2,1 %
1- Infraestructura	2,1 %

Parece relevante a la vista de esa ordenación que ***casi un 50% del espacio de percepciones recogido en el diario en D-cu-2 esté ocupado por la categoría 10***, aunque como se ha visto dentro de 10 hay diversas cuestiones.

Está claro como decíamos, que, además de la presencia en volumen, debemos fijarnos en los significados que alberga cada una de las dimensiones y categorías semánticas, pero pensamos que también resulta informativo este análisis numérico.

4.3.2.2.2.3. Preacciones en ‘D-cu-2’

En cuanto a la síntesis de los contenidos temáticos de la dimensión de planificación y las categorías temáticas que tienen asociados mayor o menor número de pensamientos de planificación, vemos lo siguiente:

<i>TIPO DE ‘PREACCIÓN’</i>	<i>Nº DE SEGMENTOS “SIGNIFICADOS” DE PLANIFICACIÓN</i>
1- Infraestructura	8/123
2- Reflexión Metodológica	15= 15/123
3- Concepto didáctico	3+3(3/2)+3/5= 7/123
4- Relación Teoría-práctica	25+Dil.(4)+(4/3) = 27/123
5- Evaluación	6+(5/4)= 7/123
7- Investigación	17+(7-Cu-1)+(7/5/4)= 19/123
9- Situación Informal	5+ Dil.(9)= 6/123
10- Recursos de Formación	27+(10/4)+(10/11-Cu-1)+(10-Cu-1)=30/123
11. Dinámica	1+2 Dil.(11)+ 11/9=4/123

<i>TIPO DE PREACCIÓN (por orden de presencia)</i>	<i>% (sobre el total de 123)</i>
<i>10- Recursos de Formación</i>	<i>24,4 %</i>
<i>4- Relación Teoría-práctica</i>	<i>22,4 %</i>

7- Investigación	15,5 %
2- Reflexión metodológica	12,2 %
1- Infraestructura	6,5 %
3- Concepto didáctico	5,7 %
5- Evaluación	5,7 %
9- Situación Informal	4,9 %
11- Dinámica	3,3 %

Los pensamientos de planificación que, según nuestro análisis, más espacio ocuparon en la atención de la formadora a lo largo del proceso de formación en este contexto se refieren -en este orden- a las categorías temáticas de “Recursos de formación”, “Relación teoría-práctica”, “Investigación” y “Reflexión metodológica”.

Respecto a la dimensión perceptiva, se da una similitud puesto que allí “Recursos de formación” y “Dinámica” ocupan los dos primeros lugares y aquí debemos entender que la segunda estaría dentro de la primera; también “Reflexión metodológica” e “Investigación” tienen lugares de preeminencia.

El hecho diferencial de que la categoría temática “Relación Teoría-práctica” aparezca en la dimensión de la planificación en primer lugar (junto a “Recursos de formación”) y en cambio en percepciones aparezca en un lugar poco importante parece sugerir que en ese elemento tan propio de la formación curricular como es la relación teoría-práctica el esfuerzo de gestión (‘preacción’) no se corresponde con la tensión perceptiva, discrecional o conflictiva (‘percepción’). Sugiere también que dado que se trata de una modalidad ‘curso’, el planteamiento “de planificación previa”, al menos en las grandes líneas, rebaja la tensión acerca de la gestión que, necesariamente, realiza la persona formadora sobre estos asuntos.

Otro aspecto analizado es la distribución por sesiones de los pensamientos temáticos de planificación. Puesto que ya hemos presentado la composición temática de los pensamientos de planificación en la globalidad del proceso, ahora presentamos un cuadro donde se ilustra sesión a sesión la presencia de aquellos pudiéndose ver, también, la temática con la que estarían asociados.

Nº de Sesión	Nº total de ‘Preacciones’/categoría a la que pertenecen
1	3: 1,2,4
2	8: 1,2 (Profs), 10 (2), Dil. (-4), 2,4,5
3	8: 1,10 (3), Dil (-10), 4,7,10/4
4	9: 1 (3),10/11 (Cu-1), 10 (2), 7, Dil (-11), 2
5	15: 2 (3), 10 (4), 11/9, 5/4, 4 (2), 3 (2), 7, 1
6	8: 10 (Cu-1), 10 (2), 7 (2), 3/2,2, 4
7	(...Diario Marianne)+2: 10,2
8	(...Diario Marianne) +1:11
9	14: 7 (2), 9, 4 (3), 2 (3), 3, 10 (3), 4/3
10	12: 10 (2), 9 (2), 7 (Cu-1), 2 (2), 4 (3), 3/2, 7

	+ Reunió Observadores: 7 (5)
11	8: 7, 9, 3/2, 10, 4 (3), 2
12	14: 7 (6), 4 (5), 3/5, 10 (2)
13	6: 1,10, 7, 5 (3)
14	8: 7/5/4, 5 (2), 4 (2), 9,7,10
15	7: 4 (3), 10 (3), Dil (9)

Puede observarse:

- la gran cantidad de preacciones de las sesiones: 5ª, 9ª, 10ª, 12ª. Previsiblemente estaríamos ante la franja que va desde la zona media en adelante (faltan la 7 y la 8) con lo que ***habría coincidencia entre percepción y preacción en lo referente a zonas más cargadas perceptiva y planificadoramente.***
- la presencia en las cinco primeras sesiones de la preacción de temática “*Infraestructura*” que en este contexto se mostró como hemos dicho “accidentada”.
- la preacción temática “*Recursos de formación*” que aparece desde la segunda sesión en todas y cada una de las sesiones.
- la preacción temática “*Relación Teoría-Práctica*” que aparece desde la primera sesión prácticamente en todas y cada una de las sesiones: a excepción de la 4ª y la 13ª (de la 7 y 8 tenemos sólo notas y en el diario de la observadora no podemos encontrar preacciones, obviamente). No hace falta insistir en que, además de por su continuidad, esta categoría es importante también por su peso.
- “*Reflexión metodológica*” aparece en todas las sesiones a excepción de la 3ª, la 5ª, (la 7/8), la 12ª, la 13ª, la 14ª, y la 15ª: en estas últimas, la reflexión metodológica estará recogida -como veremos- específicamente dentro de la categoría “*evaluación*” a la que se le dedica un tiempo importante debido a que las profesoras reclaman tratar aspectos evaluativos.
- “*Investigación*” aparece desde la 3ª hasta la 14ª en todas las sesiones (a excepción del registro de 7 y 8)
- Dilemas en la 2ª, 3ª, 4ª, 15ª: recordemos que han sido considerados una categoría de la dimensión de percepción pero se asocia a preacción en el sentido que ante la consideración de un ‘caso’ a resolver, se inician acciones o planes para su resolución.
- “*Conceptos didácticos*” aparece en la 6ª, 9ª, 10ª, 11ª y 12ª; curiosamente aunque se tratan en este contexto de formación desde las primeras sesiones, no parecen ocupar de forma especial el pensamiento de planificación, previsiblemente, porque están dentro de lo planificado como categoría 4 o 2.
- Aparecen en este diario, D-cu-2, ***acciones asociadas a atender a personas o demandas del otro contexto de formación (Cu-1).***

4.3.2.3. NOTAS DE PROCESO

4.3.2.3.1. ***Sobre Percepciones***

a) Definición de percepción

Al margen de lo que ya se ha dicho sobre el ‘cronos’ del proceso y la emergencia y asunción de esta dimensión, no hacemos ninguna otra precisión. Recordamos que

aunque en algún momento del proceso considerábamos que el espacio perceptivo era menor en este contexto que en el del centro, el análisis categorial ha situado a la dimensión perceptiva en paridad de importancia en ambos contextos analizados. El análisis de contenido semántico arrojará seguramente diferencias que el análisis descriptivo en cuanto a importancia de presencia no ofrece.

b) Diferencia entre cursos y centro en cuanto a percepciones.

Tras el análisis comparado, además de ver que el peso como dimensión es igual en ambos contextos se ha visto que:

- se da una coincidencia en las categorías más resaltables (10, 11 y 2, ‘recursos de formación’, ‘dinámica’ y ‘reflexiones metodológicas’ respectivamente)
- se da una cierta coincidencia en las categorías menos resaltables (1, 9, ‘Infraestructura’ y ‘Situaciones informales’) y
- hay elementos que juegan papeles diversos y que deben analizarse desde esta perspectiva diferencial (sobre todo las categorías 4 y 3 por una parte, 7 por otra y 6 por otra).¹⁰

c) Aquello relacionado con sentimientos y emocionalidad de la formadora o de los profesores (recogido gracias a la escritura del diario).

También en este punto hay una parte de valoración general ya recogida cuando narrábamos el proceso de análisis en “Desarrollo en torno a ‘Ce’”. Nos parece, aun así, que se dará *algún tipo de conexión entre el tipo de modalidad curso y el grado de autonomía-responsabilidad* por estar ‘pautado’ desde SEDEC y por atender a diversos centros dentro de una misma actividad. Esto se verá también a partir del análisis de las *preacciones “propias de planificación”*.

d) I-A como proceso narrativo.

En este ámbito se funden los diferentes contextos analizados para conformar un único proceso de clarificación que una vez definido se transmite a todo el estudio.

Otra cosa es que en cada contexto el tipo de análisis ha seguido pasos propios en función por ejemplo, del volumen de información, que luego han servido para “interrogar” al otro contexto.

e) Percepciones en relación al campo de las preacciones

Al igual que pasaba en D-ce se encuentran sesiones donde hubo mucha ‘percepción’ y mucha ‘preacción’. De hecho, las temáticas que se relacionan en mayor grado con la dimensión percepción, y salvo alguna variación particular como (11 y 4), se relacionan también de forma importante con la planificación:

- Orden de las categorías temáticas en la dimensión percepción: 10,11,2,7,6,4,9,3,1
- Orden en la “preacción”: 10,4,7,2,1,3,5,9,11.

¹⁰ Son las categorías que hemos marcado en el cuadro de contraste en las percepciones de ambos contextos con flechas

Se da coincidencia entre las categorías 10, 2, y 7; se da diferencia resaltable entre las categorías 4, 11, 1, 3

La categoría 1, “*Infraestructura*” no es importante en las percepciones y en cambio sí lo es (no de forma decisiva pero con una presencia “central”) en la dimensión preacciones, reflejaría el esfuerzo por “gestionar” desde la planificación elementos como espacios y tiempos y a la vez pondría de manifiesto que no se percibía de forma “intensamente” relevante.

“*Recursos de formación*” revela una relación de coincidencia respecto la importancia en ambas dimensiones; en este sentido encontramos en el documento de síntesis de los contenidos una nota realizada tras el análisis:

* “*Aquestes PRE ja recollides a Percep!!!; són perceps. molt PRE*”(en “Síntesis-D-cu-2-Recursos de formación”:1).

f) Percepciones en relación a la interpretación de la dinámica del centro.

Como sabemos, ésta fue una categoría que se ‘creó’ en el análisis de D-ce y que posteriormente se trasladó a D-cu-2 -dentro de la categoría de “Recursos de formación”- en una revisión reciente, resultando que, a la luz de su posición en ‘percepciones’, también debe considerarse importante. Seguiremos esta relevancia también en las otras dimensiones.

g) Utilización del plural en el diario y en la práctica.

Esta cuestión será tratada también, tras esta aproximación global, dentro de los bloques de contenidos; únicamente avanzamos que de una forma notoria se usa el plural desde la primera sesión (traducimos):

“*Y finalmente **nos planteamos** preguntar a los niños por la funcionalidad tal como **hemos hecho** en el curso 1.*”(D-cu-2:2, sesión 1ª, 17-10-96)

4.3.2.3.2. **Proceso de I-A.**

Como se vio en el análisis del proceso asociado al contexto de estudio anterior, la conciencia de estar realizando de alguna forma un *proceso de I-A* surge claramente en la relectura de “Notes-2000” y durante la escritura de “Notes-2001”; aunque en ese período se estuviera analizando D-ce las consideraciones hechas sirven para describir todo el proceso, es decir, no son exclusivas de ningún contexto en particular.

4.3.2.3.3. **Sobre Preacción**

a) Determinación de la categoría: la historia de la categoría en relación con este contexto de estudio:

- En el documento “DIN-A3-D-cu-2” (anexo nº 5) donde inicialmente sintetizamos el tipo (categorías) de los contenidos (verano 1999) no se recogieron los referidos a ‘PRE’, dimensión de planificación.
- En el Verano-2001 (11-8-2001), tras haber asumido en el análisis de ‘D-Ce’ la importancia de ‘Percepciones’, ‘Preacciones’ y ‘Dinámica’, habíamos revisado y marcado en ‘D-cu-2’, PERC, *PRE* y *DIN* (códigos respectivos).
- Cuando recientemente (7-2-2002) las sintetizamos desde las perspectivas temática (es decir, en relación a qué categorías de contenidos están asociadas) y de planificación, esas marcas nos facilitaban el trabajo de vaciarlas sesión a sesión para analizarlas holística y categorialmente. Debemos tener en cuenta que como en este contexto de estudio no se aislaron este tipo de contenidos desde un principio, su presencia se fusionó con el propio bloque de contenidos con el que iba asociado y, en definitiva, es de allí de donde se extrae tras haberlo revisado desde el documento global y original, el diario ‘D-Ce’.

Como resulta que los segmentos marcados en este análisis documental son más amplios que en D-ce podemos admitir que alberguen en su interior otra dimensión; además, no nos interesa ‘pesar’ contenidos sino analizarlos. Los porcentajes y análisis numéricos de presencia son partes del proceso de análisis.

- Como ya se ha avanzado, aunque se pensaba que la proporción de segmentos dedicados a la dimensión ‘preacción’ de D-cu-2 sería muy diferente a la de D-ce, finalmente se ve que no lo es tanto.
- Si sólo se realizara un análisis holístico de significados sería muy *complejo* porque se mezclan muchas cosas. Lo que sí se hará -al igual que en el otro contexto- es acabar analizando la relación de la dimensión *contenido* con el mayor o menor número de pensamientos de planificación.

b) Síntesis de contenidos específicos de planificación en D-cu-2

Presentamos la síntesis de los contenidos propiamente sobre planificación que hemos detectado: en este análisis inicialmente no tuvimos en cuenta si la planificación trataba sobre las temáticas de infraestructura, reflexión metodológica, etc. o cualquiera de los contenidos de las categorías temáticas que venimos tratando. *Aparecen, aun así, referencias a temáticas al igual que aparecen en el contexto ‘D-Ce’.*

Como en el análisis del otro contexto, en ‘D-Cu-2’, queríamos indagar de qué modo y asociadas a qué situaciones aparecían muestras narrativas de un acto de planificación y, también, qué estructura interna tenían.

Como se ha dicho, en la cronología y metodología de análisis (y de forma diferente al análisis del caso de D-ce), no se separaron los segmentos de “preacción” del documento integral sino que se marcaron primero en el diario original, y luego sobre el documento de contenidos (en letra cursiva); *En síntesis, la característica más importante es que en el caso de este análisis, éste se hace sobre el documento íntegro, es decir desde el ‘holós’.*

Para el análisis que ahora presentamos, los revisamos y recogimos sesión a sesión y, realizando una síntesis holística de todo el proceso, los agrupamos más tarde en las categorías propias de planificación que nos resultaron.

Así, en cuanto al **tipo de “preacciones”** que hemos observado en el diario de este contexto, se pueden ver las siguientes agrupaciones:

- A) Asociadas a la planificación previa del SEDEC (o de alguna forma contemplada dentro de sus parámetros)
- B) Asociadas a la planificación derivada de la dinámica propia y en la que la formadora actúa de forma discrecional
- C) Asociadas a documentos propios y posiblemente elaborados para las situaciones que, discrecionalmente lo requieren (no hablamos aquí de materiales ya que, aunque estos son abundantes, podrían conectar de alguna forma con el punto A)
- D) (Otros)
- E) Asociadas a cualquier acción de “revisar” la tarea propuesta o pactada de una sesión para otra
- F) Asociadas a la gestión de los espacios y de infraestructura (la gestión de los tiempos, se incluye en la planificación del punto B y, dentro de B, en la categoría 10, de ‘Recursos de formación’).

Cuantitativamente los significados atribuidos a la planificación, quedan de la siguiente manera:

Tipos de planificación	nº de segmentos dentro del diario
A) Asociados a la planificación previa del SEDEC (o de alguna forma contemplada dentro de sus parámetros): <i>“No hem vist: (allò articles pel masculí/femení, alters noms, llibres de calsse, compararnoms, alters coses que es poden fer amb els textos, ...)” (D-ce:6, sesión 3ª, 14-11-96)</i>	19/123
B) Asociados a la planificación derivada de la dinámica propia y en la que la formadora actúa de forma discrecional <i>“*En algun moment inicial comento fent referència a allò que va dir la MB.: INNOVACIÓ ↔ CULTURA DE CENTRE. Si ho basem en la Psicologia, o en la innovació que ha fet tal centre o...no ens serveix, sempre és una reconstrucció, una innovació “nostra”. (i.:7, sesión 4ª, 28-11-96)</i>	55/123 en las categorías de: 2(11), 3(3), 4(4), 9(2), 10(18), 10F(4), 11(9), 11/5(4)
C) Asociados a documentos propios y posiblemente elaborados para las situaciones que, discrecionalmente lo requieren (no hablamos aquí de materiales ya que	3/123

<i>aunque estos son abundantes, podrían conectar de alguna forma con el punto A)</i> <i>“Dono el full de conflictes pels sil·làbics, el proper dia ho mirarem, i dic...bé, què podem fer pel proper dia...? (i.:23, sesión 9ª, 27-2-97)</i>	
D) (Otros)*relacionados con la investigación, el otro contexto, etc. <i>“La Sandra S. y la Marianne han vingut aviat, ...m’han donat l’últim diari l’hem revista a nivell de maquetació ...els he dit que d’aquella sessió que no facin mapa que hi havia moltes referències tècniques...” (i.:30, sesión 11ª, 3-4-97)</i>	31/123 en las categorías de: 4(D-cu-1), 21D-7, D-Sedec, D-11, D-9(2), D-10F (2)
E) Asociados a la acción de “revisar” la tarea propuesta o pactada de una sesión para otra <i>“De tota forma com que n ho tenien, ho hem posat en comú a la pissarra i bastant ordenadament he anat fent l’esquema: el traç...”(i.:31, sesión 11ª, 3-4-97)</i>	9/123
F) Asociado a la gestión de los espacios y de infraestructura en tanto que condiciones para acoger a las profesoras (los tiempos se incluyen en la planificación del punto B y, dentro de B, en la categoría 10, de ‘Recursos de formación’) <i>“...van arribant les altres, hi ha dues noves del CEIP B. (La Mar. Em va preguntar si podrien tenir certificat i com que han faltat les justes, ...NO HEM PASSAT LA LLISTA, seiem, canvien les taules perquè els dic que no es posin tan lluny, ric...” (i.:7, sesión 4ª, 28-11-96)</i>	6/123

En síntesis, *desde los pensamientos de planificación se ve en ambos contextos:*

- su relación con la temática a la que está asociada como plan o acción
- su característica específica de pensamiento de planificación.

4.3.2.4.SOBRE LO “DIFUSO” DE LAS CATEGORÍAS en ‘D-cu-2’

Además de lo ya planteado en el análisis del contexto ‘Ce’, en notas-2001: 7,8,9,10 se plantea una duda sobre la “estabilidad de los datos” entre los dos contextos: la duda está relacionada con el aspecto ya tratado de haber observado que tanto los fragmentos como lo intensivo de lo que albergaban parecía diferente. En el análisis de todas las dimensiones y de todas las categorías se resuelve este aspecto.

Otra cuestión es que en el caso de lo elaborado sobre este contexto a partir del diario, *encontramos dentro de las categorías ‘Reflexión metodológica’, ‘Relación Teoría-Práctica’ y ‘Situaciones Informales’, una referencia a significados que pueden considerarse una combinación entre esas temáticas y la categoría de ‘Recursos de formación’*. Aparecen al final de cada bloque de información y se ha optado por no agruparlos dentro de ‘Recursos de formación’ porque en esta categoría se recogen otros aspectos que sobrepasan contenidos ya referenciados de forma particular. La forma que le hemos dado en el caso, por ejemplo, de aparecer dentro de la categoría de ‘Relación Teoría-práctica’ es [10 (4)]

4.3.2.5. ¿HIPERANÁLISIS?

En la primera parte de este desarrollo hemos hablado ampliamente de las decisiones tomadas a lo largo del análisis. Como ocurre con la cuestión anterior, tienen consideraciones comunes con el análisis de D-ce y en líneas generales los consideramos resueltos con las referencias a Bolívar, Domingo, Fernández Cruz (2001). En todo caso cabe recordar, como balance, que en este contexto de análisis se ha procedido de forma menos ‘fragmentada’ que en aquél otro: en parte porque la información era menor en cantidad y, en parte, porque nos basábamos en la *base procedimental*, proveniente del análisis de ‘D-ce’, que orientaba el proceso de análisis.

Pasamos a la parte segunda de triangulación con los otros documentos de análisis cualitativo sobre el contexto del curso ‘Cu-2’, teniendo en cuenta que la relación entre temáticas y dimensiones ha quedado de esta forma:

D-cu-2

<i>PERCEPCIONES</i>	<i>PREACCIONES</i>	<i>CONTENIDOS</i>
<i>Recursos de Formación</i> “10DIN-10” y “10DIN-11”	<i>Recursos de Formación</i>	<i>Relación Teoría-Práctica</i>
<i>Dinámica-centro</i>	<i>Relación Teoría-práctica</i>	<i>Reflexión Metodológica</i>
<i>Reflexión Metodológica</i>	<i>Investigación</i>	<i>Conceptos Didácticos</i>
<i>Investigación</i>	<i>Reflexión metodológica</i>	<i>Situaciones Informales</i>
<i>Dilemas</i>	Infraestructura	Evaluación
Relación Teoría-práctica	Conceptos didácticos	Recursos de Formación
Situaciones Informales	Evaluación	Investigación
Conceptos didácticos	Situaciones Informales	Infraestructura
Infraestructura	Dinámica	

2ª PARTE

B) TRIANGULACIÓN CON OTROS DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO 'Cu-2'.

Como en el caso de ‘Ce’, se han establecido a lo largo del trabajo dos tipos de tratamiento: una *triangulación “formativa” durante el propio proceso de formación, y otra triangulación diferida y más sistemática y exhaustiva, realizada en los momentos en los que hemos sintetizado nuestras interpretaciones en torno de cada uno de los contextos y en torno del conjunto del estudio.*

A continuación, presentamos el conjunto de documentos que conforman la triangulación asociada a este contexto de análisis, y la información que nos parece relevante al respecto, así como, si es el caso, el cambio de interpretación por nuestra parte.

Como en el otro caso, los lectores/as conocerán aspectos del contexto de similar forma a cómo los iba conociendo yo misma.

Los nombres de los profesores y sus características, serán tratados a continuación por lo que, como lectores, deben asumir –todavía- una posición aproximativa al contexto.

Los documentos ‘autoinforme’, ‘pautas estandarizadas del SEDEC’, ‘entrevista con el observador Jesús’, ‘codificación múltiple’, ‘diario de una de las profesoras participantes, (documento ‘D-MB-Cu-2’), ‘entrevista grupal a un grupo de profesoras’ y ‘DIN-A3-D-cu-2’ serán presentados tras el análisis interpretativo de los diarios: se pretende aportar la información tal como cronológicamente la íbamos recabando.

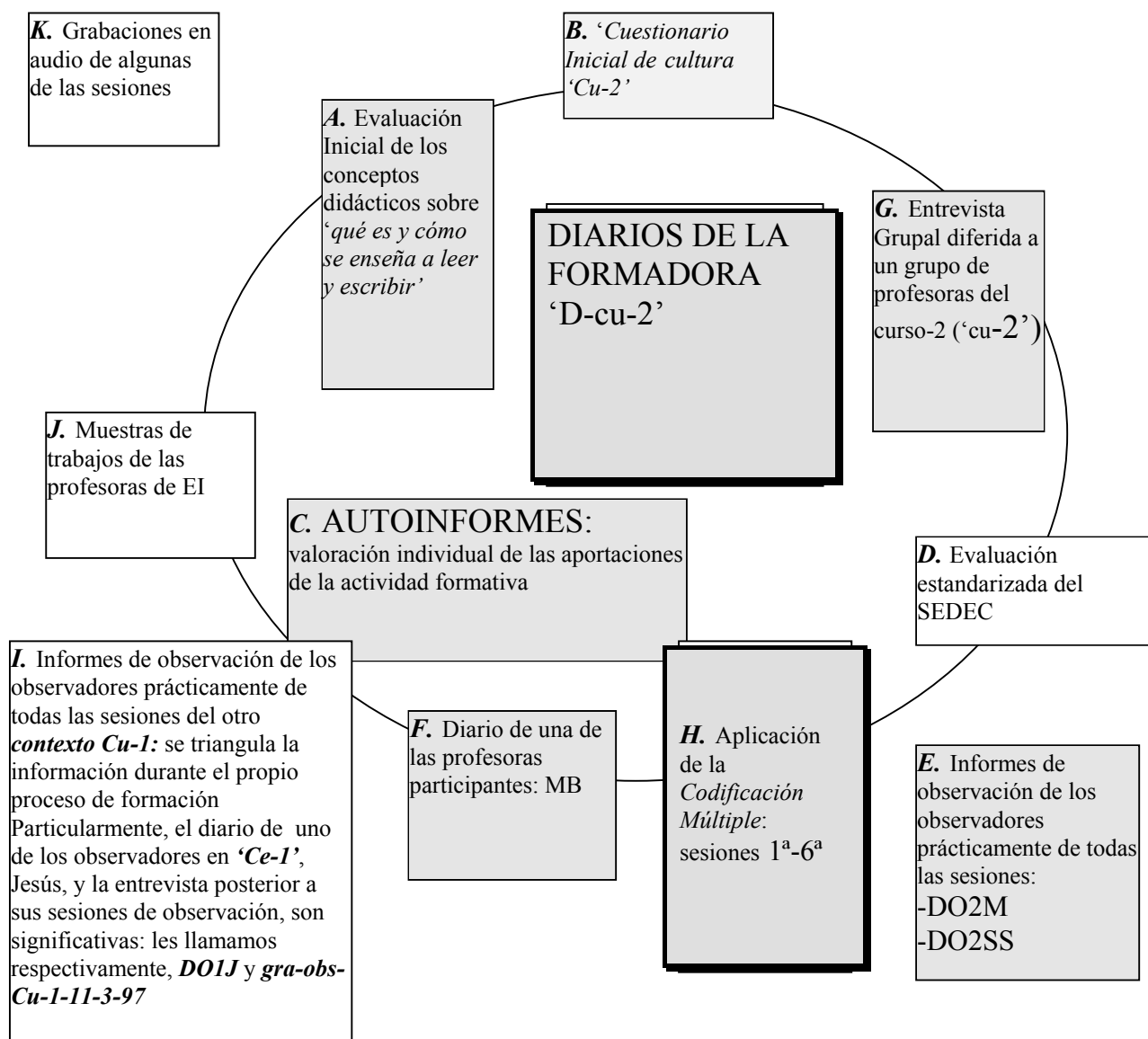
El siguiente esquema representa la relación en el proceso entre los documentos y procedimientos informativos de análisis, así como su rango más o menos nuclear en el mismo.

Se recogen en la parte central los incluidos en la triangulación sistemática diferenciándolos de los que se triangularon también ‘formativamente’ durante el proceso de formación pero se revisaron más tarde en una comprobación informal sobre lo que íbamos encontrando. Todos sirvieron -en diferente grado- durante la formación como fuentes de información.

Los diarios y la codificación múltiple se marcan de forma particular: en el primer caso porque se trata del documento central del análisis interpretativo desde el cual hemos vuelto a mirar todo lo anteriormente ‘mirado’.

En el caso de la codificación múltiple, aunque no se trata propiamente de un documento, el hecho de que su uso hubiera puesto de manifiesto determinados elementos considerados importantes en el conjunto del análisis lo convierte en un ‘documento’ más que colabora con la triangulación.

DOCUMENTOS NUCLEARES DEL ANÁLISIS DEL CONTEXTO ‘Curso-2’ (‘Cu-2’)



A. "EVALUACIÓN INICIAL DE CONCEPTOS DIDÁCTICOS: ¿qué es y cómo se enseña a leer y a escribir?" - Contexto Cu-2

En la primera sesión del curso teníamos planificado 'evaluar' de una forma, digamos, difusa, por amplia y por integrada en la misma dinámica del trabajo de esa sesión, los conceptos que las profesoras participantes en la actividad formativa tenían, individualmente, sobre las áreas temáticas objeto de la formación.

Como se puede ver en el anexo nº 11, las preguntas que se formulaban eran de tipo genérico: ¿Qué es leer? y ¿Qué es escribir?; tal como estaba planificado les pediríamos que, a continuación de la definición, explicaran cómo lo hacían.

En el caso de este contexto, dado que la iniciación a la actividad fue tan accidentada en el sentido de que no habían sido informadas a tiempo de su inicio y de que sólo asistieran a la primera sesión 7 personas, realizaron únicamente la actividad de la

definición, y trabajaron luego por grupos en los que pusieron en común sus ‘conceptos’ individuales. Tras su trabajo en grupos pasamos, ya de forma colectiva, a tratar esas habilidades sobre las que habrían reflexionado.

En este contexto, *la lectura* se definía como interpretación de códigos para poder desarrollar usos como conocer las ideas y sentimientos de otros, y personas como ÀA, planteaba ya diferentes fases de lectura, aunque ‘buscara’ cómo no enfatizar la ruta tradicional de la ‘correspondencia grafía/sonido’; MB. diferenciaba distintos emisores, objetivos, etc. de la lectura.

La escritura se definía como comunicación y plasmación de ideas, sentimientos, informaciones diversas, y también ÀA. se situaba más en el terreno de la habilidad psicológica y procedimental para hacerlo; ella misma avanzaba, como lo hacían en el caso de la lectura que, ‘aunque los signos usados no tuvieran nada que ver con la realidad (correspondencia sonido/grafía), podían considerarse ‘escritura’, con lo que se volvía a enfatizar lo ‘nuevo’ de la perspectiva respecto a lo tradicional.

En general, se definían las habilidades de manera ‘filosófica’, buscando la forma de no cerrarse a aquello que se consideraba ‘superado’ y no ‘constructivista’ por no significativo: de alguna manera se expresaba una alineación con la innovación y se ponían en evidencia unos conocimientos previos -como mínimo de carácter motivacional- acordes con sus componentes ideológicos.

Dado que no realizaron la segunda parte que pretendía abundar en cómo lo hacían metodológicamente, podían mantenerse en ese terreno no instrumental: únicamente ÀA. parecía querer concretar que esa ‘filosofía’ significaba algunos aspectos prácticos de los que ella daba cuenta.

Como recogemos en los diarios que analizaremos, esta actividad permitió empezar a poner en común aspectos reflexivos, experienciales y ‘vindicativos’ (en el sentido de la necesidad de cambiar las metodologías tradicionales), cosa que fue valorada positivamente.

B. “QÜESTIONARI DE CULTURA”- Contexto Cu-2

En el apartado del diseño de la investigación presentamos los contenidos y la forma que tenía este instrumento, así, como la ‘validación’ que hicimos del mismo. Por ello, pasamos ahora directamente a analizar la información extraída del mismo.

De las 18 profesoras que iniciaran el curso, 10 entregaron el cuestionario; de las 10, 9 son del CEIP B.; la otra es MB. del CEIP P.

A continuación, mostramos las preguntas, sintetizamos el contenido de las respuestas, y planteamos nuestras consideraciones al respecto.

1. En qué experiencias de innovación has participado en el centro o el equipo de profesores actual:

– Resaltamos que Mag. responde que ‘ninguna’ y L. *no contesta*

- **“Grupos flexibles”**: MTN, ÀA., MP.
- **“Rincones”**: MTN, Mar., ÀA., R.,
- **“Curso de matemáticas”**: M.A.R.,
- **“Programa de Inmersión Lingüística”**: MTN., Mar., ÀA., R., MP. “a nivel de innovación en el centro he continuado el proceso de inmersión lingüística...”
- **“Ejes transversales: la paz (convivencia)”**: MTN.
- **“Programas de salud”**: coordinado con el ABS (*Servicio de Atención Básica Sociosanitaria*): MTN.
- **“Contacto directo con las madres que nos ayudan a hacer material”**: Mar.
- **“Enseñar a leer y a escribir con un enfoque constructivista”**: Mar., ÀA., R. (“...hemos iniciado”)
- MP.: “Si se considera “cambio” ante una evaluación de procesos, métodos, etc. ...a nivel individual no sería la palabra innovación sino *revisión continua y sobre todo cualitativa* entre la relación profesor-alumno-aprendizaje”
- Experiencias del campo de la educación artística tanto musical como plástica; proyectos que introducen elementos de la tradición popular y aspectos de lengua relacionados con la poesía...: MB

Consideraciones:

- **lo que consideran innovaciones son, en bastantes casos, de tipo metodológico-organizativo**: rincones, grupos flexibles, relación con las madres del centro, etc.
- esos casos se resaltan por **personas** como **MTN., ÀA., Mar., R., MP.**, sobre todo por las 2 primeras
- El **“Programa de inmersión lingüística”** es resaltado por **MTN., Mar., ÀA., R., MP**
- **Mar., considera innovación un aspecto propio como el “Contacto directo con las madres que nos ayudan a hacer material”** que bien puede tratarse de un aspecto que también estuvo ligado con la innovación del programa de inmersión.
- Mag., y L., no muestran experiencias compartidas a este respecto.
- ÀA., Mar. y MTN., por una parte y Mag., por otra, juegan roles determinados en el proceso de la formación que analizamos; también R. y MP., aunque no tan definidos.
- MB., parece hablar de proyectos de carácter individual asociados a su especialidad docente, la música, y a temas de su interés particular: aunque no quedaría del todo claro por la respuesta, sí es coherente con el tipo de dinámica institucional de la que ha hablado -formal e informalmente- en otras ocasiones-

2. Cuales son los motivos de tu interés por la propuesta innovadora en la lectura y la escritura

- **Facilitar el aprendizaje a los alumnos**: Mag., M.A.R, Mar. (“encuentro que es una manera más fácil para ellos de aprender”), ÀT. (“que no se angustie en el aprendizaje”),
- **que tengan ganas de aprender**: Mag., Mar., ÀA. (“motivar”),
- **“creo que todo aquello que sea gratificante, respete los ritmos y al mismo tiempo acelere procesos, puede ser muy positivo”**: MP

- “*en un principio porque era una cosa nueva y es bueno conocer nuevas propuestas...luego he visto que podía ser muy provechoso para los alumnos con dificultades*”: L.
- “*a nivel personal porque cambiar de metodología te estimula a innovarte y evitas caer en la rutina*”: M.A.R., ÀT., ÀA., MTN. (“mejorar, innovar, ampliar, conocer nuevas metodologías”), R. (“teníamos ganas de innovar...”), MB. (“estar al caso de los estudios e investigaciones pedagógicas que parten de una enseñanza constructivista”)
- ÀA.: “*propuesta motivadora para los niños y “entusiasmadora” para todos (ellos y yo)*”

Consideraciones:

Un gran espacio de interés se sitúa en la **doble ‘ética’ profesional**, es decir, tanto del *cuidado* como de la *responsabilidad*, de acomodarse a los aprendizajes de los alumnos, admitiendo, en algún caso, que las metodologías anteriores tenían lagunas en el sentido de dificultad, dureza, no acomodación a los diferentes ritmos, etc. y, obviamente, que la atención a los alumnos pasa por la innovación educativa por parte de los profesores.

ÀA. concluye que se trata de encontrar algo bueno para los alumnos y, en consecuencia, bueno para el profesorado.

3. Partes de un interés individual, de ciclo o de centro

- *Individual*: Mag., ÀT., MB.
- *Individual y de ciclo*: L., M.A.R., Mar. (“primero individual, y de ciclo”), ÀA., R.
- *Individual, de ciclo, de centro*: MTN.,
- *De ciclo*: MP. (“*en un principio estaba muy saturada de cursos, sobre todo el año pasado...no estaba cerrada ya que pedía el material y hacía servir las propuestas que comentaban, pero...el interés partió en un principio del ciclo*”)

Consideraciones:

Las muestras de exclusividad en el interés individual o de no total vinculación “sentida” entre lo individual y el ciclo se corresponden con otras informaciones sobre la relación con la “institución” sobre todo en Mag., MB..

4. Qué actividades diseñáis juntos (se les pide poner ejemplos y se proponen diversos criterios orientadores)

- *Centro*:
 - aspectos organizativos, más generales, organización de fiestas populares, : L., Mag., MP. (“sobre todo las fiestas -ciclo, cole, padres-”), M.A.R., Mar., MTN.,
 - Centro: PCC, 2NC, informes: L., MP., M.A.R.,
- *Ciclo*: salidas, horarios, patios, normas y hábitos, metodologías : Mag., M.A.R., MTN.,
- *Nivel*:
 - programaciones, salidas: L., Mar.,

- ‘...qué juegos utilizaremos para los rincones...’: Mag.
- aspectos ligados a alumnos :L., MTN. (“coordinaciones de las actividades diarias, puesta en común y valoraciones y evaluaciones”)
- Mar. y de forma parecida ÀA.: *“Todas las decisiones se toman en reuniones de ciclo, nivel, claustro”*
- R.: *“Mediante las coordinaciones de nivel y de ciclo se han de tomar las decisiones”*
- ÀT.: *“A nivel de ciclo y en reuniones formales: la atención a la diversidad, la metodología, aspectos burocráticos, las fiestas, las excursiones...”*
- MB. : *“Básicamente aspectos organizativos, salidas, colonias, piscina...y los que desde dirección se nos pide (elaboración de pautas de observaciones, Unidades de programación, etc.), directamente ‘pedidas’ por la inspección educativa.”*

Consideraciones:

- Se dan dos claras “culturas”: la del centro CEIP B. y la del centro CEIP P.

En CEIP B.:

- Todas hablan de reuniones formales
- Hay coincidencia en los ámbitos más o menos propios de decisiones de centro, de ciclo y de nivel
- Hay diversidad de ámbitos, es decir, se habla de aspectos “festivos”, organizativos, metodológicos, de valoración del aprendizaje de los alumnos, etc.
- Hay personas que enfatizan el carácter democrático y organizativo de la toma de decisiones: Mar., ÀA., y R., de forma que parecen describir la “cultura” al menos “pretendida” del centro.

En CEIP P.:

Parece pretenderse poner en evidencia que sólo los aspectos de tipo “organizativo” ocupan un ámbito decisorio por parte de los profesores, mientras que los que se piden desde dirección, a la vez, demandados desde inspección, son de tipo, o bien individual o de los que entrarían dentro de los no “autónomos” (tampoco queda claro si se habla de individual o de grupo, por la respuesta del cuestionario: si lo sabemos, en algún grado, es por conversaciones con MB. al respecto)

5. Os sentís autónomos -como centro- para cambiar procesos curriculares? Qué cosas os lo pueden dificultar o impedir ?

Sí:

- Matizada por la coordinación con los tutores desde la función de maestra de EE: L. (traducimos) (*“la coordinación ha de ser muy intensa porque mis alumnos son niños con dificultades y si bien es cierto que puedo proponer cualquier innovación que favorezca su aprendizaje, el tutor debe estar de acuerdo tanto de palabra como de hechos”*)

- lo podría dificultar el no ponerse de acuerdo todo el profesorado: Mag., MAR. (*“la gran dificultad para cambiar un proceso curricular a nivel de todo el centro es poder llegar a acuerdos entre todos los ciclos”*),
- “lo podría dificultar: los equipos directivos, el claustro, la excesiva burocracia que a veces da la administración, las normativas poco flexibles, etc.”: Mar., AA (las normativas), MTN., R..
- MP. *“Creo que todo proceso ha de ser activo y en consecuencia la persona y su filosofía educativa ha de sentirse implicada, si no, todavía puede ser peor: como mínimo ha de sentirse convencida de lo que hace si no, puede ser carnavalesco. A pesar de todo, al comenzar a P-3 me da mucha libertad a la hora de trabajar.”*
- “Si se cambia para el bien de los propios alumnos no creo que haya dificultades”: ÀT.

No:

- MB en el centro P.: *“dentro de mi aula y siempre que se acople a los contenidos curriculares no he tenido hasta ahora ningún problema. Pero todo son propuestas adicionales o que van en paralelo. Puedo intuir problemas si se pretende “cambiar” o modificar algo que pueda ser el proceso de aprendizaje de lectoescritura.*

Consideraciones:

- En el **centro CEIP B.**, en general, se percibe autonomía: mediada, claro está, por la coordinación y los acuerdos internos para los que, sin ver dificultades insalvables, se ven posibilidades de ‘esfuerzos’.
- También en este centro se ven, por parte de algunas profesoras, dificultades asociadas a normativas que, de forma real, no podrían impedir ningún trabajo de este tipo; otra cosa es la burocracia, la corresponsabilidad de los equipos directivos, etc.: por las veces que aparece en el cuestionario, parece que a partir de que alguien haya hecho la consideración se haya asumido por un grupo de personas.
- De nuevo, en el **centro CEIP P.**, la situación aparenta ser otra y MB. la definiría como de cambios menores en una *cultura con forma de individualismo*.

6. A quién y en qué sentido beneficiará esta innovación. (se proponen focos concretos)

- **Personalmente, y profesionalmente...como equipo:** L., Mag (*“como equipo establecer más relación, más coordinación”*), M.A.R., Mar. (*“personalmente trabajo más a gusto, profesionalmente me obliga a ponerme al día...”*), AA., MTN., R.,
- **A los alumnos pequeños y por extensión a los mayores:** Mag. (*“es más motivador, cada uno llega hasta donde puede”*), L. (*“porque si cogen gusto por la lectoescritura, si aprenden de una manera dinámica y no forzada, esto hará que su aprendizaje a la larga sea mucho más provechoso”*), MP (*“A LOS NIÑOS”*), M.A.R., Mar. (*“supone tenerlos en cuenta a la hora de hacer los currículums”*), ÀT., AA., MTN., R., MB. (*“si los profesores somos capaces de dinamizar y entender la filosofía que hay detrás de los ejemplos y reflexiones que provocan los días de curso, los beneficiarios son los niños. El proceso educativo no tiene sentido sin una orientación total a quien va destinado, es*

decir, al niño...aunque aprenden “a pesar de” nuestra función o tarea, les puede hacer avanzar y crecer o les puede acompañar en su crecimiento”)

Consideraciones:

- Claramente sitúan el motivo del proceso de cambio en los alumnos, aunque la mayoría de profesoras también haga constar que será un proceso que les enriquecerá personal y profesionalmente.
- ***Personalmente, hablan de trabajar más a gusto.***
- ***Profesionalmente hablan de estar al día, y de coordinarse y relacionarse con el equipo.***
- Situar el proceso de cambio en los alumnos de Educación Infantil y, a la larga, en los de toda la etapa de Educación Primaria, se justifica según las profesoras porque:
 - a) respeta la individualidad, aunque la propuesta, precisamente, no se define por un “laissez-fer”, sino por un respeto al momento de “maduración” del alumno que permite ‘guiar’ activa e informadamente el proceso de enseñanza,
 - b) porque vería el curriculum desde una perspectiva paidocentrista, (aunque no se descarte, por las respuestas, otras perspectivas complementarias), y
 - c) porque el proceso educativo como tal tiene por destinatario al alumno

En general, aun así, las mismas profesoras se han situado en una postura más profesional.

No habría diferencias entre las respuestas asociadas al centro CEIP B. y CEIP P.

7. Como pensáis que reaccionaran ante la posible innovación padres, alumnos, compañeros de otros centros, administración...

Los niños:

- ***“Muy bien”***: L., Mag., M.A.R. (“...y los otros también si los resultados son buenos”), Mar. (“...están entusiasmados y responden muy bien”), ÀA. (“muy bien, están motivadísimos”), MTN. (más motivados si son ellos quienes van descubriendo las cosas”), R. (“...están más interesados”), MB (“con entusiasmo y desbordando tu acción o preparación”)
- ***“Aceleran, respetando su ritmo”***: MP.

Padres:

- ***“Según los resultados, muy bien”*** L.
- ***“Bien, si ven que los niños están animados a leer y escribir y si desde el profesorado se les explica bien esta posible innovación”***: Mag.
- ***“Más contentos ya que es más tangible el trabajo hecho por los niños”***: MP.
- ***“Si les explicas, entran rápidamente y como ven los resultados, están contentos”***: Mar., ÀA., M.T.N. (“...se les ha de explicar bien lo que hacemos en la escuela y lo que pueden hacer ellos en casa para ayudarles”), R..

- “...desconcertados y extrañados pero al mismo tiempo maravillados por el interés de los pequeños que les llega directamente porque los niños se llevan a casa las ganas de investigar y de aprender”: MB.

Compañeros de otros centros:

- “No se puede responder de una manera general. Depende de la forma de ser de cada uno: L., M.T.N. (“se pueden hacer encuentros o seminarios para intercambiar experiencias y valorar tanto las ventajas como los inconvenientes”), R. (“es más difícil si no hay comunicación o boca a boca”).
- “Animarse a cambiar si hay resultados positivos”: Mag.
- “Quizás quieran investigar qué se está haciendo en otras escuelas”: MP., MB. (“los que ya adoptan el modelo pueden servir de referencia para acabar de empujar a los maestros dudosos.”)
- “Unos se interesarán y otros pasarán”: Mar.
- “curiosidad...y... ¿qué tal?”: AA.

Administración:

- “Si presentas muchos papeles con programaciones, muy bien: independientemente de los resultados”: L.
- “Bien si es positivo para los niños”: Mag.
- “Si todo funciona, perfecto”: MP., MB. (“...si sigues el curriculum, no creo que tenga nada que decir”)
- ***“A la inspección no creo que le interese mucho; si da buen resultado después de un tiempo la administración lo hará obligatorio”***: Mar.
- “Ya se enterará por la inspección”: R.

General: “Supongo que bien. Si el maestro cree, los otros también creerán.”: AT.

Consideraciones:

- ***Algo que nos parece de total relevancia es que cuando se refieren a cómo reaccionarán alumnos y padres hablan ya en presente y de forma muy positiva.***
- Asocian a los alumnos estar motivadísimos y aducen razones como descubrir por ellos mismos, etc...
- ***A los padres, les asocian curiosidad, extrañeza positiva, y plantean que han de ser informados***, tanto de lo que se hace en las clases como de la forma en que pueden ayudar al proceso de sus hijos.
- ***a los compañeros de otros centros, les asocian el papel de referencia, en el caso de que vayan más “avanzados”, y de expectativa sobre el cambio, en el caso de que sean ellos los que se “avancen”.***
- a la administración se le adjudica un papel de “vigía” para que se cumpla lo que está estipulado; Mar. piensa, además, que si el “cambio” funciona, la administración acabará “obligándolo”.
- No habría diferencias entre las respuestas asociadas al centro CEIP B. y el CEIP P.

En todos los casos, los resultados se consideran el aval necesario para que estas valoraciones ampliamente positivas se mantengan; no se habla “filosóficamente” de la conveniencia de seguir un proceso, en este caso, constructivista, en aras de una formación que se quiere de una determinada forma, sino de una propuesta que, “de facto”, conecta con aspectos “tangibles” aunque, eso sí, se valore sobre los alumnos que están motivadísimos: parece, entonces, que están hablando de que el motor del cambio no es sólo la mejora del rendimiento sino que sería el aprendizaje el motivo aunque, eso sí, se trate de un motivo tangible.

8. Cómo pensáis que se conseguirá la implicación de los profesores de CI, CM y CS en esta innovación que se prevé muy centrada en EI.

- “Supongo que haciendo propaganda, explicando las ventajas, y demostrándolo con resultados.”: L., MTN. (“Hablando con profesores que ya haga tiempo que lo llevan a la práctica. Ver ventajas, inconvenientes, valorarlo, y probarlo.”)
- “Lo creo necesario. *Implicaríamos al resto de profesores explicándoles el proceso, ofreciéndoles resultados positivos, mostrando el trabajo hecho por los pequeños.*”: Mag., M.A.R. (“creo que es importante que se impliquen sobre todo los profesores de CI.”), Mar. (“...resumiendo, vendiendo el producto”), ÁT.,
- “*...no es necesario que el proceso llegue a 2º...a finales de P-4 ya se puede pasar a la letra cursiva. En consecuencia el resto de profesores al acelerar el proceso y no implicar demasiados cursos, encontrarán un trabajo más positivo.*”: MP.
- “*Esto será como lo de Santo Tomás: ver para creer.*”: AA., MTN. (“...Sería ideal, conveniente y necesario...”)
- R.: “A nivel de ciclo sí es factible porque estamos casi todas. Puede estar muy centrada en EI aunque el CI está también en la formación”) *se refiere que asisten al curso
- MB: “*Viendo resultados de otras escuelas. Para mí es indispensable que los maestros innoven constantemente pero eso es muy difícil de conseguir porque 1º está el carácter de cada uno. 2º las circunstancias personales, hijos, maridos, ..y 3º a la larga uno se relaja y si de “mena” no eres curioso y lees y estudias acabas “yendo haciendo”, es decir, muy difícil.*”

Consideraciones:

- Se asume como necesario *coordinar los cambios y seguir en toda la institución el proceso*, de forma que no quede asociada únicamente a un ciclo.
- No se obvian **las dificultades reales y comunes: implicar en un mismo proyecto a la totalidad de un centro y de un colectivo; se nombran motivos personales, de feminización, de ciclos de vida y/o de carrera, y de organización.**
- Hay personas que juegan con términos como “ideal”, o de “ver para creer”, expresando una **falta de creencia sobre las posibilidades reales de sus contextos** de asumir un cambio en totalidad.
- Mostrar, explicar, trabajar en equipo, estar en contacto con otros centros, se asumen como la forma de “extender” un cambio.
- **MP., plantea una comprensión parcial de lo que significa el cambio**, cerrando la posibilidad de proceso total: no sabemos si porque así piensa asegurarse la no

“injerencia” del resto de profesores del centro, o porque realmente entiende el cambio como algo puramente “instrumental” para “acelerar” un tipo de aprendizajes determinados, más que como una concepción educativa de otro tipo.

– **R. asocia el cambio a la formación de forma directa.**

– No habría diferencias entre las respuestas asociadas al centro CEIP B. y el CEIP P.

Como se ha avanzado, el resto de información será presentada tras el análisis de los diarios para conservar en lo posible el cronos del proceso. A lo largo de los diarios, se hace alguna mención a las conversaciones más o menos formales con los observadores y al análisis y tratamiento formativo del ‘Autoinforme’. Entendemos que tras ese análisis interpretativo de los diarios, podrá acabarse de componer una idea global sobre el proceso que estamos presentando.

Así, los documentos sobre los que informaremos tras el análisis del diario son:

*C) **AUTOINFORMES** (valoración individual de las aportaciones de la actividad formativa)*

*D) **VACIADO DE LAS PAUTAS DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DEL SEDEC***

*E) **INFORMES DE OBSERVACIÓN DE LAS OBSERVADORAS EN LAS SESIONES DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA: ‘DO2M.’, ‘DO2SR.’ y ‘DO2SS.’***

*F) **DIARIO DE UNA DE LAS PROFESORAS PARTICIPANTES EN LA ACTIVIDAD FORMATIVA: ‘D-MB-Cu-2’***

*G) **ENTREVISTA GRUPAL DE VALORACIÓN DIFERIDA A UN GRUPO DE PROFESORAS DE D-Cu-2***

*H) **APLICACIÓN DE LA CODIFICACIÓN MÚLTIPLE A LOS DIARIOS (SESIONES 1-6) Y ANÁLISIS VALORATIVO DE UNA DE LAS SESIONES (SESIÓN 5ª)***

*I) **TRIANGULACIÓN ‘IMPLÍCITA’ CON LAS OTRAS DOS ACTIVIDADES ANALIZADAS ‘Ce’ (y ‘Cu-1’):sobre todo LAS NEGOCIACIONES SEMÁNTICAS CON EL OBSERVADOR JESÚS, A TRAVÉS DE SU DIARIO Y DE LA ENTREVISTA POSTERIOR A SUS OBSERVACIONES (‘DOIJ’ y ‘gra-obs-Cu-1-11-3-97’)***

*J) **MUESTRAS DE TRABAJOS DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL***

*K) **GRABACIONES EN AUDIO DE ALGUNAS DE LAS SESIONES***

3ª PARTE

C) ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS ‘CONSTRUIDOS’ A PARTIR DE LAS DIMENSIONES de “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS” del documento Diario de la formadora, ‘D-Cu-2’.

0. Aproximación al contexto.

Como también anunciamos en la crónica del Desarrollo del contexto *Ce*, en el caso de Cu-2, *la aproximación al contexto representa la forma habitual como se ha ido*

conociendo al grupo de profesoras “matriculadas” en la actividad formativa del Plan de Zona de Formación Permanente del Profesorado “*Ensenyar a llegir i escriure en el marc del PIL (Programa d’Immersió Lingüística)*” en la ciudad de Tarragona y dentro del plan de formación de la comarca del ‘Tarragonès’. Hablamos en género femenino porque ‘todo son mujeres’.

También en este caso, dado nuestro doble papel de formadora e investigadora, nos aproximamos más como formadora que como investigadora y, en este sentido, las informaciones que ahora presentamos son algunos de los datos que en la propia dinámica de la actividad formativa se pidió a cada una de las profesoras. Si bien no siempre recabamos en todas las acciones de formación estas informaciones, sí puede ser habitual el hacerlo.

Por otra parte, en este contexto sí había un elemento particular que vinculaba el trabajo con la investigación: era la presencia de los estudiantes de Pedagogía que, o bien como colaboradores de la investigación (“temporales” o permanentes), o bien como estudiantes en prácticas de formación, acompañaron podría decirse que casi todas las sesiones del curso (también del otro contexto de formación-investigación, el otro curso ‘Cu-1’). Ya hemos hablado de ello en el apartado del diseño de la investigación.

Las razones para no entrar en una descripción detallada de cada persona, de cada centro, de sus opiniones, creencias, etc., serían, en esencia, idénticas que las aducidas en la aproximación al contexto de Ce, presentada anteriormente.

En síntesis, en los momentos previos al inicio de un curso, *si se dispone de información sobre sus componentes con antelación, cosa que no siempre ocurre*, se puede llegar a hacerse una idea general del tipo de grupo que se ha conformado a partir de los centros implicados o bien, en nuestro caso, a partir de referencias y/o experiencias previas de formación respecto a algunas de las personas que participarán.

Pero más allá de conocer el centro de proveniencia y con ello la proporción de centros públicos y ‘privados-concertados’, la identificación de los participantes, por el nombre y apellidos, junto a su número total y la composición de géneros, etc., no suele realizarse ninguna otra aproximación ni suele disponerse, en el caso del SEDEC (*Servei d’ensenyament del Català*), de ninguna otra instrumentalización para información previa al inicio de la actividad.

Una vez iniciada la misma y, dependiendo del diseño del curso, sí se realizan evaluaciones iniciales centradas en diversos aspectos considerados relevantes para poder analizar el propio proceso de aprendizaje (por ejemplo en el cursos que sobre “Trabajo por Proyectos” organiza el SEDEC los profesores realizan una autoevaluación de sus experiencias previas, de sus expectativas, y de sus conocimientos conceptuales y estratégicos al respecto de la globalización); en todo caso se trata más de decisiones discrecionales del grupo de asesores que ha diseñado el curso que del seguimiento de directrices que respondan a un modelo propio de formación permanente.

Por lo que conocemos, los diferentes servicios educativos y programas del *Departament d’Ensenyament*, actúan también de forma discrecional a este respecto y no sabemos de la existencia de directrices para la aproximación o estudio de las personas que participarán en una actividad de formación.

A partir de esta aproximación sabíamos que en el caso de Cu-2 se congregaban escuelas de características diversas que acogían población escolar también claramente dispar:

1. (P.) había nacido -como el centro analizado anteriormente “Ce” -como cooperativa de padres (“*Col·lectiu d’Escoles per a l’Escola Pública Catalana*”, CEPEPC). Como “Ce” en su ciudad, H. gozaba todavía de una “estela” de excelencia e innovación pedagógica notable y comúnmente aceptada. O simplemente mantenía la imagen del centro que acoge a los hijos de determinadas familias, como sólo lo hacen dentro del grupo de las públicas 1 o 2 centros más de la ciudad. Es un centro de una sola línea desde P-3 hasta 6º de Educación Primaria.
2. (SC.), centro concertado de base religiosa con una amplia implantación en la ciudad. La persona asistente lo hacía, en parte, porque otras compañeras del centro habían realizado el curso el año anterior y habían valorado positivamente lo que éste les había aportado (el curso que analizamos en la Preinvestigación y que llamamos ‘*Tarragona-96*’)
3. (S), centro de idénticas características que el centro anterior aunque pueda albergar aspectos particulares y diferenciales que no conocíamos a fondo.
4. (CEIP B.), centro público de un barrio “obrero” de alrededor de la ciudad constituido en los años 50’ en el momento de industrialización de la ciudad, y con unas características particulares vinculadas a un grupo numeroso de profesorado “comprometido ideológicamente” con la mejora tanto de su centro como de la comunidad educativa en general. En este centro, recordemos, se realizará a partir de la actividad de formación analizada, un asesoramiento: se ha continuado hasta la actualidad.
5. (C.), centro de similares características que el anterior en cuanto a población escolar e historia de implantación; en cuanto a la composición del profesorado, en la etapa de Educación Infantil, podría decirse que puede haber predisposición a informarse y estar pendiente de aspectos que puedan constituir mejora. La profesora en cuestión deja el curso por motivos personales.
6. (CREDA’T). Persona con función de logopedia que itinera por diversos centros realizando atención especializada y particularizada en alumnos con nnee., y con los profesores/as implicados.
7. CEIP Pr.. Centro creado inicialmente anexo a la URV; las personas que trabajan como docentes lo hacen a través de un concurso público de méritos. La profesora que pertenecía a este centro, a mitad de la actividad formativa se pasó a Cu-1 por incompatibilidad de horarios con el curso de asignaturas de la licenciatura de Pedagogía en la URV.

En total hablamos de **7 escuelas** que suman un grupo **total de 19 profesoras**:

CEIP B.: **14 profesoras**

P.: 1 profesora

SC.: 1 profesora

S.: 1 profesora

C.: 1 profesora

CREDA’T: 1 profesora

Pr.: 1 profesora

Puedo aportar junto a las iniciales del nombre de las profesoras, la edad que tenían en el momento del proceso que presentamos; seguimos el orden de los niveles educativos desde P-3 hasta el último curso, seguido de las otras funciones que pudieran desarrollar.

Además presentamos en cada caso el indicativo del nombre, del centro (si se trata de un centro concertado lo indicaremos) y de la edad en el momento de iniciar la formación; también aparece en un paréntesis el último curso en el que según las profesoras (a las que preguntamos al inicio de la 14ª sesión de formación) realizaron una actividad de formación en horario no lectivo y en concreto por la tarde.

P-3:

Cla., SC., “Concertado”, 29’ (95-96, SEC- “Módulo itinerante”?)
Mar., B., 45’ (no asiste a esa sesión por enfermedad de un familiar)
MP., B., 35’ (está de baja en el momento de realizar la sesión)
Pin., C, deja el curso antes de poder saber su edad (realiza en total 5 de les 15 sesiones)
AD., Pr., 34’ (como decimos es una profesora que forma parte tanto de esta actividad como de Cu-1, por cuestiones de compatibilidad con otras de sus actividades)

P-4:

Joia., B., 37’ (95-96, Matemáticas)
R., B., 39’ (95-96, Matemáticas)
ÀA., B., 36’ (95-96, Matemáticas)
Jo., B., 42’ (95-96, Matemáticas)
MB., P., proveniente de la red “*CEPECP*”¹¹, 33’ (95-96, impartió formación de música, ‘recibió’ formación sobre literatura)
Ce., S., aproximadamente unos 29’ “Concertado”, deja el curso por “permiso de embarazo” antes de poder saber su edad (realiza en total 4 de les 15 sesiones)

P-5:

Mag., B., 33’ (95-96, Matemáticas)

1º de EP:

ÀT., B., 37’ (95-96, Matemáticas)

2º de EP:

MTN., B., suponemos que unos 37’: no pudo cumplimentar el resto de preguntas porque tuvo que realizar un curso de especialización en Educación Infantil porque se le suprimía la plaza por la nueva reestructuración de las especialidades “LOGSE”.

Educación Especial:

¹¹ “*Col·lectiu d’Escoles per a l’Escola Pública Catalana*”

D.G., B., 45': sólo asiste a dos sesiones de las 15 porque tiene una baja

Educación Especial - junto a P-4:

MCP., B., 30' (95-96, Atención a la diversidad)

Educación Especial - junto a P-5 y 1º de EP:

L., B., 34' (92-93 sin especificar la temática de la formación)

CREDA'T: servicio educativo de logopedia que atiende la zona educativa llamada "tarragonés", 25' (no asiste a la sesión en la que pregunté sobre formación)

"Especialista de catalán":

M.A.R., B., 40' (95-96, Matemáticas)

Entonces yo tenía 33'. No me planteé demasiado el tema de los ciclo de vida y de carrera que ahora sí tengo en cuenta. Sucede, como también sucedía en el contexto 'Ce' que la franja de edad de una buena parte del grupo sitúa o puede situar el proceso en una linde peculiar en relación a expectativas personales y profesionales.

Entre 25'-30': 4 profesoras

Entre 30'-40': 11 profesoras

entre 40'-45': 3 profesoras

Encontramos que según el *modelo de desarrollo docente centrado en la edad* que Fernández Cruz (1999) realiza a partir del de Sikes (1985), entre los 30 y 40 años se daría el periodo de '*estabilización y compromiso*' y entre los 40 y los 50/55 años, el de '*profesionalidad resistente al cambio*'. Como decíamos los autores que han estudiado esta cuestión (Fernández Cruz (1995) y De Vicente (dir.) (2002) entre otros), plantean claramente que estas secuencias se refieren a un gran número de individuos de la población que se estudia pero nunca al conjunto.

Según estas líneas indagativas encontraríamos que están en la fase, por ejemplo, de *estabilidad y compromiso* prácticamente la totalidad del grupo; una pequeña proporción estaría sobrepasándola y situándose cerca de la de *resistencia al cambio por profesionalidad 'completa'* y otro grupo estaría en un momento anterior de *entrada a la carrera*, aunque cercana a la siguiente de *estabilización*.

Podremos seguir estas hipótesis pero la composición y dinámica del grupo respondería tanto a los ciclos en los que se encuentran como a las características peculiares del grupo numeroso del centro B. junto, naturalmente, a las aportaciones de los otros centros.

Un elemento importante en la aproximación al contexto sería aquél referido a la *temporización del proceso de formación*. Las sesiones se realizaron con una periodicidad -salvo alguna excepción- quincenal: realizamos las dos primeras sesiones con periodicidad semanal, pero por una cuestión de acomodo a la actividad escolar de la "castañada"; también las dos últimas sesiones fueron en régimen semanal por una

cuestión similar de concentrar las sesiones en una etapa ya muy condensada en los centros en cuanto a actividades escolares.

Fue a partir de esta actividad de formación y dada la insistencia de las profesoras en que se alargaba demasiado la actividad (8 meses escolares), que cambiamos la temporización y organizamos el calendario para los siguientes cursos de forma que hubiera sesiones concentradas tanto al inicio como al final de la actividad, dejando la zona intermedia de “aplicación” en las aulas más dilatada en el tiempo para que pudiera darse y recogerse algún grado de cambio y éste pudiera ser “seguido” y asesorado en el marco de la misma actividad de formación.

Hasta aquí la aproximación al contexto. Hemos intentado, como también lo hacíamos en el otro contexto, reflejar más la vertiente formadora que la investigadora en el sentido de que la persona formadora se “enfrenta”, como lo hace todo docente respecto el grupo del aula (Jackson, 1968), a una realidad social y grupal en la que debe ir viendo, progresiva e inexcusablemente, qué forma van tomando las interacciones.

2. Análisis de los significados ‘construidos’ a partir de las dimensiones de “percepción”, “preacción” y “contenidos” de D-cu-2.

Como se ha visto en el esquema general del proceso de análisis en referencia a este contexto, en una primera fase se categorizaron los diarios desde el punto de vista de los *contenidos* y en otra fase posterior fueron las *percepciones* las primeras unidades que se analizaron y se informaron holísticamente para, a partir de ese análisis global, pasar a analizar -de nuevo- los contenidos y las preacciones desde el doble punto de vista temático y específico de planificación.

Lo que presentamos ahora es una síntesis organizada por categorías temáticas en la que informaremos de los significados que hemos “reconstruido” al respecto; en la presentación seguiremos también el orden seguido en el análisis, es decir, percepciones, contenidos y preacciones: pretendemos sintetizar el conjunto de lo encontrado sin repetir informaciones, si es que se da coincidencia en lo hallado a partir de los análisis categoriales.

También aquí *el orden que elegimos para la presentación de los diversos bloques informativos estará en función de la dimensión ‘contenidos’ porque puede aproximarnos mejor a lo que serán las conclusiones, orientadas, a su vez, por los propósitos del estudio* (sobre todo los referidos a los interrogantes: “qué pasa en las sesiones de formación, cómo se aprende, y qué tipos de aprendizaje se dan”).

Como en el caso del contexto “Ce”, se realizó un primer informe donde se partía de los significados encontrados en cada una de las categorías de la dimensión percepciones y se contrastaba con aquello reconstruido de los bloques de contenidos que aportara alguna otra información. Recientemente ese análisis se ha completado con lo encontrado sesión a sesión, dentro de la dimensión de planificación.

Se verá que la información presenta una estructura cronológica o longitudinal que parece diversa sobre todo en algunas categorías respecto a lo elaborado en el contexto

‘Ce’ a partir del diario. En aquél caso esta estructura la encontrábamos en la síntesis o bien de los contenidos o bien de las preacciones cuando en la otra dimensión, en las percepciones, habíamos recogido los “significados”.

El diario de Cu-2 es, aparentemente y como tendencia general, de tipo descriptivo y se ocupa de narrar lo que aconteció y las decisiones que se iban tomando; en este sentido contrasta con el espacio dedicado a lo valorativo y narrativo-interpretativo del diario en el contexto ‘Ce’.

A partir de aquí deberíamos aventurarnos a plantear si el tipo de actividad más contextualizada, concretada en una realidad histórica como es el asesoramiento o formación en centro, trae consigo esa carga o bien en nuestro caso era el tipo de centro en cuestión el que lo llevaba parejo: triangulando el foco de estudio con la experiencia continuada en formación, diría que una parte importante de la diferencia radica en el tipo de modalidad no sólo por lo contextual sino por el compromiso que asumimos en la ayuda a la transformación curricular, por las características que le adscribimos (40 horas, todo el claustro implicado porque también deba intervenir en educación infantil, etc.) y por lo que representaba en nuestra trayectoria formativa (autonomía, responsabilidad, experiencia nueva en formación en centros y en trabajar de forma ‘ecológica’, “sin red”, es decir, sin el parapeto que da lo planificado desde la postura del formador/a).

*Sean cuales sean las valoraciones al respecto de lo anterior, debemos contar con que los dos diarios se realizaban prácticamente el mismo día porque la formación de por la mañana en ‘Ce’, se narraba antes de la de ‘Cu-2’: **otra cosa sería considerar que la intensificación de la formadora “agotaba” lo interpretativo para la segunda actividad. Para dilucidar este aspecto podemos analizar globalmente el estilo del diario del contexto ‘Cu-1’ que se realizaba otro día de la semana.***

Como consecuencia de la longitudinalidad ***se detectan y presentan numerosas conexiones*** entre acontecimientos que bien pueden considerarse ‘incidentes críticos’ que antes del análisis no se tuvieron en absoluto presentes y que, como en el otro contexto analizado, ***significan una elaboración interpretativa de la información.*** El hecho de que la información sea menor en cantidad, también facilita la detección de las conexiones. También hablamos de ***mayor coincidencia entre las temáticas de las tres dimensiones.***

Dado que el Bloque de Dilemas pertenece a la dimensión ‘Percepción’ lo tratamos en primer lugar antes de iniciar lo que será la presentación ordenada de los diversos contenidos según la importancia de presencia.

En el contexto “Ce” este bloque apareció en último lugar porque recogía 4 estructuras dilemáticas que habían persistido a lo largo de todo el proceso y nos servían de síntesis. Como veremos, en este contexto se formularon más estructuras interrogativas y utilizaremos su presentación como avance de temas relevantes en la acción formativa.

0) DILEMAS:

*Percepciones*¹².

Presentamos en un cuadro la síntesis de los dilemas planteados en este contexto de formación que se recogieron en el diario de la formadora:

DILEMAS encontrados en D-Cu-2				
Nº de Dil	Sesión del curso en	Página del documento ‘Síntesi	Contenido-temática del dilema	Categoría temática

¹² Basado en el documento Perc-cu-2-Dilemas-6. Del cuadro global de contenidos y del de percepciones recogemos su “peso” numérico: 13/441 del total de contenidos (13/145 del total de percepciones)

.	que aparece n	Percepciones'		
1	2	1	<i>Saber el efecto de la Teoría</i>	4
2	3	2	<i>No anteponer al cambio del profesor el cambio en el proyecto de centro</i>	11
3	3	2	<i>Definir de qué forma son diferentes las dinámicas en los contextos 'curso' Cu-2 y Cu-1</i>	10
4	3	2	<i>↔Dil n°1: valoran positivamente lo "teórico": ¿por qué?</i>	4
5	4	3	<i>La dinámica "mejor" de Cu-2 no significa que esté "resuelta" pero ¿por qué es diferente?. Asocio el interrogante a hipótesis sobre organizaciones que aprenden (Deusto, 2000)</i>	(10→)11
6	5	4	<i>Relax vs. "Canya": estaban cansadas pero sigo "estirando": 'sadismo', buen trabajo, "programatitis" por exceso de contenidos...</i>	10
7	9	6	<i>Dejar que miren trabajos y que pregunten desordenadamente (cuando quien ha traído los trabajos pregunta particularmente) vs. organizar en interrogantes comunes</i>	10
8	9	6	<i>Zanjar polémica de centro (en concreto CEIP de B.) arbitrando un criterio vs. extender la discusión (mientras los demás atienden o simplemente presencian una polémica quizás no compartida).</i>	10↔→
9	11	9	<i>Observaciones de calidad, preparadas vs. triangulación y trabajo dentro de lo posible</i>	7 *dil. 'resuelto'
10	12	10	<i>"Dar" todo el contenido planificado en SEDEC vs. seguir tratando los contenidos según mis criterios</i>	10 *dil. 'resuelto'
11	12	11	<i>Cómo saber qué les ha aportado la formación...¿espero autoinforme?</i>	10↔→7
12	13	12	<i>Profesoras: informes evaluativos sobre niveles o sobre progresos; evaluación "objetiva" vs. criterial</i>	5
13	15	15	<i>Qué significa "no ir a tomar algo": cansancio, "tajo",...</i>	10↔→9

Hablamos de un total de 13 dilemas que representan diversa "dilematicidad". Esta diversidad lleva a preguntarnos por su naturaleza: en este contexto encontramos 6 estructuras que son dicotómicas, es decir que plantean dos posibilidades mediadas por el nexos vs.; otras 7 estructuras dilemáticas están constituidas por interrogantes.

ESTRUCTURAS DICOTÓMICAS 'vs.'	ESTRUCTURAS INTERROGATIVAS

4 de la categoría 'Recursos de formación' 1 de la categoría 'Evaluación' (recogida de las profesoras) 1 de la categoría 'Investigación'	4 de la categoría 'Recursos de formación' 2 de la categoría 'Reflexión metodológica' 1 de la categoría 'Dinámica'

Como vimos en el apartado donde definíamos la categoría “Dilemas”, para nosotros se trata de una subcategoría de la dimensión *Percepción*, es decir, un tipo especial de percepción que tiene naturaleza dilemática. Consideramos que tanto las estructuras interrogativas como las dicotómicas recogen un tipo de pensamiento decisional en el que, o bien se plantean las dos opciones, o bien se establecen preguntas sobre las que no se tendría hasta el momento una -tan- clara doble opcionalidad. También nos parece que, en algunos casos, las dicotomías explicitan la opcionalidad que concibe el docente aunque él mismo sepa que tiene marcada la “salida” de la dicotomía, bien por su estilo docente, bien por las condiciones en las que desarrolla su trabajo.

El tiempo, la influencia de las culturas organizacionales, la intensificación docente, los dilemas ya asumidos entre, por ejemplo, la individualización y la socialización, etc., serían, más que dilemas, *imponderables que no podemos “evitar”*, en el sentido de que debemos contar con ellos como condiciones o plataformas de nuestra intervención; en otros casos, sí se plantean dicotomías concretas que deben resolverse. Cuando es así, nos movemos en el terreno de los interrogantes que deben poderse solucionar planteando “modelos” explicativos y/o interpretativos contextuales que tengan en cuenta las condiciones de desarrollo de la situación de que se trate.

Analizando los dilemas según su contenido y las categorías a las que pertenecen encontramos *diversas relaciones entre ellos*.

Por una parte, se detecta que buena parte de la atención está puesta en la gestión de la dinámica, es decir, *el peso de muchos de los dilemas y de los “virajes” en la dinámica que su resolución estaría reclamando, se centra en “ofrecer intereses comunes” a la totalidad del grupo y no redundar o focalizar demasiado en intereses parciales; aunque se recogen abundantemente esos intereses se hace precisa y primordialmente para “mover” la dinámica y hacerla más comunitaria*. También se puede relacionar con jugar el papel de ‘dirigir’ de forma colectiva la situación respecto a posibilidades más autónomas. *Los dilemas 6, 7, 8, y en alguna medida el 13, serían de este tipo*.

Si admitimos que esa búsqueda de dinámica común es un foco importante de atención y de discrecionalidad, podríamos plantearnos que, didácticamente, *una alternativa a la atención individual reclamada, sería recoger estos temas y tratarlos comunitariamente como casos a resolver*, de forma que la formulación de este tipo de dilemas -centrados en discernir si convienen atenciones particularizadas o comunes- se constituyeran en una alternativa metodológica; *se nos ocurre que la dificultad en contextos sociales como los que se conforman en modalidades formativas de tipo ‘curso’, es la posible gran disparidad de intereses entre los asistentes*.

Ciertamente estos dilemas están directamente conectados con el tema de la diversidad y la interacción en las acciones de formación, de igual forma que le sucede a cada profesor cuando debe tratar la diversidad y los agrupamientos en sus aulas.

El dilema número 2 plantea *la relación entre aprendizaje individual y aprendizaje grupal o institucional*:

*(...)(sobre la pregunta de la MB. respecte si només ho fa una del centre....ella parla del seu i de les característiques de no treball conjunt) Bé...dic, tot això és evident que ÉS UN TREBALL QUE S'INSEREIX EN EL CICLE, I EN LA CULTURA DE CENTRE...*No anteposo (?) l'acord curricular-innovació d'escola al canvi que pot dur un professor a l'aula. (í.:2, sesión 3ª, 14-11-96)*

Vimos que Fullan y Hargreaves (1997) plantean que aunque sea difícil establecer en términos excluyentes la dirección de esa relación, el aprendizaje individual “lleva” al aprendizaje grupal, de forma que quizás este dilema espere respuestas o confirmaciones de la investigación. Hargreaves, en Estebaranz (1994:480) también lo plantea en esos términos: “La innovación está ligada a procesos de aprendizaje, de desarrollo personal y profesional de los profesores, ya que ellos son los responsables del desarrollo e implantación del curriculum; *en opinión de Hargreaves (1989), el cambio curricular no se efectúa sin ningún cambio concomitante en el profesor.*”

El dilema 3º y 5º también están relacionados y dejan ver que *en los contextos Cu-2 y Cu-1 se percibían dinámicas diferentes por parte de la formadora* y que, a partir de ello, se buscaban respuestas. Se da la circunstancia de que en cada uno de esos 2 cursos hay un grupo numerosos de personas que pertenece al mismo centro. La diferencia que percibo entre ambas dinámicas está muy marcada, a su vez, por las propias dinámicas de esos dos centros.¹³

De igual forma, el tema del *efecto en los profesores y en la dinámica general del curso de la teoría explicada y vivenciada*, hace que se conecten los dilemas 1º y 4º; de alguna manera, también, ambos se relacionan con el dilema sobre la valoración global, el dilema número 11.

Otra perspectiva de análisis es *atender a los dilemas en función de la cronología*. Analizados por sesiones se recoge 1 en la segunda sesión, 3 en la sesión tercera, 1 en la cuarta y quinta; 2 en la novena, 1 en la onceava, 2 en la decimosegunda, y 1 en las decimotercera y decimocuarta. Si situamos esta distribución al lado de las zonas de la dimensión de percepción que recogíamos anteriormente para ver si en estas sesiones se dan especialmente ‘asuntos vivos’, encontraríamos mucha coincidencia en las sesiones 9ª y 12ª con lo que *si en las percepciones, en general, se daban zonas más intensas al inicio y desde la zona media a la final, vemos que la 3ª sesión, la 9ª y la 12ª coincidirían con la intensidad perceptiva: es decir, habría una relación entre la intensidad perceptiva y la dilemática situadas ambas en la 3ª, 9ª y 12ª sesiones como representantes de una zona inicial, media y final.*

En la primera catalogación había asociado algún dilema a las profesoras: por ejemplo, cuando en la sesión 6ª, la profesora R. “subvaloraba” la cultura de sus alumnos; después entendí, a partir de plantearme hasta qué punto era una percepción de la misma

¹³ Como se ve, el contexto Cu-1, formaba parte del proceso de investigación: a él se hacen continuas referencias y de él se extrajeron “aprendizajes” que se fundían con los que se hacían en los demás contextos.

profesora que, en todo caso, el diario recogía mis percepciones y lo que, desde mi visión, pudiera entender que eran las de las profesoras.

Así, únicamente se mantuvo el dilema número 12, es decir, el “dilema” que tienen las profesoras sobre *“si informar sobre la evaluación es colocar a cada alumno sobre una línea de niveles o dar información a padres y profesores sobre el proceso que está siguiendo para plantear posibilidades de mejora”*: lo mantuve porque consideré que es un dilema “profesional” docente sobre el que permanentemente y en todas las etapas educativas existen discusión y dilemas individuales.

En síntesis, deberemos tener en cuenta que de los 13 dilemas, 8 están relacionados con la categoría “Recursos de formación”, 2 con “Relación teoría-práctica”, 1 con “Evaluación” (la que plantean las profesoras), 1 con “Dinámica de centro”, y 1 con “Investigación”. Hacerlo significa que, una vez analizadas esas categorías, miraremos holísticamente todo el conjunto para extraer valoraciones globales.

Categoría de los dilemas	Número de ellos sobre un total de 13
4- <i>“Relación teoría-práctica”</i>	2
5- <i>“Evaluación”</i>	1
11- <i>“Dinámica de centro”</i>	1
7- <i>“Investigación”</i>	1
10- <i>“Recursos de formación”</i>	8 y dentro de la categoría 10: - 2 de la 11, - 2 de la 4 - 1 de la 5 - 1 de la 11 - 1 de la 7 - 1 de la 9

El contraste entre el contenido de esta categoría perceptiva entre los dos contextos analizados se realizará en el apartado de conclusiones.

A) RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Esta categoría temática aparece 1ª en contenidos, 2ª en preacciones y 6ª en percepciones (después de Recursos de formación, Dinámica, Reflexión metodológica, Investigación y Dilemas).

a) La primera consideración al respecto de este bloque temático es **un ‘Dilema’ sobre el efecto y adecuación de contenidos teóricos respecto la comprensión de ciertos hechos de la práctica**. Me pregunto si el tratamiento es adecuado, si lo entienden, si les resulta pesado, etc. y me pregunto cómo puedo saber al respecto; en el apartado de dilemas lo hemos observado, pero de forma general, y por ello, le dedicamos ahora un tratamiento más específico:

**En poc temps he ensenyat 3 esquemes “nous” que em justificaven o explicaven característiques de la lectura. En aquells moment, crec que ho havia d’ensenyar! Ho hauré de reprendre per reforçar-lo. He preguntat: “..us va bé veure perquè passen aquestes coses quan llegim...? elles: ...sí...sí...una mica tímides: ho entenen?, les atabala?, les al·lucina?, les cansa? *com saber-ho? (i.:1, Sesión 2ª, 4-10-96)*

Este dilema se resuelve en alguna medida a partir de las manifestaciones observadas en las sesiones, por la progresiva incorporación de más personas a la actividad formativa y también, de manera informal, por informaciones de una de las profesoras participantes haciendo una valoración “grupal” positiva sobre esta cuestión.

Dentro de esta categoría habíamos considerado un aspecto muy asociado a la vinculación entre la formación y la relación entre teoría y práctica [10 (4)] el de esa valoración informal de la que hablamos; como decimos la hace una profesora, en voz, supuestamente, de las demás:

NOTES 21-11-96

Un dia en un acte de la USTEC i l’Escola municipal de música, la Mar. de B.: “...la gent està molt contenta del teu curs....(....)...l’altre dia vam estar al Grup de Treball d’aquelles del “M.” (L. C. del CEIP de V. que fa unes sessions mensuals al MRP)...i està bé, però no tenen res teòric, i és diferent.... (...)

**Em crida l’atenció la valoració de “no tenen res teòric”, ho valora com a positiu; per què?*

- *dóna confiança, confiabilitat?*
- *el valor d’allò que diu un extern?*
- *és comprededor?*
- *culturitzador?*

¹⁴ En “Notes-2001”: 7,8,9, aparecen comentarios sobre las interrelaciones entre categorías y entre dimensiones. De nuevo las categorías de ‘Relación Teo-Pract’ y ‘Reflex. Metod.’ aparecen muy fundidas. La información sobre segmentos marcados según esta categoría en la dimensión percepciones es, como se ve, muy baja:

Total-1 3 del total/447 (3 del bloque de las percepciones/145 percepciones)

Total-2: 10(4): 3 *dentro del bloque dedicado a ‘Recursos de formación’ que tienen que ver con la ‘Relación teoría-práctica’.

TOTAL: 6/447 (6/145 percepciones)

Todas las citas son del documento **Síntesi-Percepcions-D-cu-2**; a partir de ahora sólo haremos referencia a la página en la que se encuentran. Cuando usemos otro documento referido a otra dimensión lo anunciaremos.

- *dignificador?*
- *de fiabilitat de la formadora?* (Síntesi-Percepcions-D-cu-2:2, notas asociadas a la sesión 3ª (14-11-96) escritas tras la escritura del diario)

El mensaje de que la gente está muy contenta con el curso y que, en cambio ‘*otros* (formadores) *no tienen nada teórico* y...‘*es diferente*’, conecta con el dilema que nosotros teníamos planteado desde la 2ª sesión y, aunque no lo resuelva, rebaja la carga de duda acerca de la adecuación. No lo resuelve porque a partir de saber que está bien ‘ubicada’ la relación de ayuda de la teoría a la práctica, me pregunto por la causa.

b) Se percibe ***sorpesa por parte de las profesoras respecto a lo que pueden o no pueden saber los alumnos desde las primeras sesiones*** sobresaliendo dos situaciones concretas: sorpresa positiva por el resultado de la encuesta - conversación- sobre la percepción de funcionalidad del lenguaje escrito que realizan con sus respectivos alumnos, y la sorpresa -positiva, de entrada- ante ‘evidencias’ de que alumnos “tan pequeños” pudieran escribir textos:

Hem recollit sorpresa per part de les mestres que pensaven que els nens tindrien menys consciència de la que han demostrat quan se'ls ha preguntat.

(...)

Llavors hem vist les mostres de textos diferents...i han mostrat sorpresa de textos escrits per nens tan petits...i jo dient, i tant que ho poden escriure això...(1:2, sesión 2ª, 24-10-96)

c) Se consideran ***recursos de formación*** [10(4)] el haber propuesto ***que indagasen en aspectos para las profesoras desconocidos y haber podido, de esta forma, descubrir estas “sorpresas” anteriores (Guskey, 1986).***

Así, pretenderíamos comprobar si los alumnos entienden o no la formulación de nuestra indagación de para qué sirve leer y escribir.

I finalment ens plantegem preguntar els nens per la funcionalitat tal com hem fet amb el curs 1. Al respecte no sé si la R. o la Mar. de B. diuen, “no entendran la pregunta...jo dic que sí home, perquè no...no, ja ho veuràs...i quedem amb la idea que ho compro m. No sé si la Mar. diu que ella passa cada dia llista i fa lectura de noms, però no s’havia plantejat que estava fent lectura i que allò era llegir, i per tant creu que els seus nens no ho hauran relacionat. (Síntesi-D-cu-2-4-Teo-práctica:1, sesión 1ª, 17-10-96)

d) Se recoge también en este apartado de ***[10(4)]*** que preparo la sesión 15ª para que miren libros traídos para ilustrar biblioteca...explico que fui a la Biblioteca Pública de Tarragona: ***pretendo plantear una ‘teoría’ que se tiene idealizada acompañada de los recursos prácticos con los que se puede contar para pasar a la acción. En numerosas ocasiones, se idealizan cuestiones metodológicas o de estilo sobre la base de no poder realizarlas por falta de recursos, cuando lo difícil es -sin restar valor a los recursos materiales- la organización y la priorización para la acción.*** También se pretendía dar a conocer los recursos comunitarios con los que podían contar todos los centros educativos del contexto cercano. En última instancia, pareció que era una buena propuesta conocer por parte de los asesores del SEDEC qué ofrecía la biblioteca de la

ciudad, al igual que hemos ido conociendo lo que ofrecen las bibliotecas de cada uno de los barrios de alrededor:

...s'ha fet una estona de silenci, i elles anaven mirant-los, la Joia, o no gosant, o no mostrant interès, jo li anava deixant d'altres, (hem de comptar que n'hi havia molts perquè la bossa plena de llibres deu pesar més de deu quilos)... que els comentava que l'altre dia vaig anar a veure a la Drta. De la Biblioteca Pública de Tarragona, i que ofereixen dos tipus de servei: (...)...els ho he recomanat, els he dit les condicions en què ho ha aplicat el CEIP S. sense dir l'escola, sembla que els agradava... he parlat de la proporció que es recomana... 70% de consulta o de coneixements i 30% d'imaginació,(i.: 14, Sesión 15ª, 29-5-97)

Como decíamos, se recoge poco contenido temático sobre esta categoría en la dimensión perceptiva: el análisis habrá de completarse con lo que recogimos en las percepciones de la categoría 'Reflexión metodológica' y contrastarse con las otras dos dimensiones.

Contenidos/Preacciones

Hemos recogido estas dos dimensiones de forma conjunta porque el análisis de este contexto permitió, en algunas de las categorías, una perspectiva longitudinal y holística.

SESIÓN	CONTENIDOS	"PREACCIONES"
1	– (...) – Prácticas sobre conceptos de L. y E. -en 2 grupos: prácticas de definir qué es cada habilidad y -colectivas de "vivir el proceso de aprendizaje en la propia piel" ("Bottom up /Top down...": modelos modulares ascendentes, descendentes e interactivos; anticipaciones, percepción de las letras...) – Gustan mucho estas prácticas – "Nos planteamos preguntar sobre la "funcionalidad de la lengua escrita" a los alumnos": Mar. o R.: <i>no lo entenderán</i> /Mar.: <i>'cada día trabajo la lista de sus nombres, pero no como "lectura"...los niños no lo relacionarán con la lectura'</i>: NO CONCIENCIA DE LA PROFESORA	– Seguimos la planificación de las prácticas tal como estaban previstas – Comprobar si los alumnos entienden o no la consigna de la actividad
2	– Las profesoras piden que vuelva a hacer las prácticas "vivir en la propia piel" para las profesoras que se han	

	incorporado: las volvemos a hacer y continuamos las que faltaban. – Grupos: estamos muy “juntas” – Escuela: compensar deficiencias /desigualdades culturales – De la evaluación de la funcionalidad: ampliar usos sociales de las lengua escrita – Mostrar textos de P-3: sorpresa de que niños tan pequeños escriban... Yo: ‘¿cómo pensáis que estos alumnos han podido...?’: pretendo conectar con la metodología – Ellas: preguntas ‘autónomas’ sobre letras, escribir desde tan pequeños...	– Revisar qué ha ‘salido’ en la ‘indagación’ en las aulas. – Actividades de clase (nombres propios) – Comentar la duda planteada con mi equipo – Reforzar contenidos teóricos: “os va bien esta teoría...”: DILEMA “¿cómo saberlo?” – Doy el documento (SEDEC) del trabajo del nombre propio y quedamos que trataremos estos interrogantes el próximo día
3	– Yo: ¿comentarios? – Mar.: <i>está muy contenta....Yo: reconstruyo, amplío...</i> – AA. <i>la importancia de la motivación...</i> – AA. “¿por qué antes no se podía decir el nombre la de la letra y ahora sí?” – AA. “quizás pensamos que saben leer su nombre pero lo que hacen es fijarse en la foto”: explico situación de CEIP. A. donde se trató esa misma cuestión y la forma como lo solucionaron.	– No hemos visto: ...actividades, materiales, recursos que pueden asociarse al trabajo de los nombres propios. – (Sí hemos visto justificación y contenidos que se trabajan: sobre lo planificado...)
4	– *Me entrevisto con profesoras de Cu-1: en su centro se da una “situación problemática” respecto al tema de la lectura y la escritura. – En el seminario de Cu-2, revisamos las actividades del dossier sobre el trabajo del nombre propio. Estamos en disposición de círculo y todas participan	– Realizamos la entrevista con Cu-1 – Revisión de la actividad: quieren revisar las actividades una a una.
5	– Actividad por grupos sobre la conciencia fonológica: responder a los preinterrogantes propuestos (DOC. PROPIO) – Enseño escritura japonesa -ideográfica- para compararla con la nuestra que es alfabética – Trabajo fonológico (...) AA. pregunta sobre discriminación entre vocales	– Había preparado unos preinterrogantes sobre la conciencia fonológica para esta sesión – Precisamente era una

	catalanas → – Tratamos el uso social del catalán en el caso de alumnos que sólo lo usan en la escuela→ – Surge el tema de la <i>disputa en el CEIP B. por la historia del catalán...</i>M.A.R.: ¿aun así trabajarías esa discriminación?...Yo: respuesta “experta” amplia...sí/no→ – Actividad por grupos: juegos fonológicos...reían	<i>práctica que me pensaba saltar: QUIZÁS LA HAREMOS</i> – “Sugerir usos sociales del catalán” – <i>¿Existe una ZDP en la construcción fonológica? ...preparación para los idiomas en general,...</i>
6	– Actividad por grupos sobre la conciencia fonológica: revisar sus respuestas a los preinterrogantes propuestos – Continuación de los juegos por grupos(...) – AA.: trabajar todo lo referente a fonología es muy amplio, no hay tiempo...hace falta priorizar→ – Prueba de las fases de la escritura: situación de aplicación, ayudas posibles, “todo informa”, “trucos”... – AA.: ‘<i>algunos no quieren escribir</i>’; Yo...	– Revisamos a qué conclusiones han llegado – AD.: ‘descubre’ haciendo traslación de la lectura a la escritura: ¿Escritura logográfica?; contesto afirmativamente, pero lo consultaré más. – “Vuelve a salir el tema de la necesidad de priorizar” – Que la pasen y la revisaremos
7	– Prueba de escritura...situaciones – AA.: ‘<i>algunos no quieren escribir...</i>’ – Mar.: ‘<i>los míos todos quieren escribir...</i>’ – MP. También comenta cosas de la prueba...vemos que no la había entendido del todo...<i>también mucho trabajo sobre los nombres de tipo “mecánico”</i> Yo: textos... – MP. y Mar. no tienen en su centro <i>coordinación</i>, hay un problema manifiesto	– <i>Planteo que deberían corregirlas en los centros, pero en grupo, no individualmente porque si no las interpretaciones no se contrastan</i> – Continuaremos el próximo día contrastando y revisando estas pruebas
8	– (contrastamos con diario de Marianne DO2M, y tenemos grabación) (<i>cosas personales mías</i>) – AA.: ¿qué hacer con los diferentes niveles? DIVERSIDAD – AA: cambiar informes para las familias	

	(recogido en el bloque 5 de evaluación y ampliado con lo que recoge el diario de Marianne [DO2M]) – Prueba de lectura: escucha colectiva de la grabación de la prueba pasada a los alumnos del <i>CEIP S.</i> – Mar.: inicia el tema de la diferencia entre los alumnos de los diversos centros; en el suyo no traen material...en el de MB. sí; Cla. plantea que también tienen de todo: <i>metodología en relación a la diversidad de centros y posibilidades</i>	
9	– (contrastamos con diarios de Marianne, DO2M, y Sandra S, DO2SS, y tenemos grabación) – Cla.: enseña unos trabajos de su centro y plantea que hay niños que no escriben: porque no son alfabéticos, son conscientes de su falta de dominio (y por razones de la metodología que ha primado el ‘modelo convencional’ respecto a la construcción...) – FASES en relación a las AYUDAS: → – Código - ser lector/escritor y usar las habilidades – Ellas están “de acuerdo” – Cla.: <i>“copia...sí o no”</i>. Yo: <i>en función de</i>	– <i>Presento el contenido de la sesión:</i> Cla. presentará unos trabajos y planteará unas cuestiones al respecto; acabaremos de oír las fases de lectura de la grabación; <i>veremos qué actividades son adecuadas para crear “conflicto” para los alumnos silábicos; relación entre fases de escritura y de lectura</i> *en respuesta a demandas de las profesoras a lo largo de las sesiones anteriores: demandas difusas que elaboro para responder – Utilizo el <i>caso</i> que ella ha planteado: <i>“¿cómo tratamos el hecho de los diferentes niveles y qué hacemos en una actividad como la de escribir una frase sobre una experiencia...si están en fases presilábicas...?”</i>

	<i>las fases, lo hablamos...</i> - Yo: <i>¿alguna pregunta más?→</i> - Mar.: <i>¿Un único código, o más...? la pregunta tiene que ver con la no coordinación con MP en su centro: ésta última lo justifica</i> - Yo: <i>experiencia en Altafulla y fases-relación con el pensamiento de los alumnos</i> - Yo.: <i>respondo a una pregunta relacionada también con escribir-copiar...de nuevo lo relaciono con práctica sobre fases y tratamiento diferenciado en función de éstas, es decir, DIVERSIDAD→</i> - Mag.: <i>eso es muy difícil...</i> - R.: <i>aporta experiencia positiva al respecto</i> - AA.: <i>es necesario este planteamiento...me he quitado el agobio de la i, la u,...no la oían, y ahora se ayudan...aunque ya ves niños desenganchados...→</i> - AA.: <i>¿el trabajo por parejas?→</i> - MB. <i>Explica una práctica que le ha ido bien para oír las vocales...y yo insisto en que tienen que ser “cercanas” a sus zonas de desarrollo (→ sesión 11ª)</i> - VARIAS: <i>‘y cómo pueden oírlas’, es decir cómo pueden ser todos “alfabéticos”→</i> - Cla.: <i>vuelve a preguntar por el trabajo de parejas y sobre eso de dar un “dibujo” a cada pareja: copia sí o no...</i> - Yo: <i>doy el documento sobre conflictos silábicos</i> - Yo: <i>qué hacemos para el próximo día→</i>	- <i>*(1.:8) “yo ya quería pasar a tratar sistemáticamente las cuestiones que les había presentado”: planificación</i> - <i>Lo vuelvo a coger como caso</i> - Yo: <i>es necesario saber cómo ayudar</i> - <i>Improviso un cuadro de relaciones entre niveles diferentes y posibles relaciones fructíferas /será un documento que luego he usado muchas veces</i> - <i>Ya lo trataremos, pero no podemos pretender que no construyan progresivamente, no pueden situarse desde un principio al final de las etapas: SE ADMITE LA DIVERSIDAD?</i> - <i>Lo trataremos la próxima sesión</i> - <i>Ellas: mirar las actividades por parejas, grupos, etc.</i>

10	– <i>Pregunto a Mag. si ha pasado la prueba de escritura: no ha podido pero lo hará</i> (← Sesión 9ª) – Pregunto sobre la prueba, sobre las agrupaciones... – AA.: <i>que a ella le funcionan los grupos de 4</i>, que es muy rico, que hay mucha interacción – R.: <i>a ella le funcionan agrupaciones de 3</i>, y que tiene alumnos que no trabajan bien agrupados – Preguntan por libros de texto en letra mayúscula...enseño algunos... – MB. Plantea una idea para St. Jordi, AA y R. bromean sobre que si la adoptan ya habrán cambiado de idea unas cuantas veces... – Inicio una experiencia de Comprensión Lectora explicando un cuento con las estrategias del modelo de la Solé (1992) de estrategias ‘antes-durante-después’ de la lectura (ADD) – CREDA’T: tiene alumnos árabes...como he hablado de alfabetización...me pregunta que si tengo material... (sesión 12ª)	– <i>Revisar las “tareas” propuestas</i> – Próximo día analizaremos ‘teórica-reflexivamente’ poco a poco las estrategias
11	– MB: <i>antes preescritura ahora escritura</i> – AA.: <i>criterios de corrección de la escritura</i> – Yo. En relación con las fases y a los objetivos de la propia situación de escritura – MB: les hago que vuelvan a “escuchar”...Yo: <i>sí pero en función de las fases porque esa estrategia en concreto, sólo les servirá desde la fase silábica en adelante...</i> (← sesión 9ª) – Reparto el dossier sobre situaciones de lectura comprensiva, enseño el libro de Solé (1992), el artículo de Choate y Rakes (1989) del dossier de artículos (MB. lo devuelve y lo coge el CEIP B.) – <i>Explico otro cuento</i> (que se propone	– <i>Retomamos lo previsto</i> de Comprensión Lectora: ADD

	didácticamente en el dossier de SEDEC: “L’homenet de massapá”): también funciona muy bien→	– Aplicar en sus aulas las estrategias de ADD a las situaciones de CL que ellas consideren oportunas.
12	– Doy a cada profesora un dossier (SEDEC) muy amplio sobre recursos fonológicos (trabajo que viene de la sesión 5ª) – Vuelvo a CL: 2ª propuesta del dossier de SEDEC (<i>‘circular a las familias’</i>) – Mag. Comenta que este año estaba muy contenta...habla también Joia. ...no llego a sacar “agua clara...”→ – Reparto el dossier (SEDEC) “<i>El treball de la frase</i>”, les planteo que lo veremos en la sesión siguiente – Hago lo mismo con el otro dossier de “<i>Activitats de comprensió</i>” (SEDEC) – AA. Me pregunta sobre el tema de los informes porque “ya les corría prisa...” Lo tratamos, desde el material que yo había elaborado. También planteo a todo el grupo si es interés común o no...a lo que dicen que sí (dilemas grupal-individual: nº 6,7,8)→	– A la profesora del CREDA’T le doy el material sobre alfabetización de personas árabes que me pidió en la sesión 10ª – Seguir este tema de la “satisfacción de Mag.” (sesiones, 9, 10, 12) – Iba a volver sobre la 3ª propuesta -un poema- de CL del dossier (el primero del que hablamos) pero AA. pregunta...→ – Propongo formas de resolver inicialmente ese tema sobre informes...i DESCARTO HACER EL AUTOINFORME
13	– Autoinforme: realización – Retomo el dossier (SEDEC) “<i>El treball de la frase</i>”: de las actividades que allí se plantean les pregunto cuáles son las que ellas hacen; qué es, quizás, lo más novedoso o menos trabajado escolarmente; les enseño materiales relacionados como el noticiario, alguna actividad del contexto “Ce”, etc. – Hago algo parecido con el otro dossier de “<i>Activitats de comprensió</i>” (SEDEC): presento los grandes bloques, lo que menos se suele trabajar, juego a una de las actividades con una de las profesoras	*3 dossiers del material SEDEC porque está previsto dentro del contenido planificado: los presento porque...

	(MB), de forma improvisada... – Se comentan cosas sobre estos trabajos, y se remarca la importancia de que sean sobre aportaciones de los propios alumnos – Reparto el dossier (SEDEC) sobre composición de textos, y lo van mirando... – “...<i>Pregunto si hacemos un poco de evaluación...ellas: es tarde...Yo: que el próximo día traigan ejemplos de informes que usan en sus centros... →</i> – Tema de evaluación e informes: para “empezar a estirar del tema”...ejemplos de informes del CEIP de M., bibliografía y revistas donde se trata, ...	– Traer informes de los centros para seguir tratando el tema – Llamo por teléfono al CEIP B. durante la semana para darles más referencias bibliográficas al respecto
14	Planificación: – 1ª Autoinforme: ponerlo en común – 2ª Informes – 3ª Parada de libros para ilustrar el trabajo de biblioteca - (...) Bastante sobre informes - También preguntan (CEIP B.) sobre la prueba de lectura - En ese contexto Joia. interviene preguntando tímidamente y yo le pido que explique de nuevo porque no la entiendo...”<i>me sabía mal hacerle notar que no la entendía...</i> MITO DE DOCENCIA Y/O APRENDIZAJE SIN DOLOR o amable	– Se realizan dos de las tres tareas planificadas y sobre la tercera que queda en parte pendiente para la próxima sesión les digo “Ya podéis venir descansadas...” – También les digo de forma “informal” que traigan ejemplos de trabajos realizados en las clases para verlos (en <i>Cu-I</i>, lo había planteado más “en serio”)
15	- El plan era: Clausura / Biblioteca / Doc. “Composición de textos”, SEDEC / Doc. “Ortografía” (SEDEC): lo presento un poco / EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN SEDEC (que no recoge lo que hemos hecho) - Hago biblioteca (muchísimas cosas) porque lo necesitan para el centro: miramos libros; R.: “los destrozan” (-),	– Sobre lo de traer trabajos de sus centros, las del CEIP B. los traen, pero por una parte no había tiempo y por otra tampoco lo había priorizado...y les digo <i>que un día iré a su centro...parece que tienen ganas de que hagamos un “encuentro” de ese tipo.</i>

	tipos de libros en relación con objetivos lectores, proporción de los mismos, servicios de la Biblioteca Pública de Tarragona, experiencia del CEIP S. ... *Categoría 2 también por las razones dichas!: Teoría-mito vs. Recursos prácticos	

Consideraciones:

De esta relación entre *contenidos* y *preacciones* extraemos:

El tipo de *preacciones* de esta actividad formativa es diferente porque en este caso el “programa” está hecho (sesiones planificadas del SEDEC, anexo nº 2) y hay una parte de la planificación que consiste en ir avanzando en ese plan predeterminado.

Por otra parte, se establece clara y continuadamente la secuencia de proponer o “quedar” en *realizar una tarea y revisarla* en la próxima sesión: esto se hace desde la primera sesión y facilita, seguramente, que se conecten los interrogantes que las profesoras ‘traen’ de la práctica, es decir aquello que preguntan en las sesiones y lo que allí desarrollamos.

Con uno de los observadores, (recordemos, Jesús, en el contexto Cu-1), habíamos debatido acerca de la adecuación de los “deberes” en el caso de las personas adultas. Él *consideraba que era demasiado ‘marcado’; yo le planteaba que eran recursos que en las fases iniciales podían ser útiles para crear dinámica de trabajo conjunto y que, en algunos casos, los determinábamos conjuntamente entre la formadora y las profesoras.*

Este tema lo volvimos a tratar con ese mismo observador en la entrevista posterior a sus observaciones, y pudimos llegar a algunas consideraciones más equilibradas; también en la entrevista grupal de evaluación diferida con las profesoras del CEIP B. pertenecientes a Cu-2, mostraron cómo esa actividad de ‘compromiso’ de realizar tareas entre las sesiones para ser revisadas colectivamente, había cooperado con su aprendizaje y con un ‘sentido’ de participación en la formación. Por nuestra experiencia, resulta un aspecto de total relevancia en la conformación de espacios de trabajo común entre los docentes. Naturalmente, si la autonomía de un grupo y su autogestión en la determinación de proyectos, no hace necesaria esta función de ‘anclaje’, el tiempo dedicado a la formación ha de ser ocupado por otro tipo de contenido, pero en una gran mayoría de casos, por las razones que hemos -repetidamente- esgrimido de encontrarnos en contextos de intensificación y de liderazgos débiles en los centros, la formación sí debe jugar ese papel de ‘organización’ de la acción.

De hecho, muchos de los equipos docentes con los que trabajamos, reclaman que, *desde fuera*, se marquen, al menos, algunas de las líneas globales de trabajo con lo que se rebaja la presión y la complejidad que supone hacerlo, desde dentro, para las personas

que habrían de liderarlas. Cuando hemos hablado de que la formación, entre otras cosas, establece priorización, nos referimos también a esta cuestión.

Otro aspecto de relevancia es que, como formadora, *aprendo a partir de sus interrogantes* porque aunque sea la primera vez que, por mi parte, resuelva determinadas cuestiones relacionadas con la temática, y lo haga en algún caso de “improviso”, esos interrogantes *se constituyen en parte de mi bagaje de comprensión sobre la innovación y sobre lo que ésta representa en los ámbitos de la práctica*: ámbitos didácticos, profesionales, organizativos, sociales, e institucionales.

La consideración que me había formulado a mí misma cuando hemos hablado de los dilemas sobre aprovechar determinadas situaciones y tratarlas como casos, se traduce en la práctica en el caso de Cla.: en la sesión 9ª el caso de Cla. me sirve en dos ocasiones como plataforma a partir de la cual sistematizar un tratamiento de la diversidad en escritura; también la pregunta de ÀA. sobre el trabajo de grupos me sirve para establecer orientaciones sobre las relaciones ‘adecuadas’ entre alumnos de diferentes fases. *Improvisar es crear, en aquellos momentos en los que se precisa, una ‘sistematización’ sobre sus interrogantes.*

Si nos detenemos en la relación de *interacción entre sus interrogantes y el trabajo en las sesiones* encontramos que:

- en la 2ª sesión, ellas preguntan y propongo tratarlo la siguiente sesión;
- en la 3ª se parte de sus comentarios en el guión, y también a lo largo de la sesión formulan interrogantes;
- en la 4ª se revisan prácticamente todas -las quieren revisar una a una- las actividades de la propuesta sobre el trabajo de los nombres propios;
- en la 5ª les doy preinterrogantes sobre la conciencia fonológica para que los discutan: el planteamiento que hacía el SEDEC del bloque procedimental del trabajo fonológico era demasiado ‘aplicativo’ (actividades, materiales, etc.) y consideré que no aprovechaba el potencial reflexivo que, sobre este apartado de la competencia lingüística, podíamos tener -y debíamos tener- los profesores de las etapas iniciales de la escolarización. Las profesoras establecen interrogantes sobre fonología y metodología *muy relacionados con las historias de los centros y las luchas internas asociadas a la adopción del catalán (en los centros en los que esto fue una cuestión de decisión profesional e ideológica)*;
- en la 6ª revisamos lo anterior e iniciamos el contenido sobre las fases de escritura y la detección y “quedamos” en diagnosticar las fases de los alumnos;
- en la 7ª, revisamos fases y aplicación de la prueba y surgen “problemáticas” de coordinación en el CEIP B.;
- en la 8ª, una vez diagnosticadas las fases, surge la consecuente pregunta de ¿qué hacer con la *diversidad*? y plantean las diferencias entre el alumnado de los diferentes centros asistentes; ÀA. plantea que queriendo cambiar la información que dan a las familias, es decir, *los informes*, ‘no sabemos qué poner...pero nos interesa cambiar porque ya que hemos hecho el cambio, y los niños lo comentan en casa, lo hemos de explicar a los padres...ya lo pensaremos y el próximo día nos lo revisas...’ (recogido en el diario de Marianne (DO2M.: 8ª sesión, 13-2-97, p.:1-2);
- en la sesión 9ª, *Cla.* pregunta algo que hace que toda la sesión se relacione con los interrogantes que se suscitan; ella pregunta sobre si *copia sí o no* a lo que yo respondo que depende: pero a lo largo de la sesión, lo irá preguntando desde

diferentes puntos de vista unas tres veces...las observadoras me plantean que yo daba por sabido, que ella no entendía, pero lo que ocurre es que Cal. Pretende un tipo de respuesta de adecuación o inadecuación la margen de las fases y de otras condiciones de la práctica que no podía darle porque, precisamente, se trata de trabajar discrecionalmente, pero teniendo en cuenta los factores del contexto y las características individuales de los alumnos

En esa sesión se observa cómo *se dan unas 8-9 interacciones entre sus demandas* (sobre cómo tratar las fases) *y las acciones desarrolladas, de forma que entre contenidos tratados y ‘preacción’ como respuesta a lo ‘interactivo’ se establece una relación muy estrecha.*

También **Mag.** inicia su proceso de “expresión”: *‘eso es muy difícil’* hablando de tener en cuenta las fases de los alumnos;

- En la sesión 10ª pregunto a Mag. sobre la prueba y al gran grupo sobre las agrupaciones de alumnos. Iniciamos el bloque sobre comprensión lectora;
- En la 11ª ellas preguntan sobre corrección, sobre “preescritura” y remito a la utilización de la información de las fases. Seguimos con experiencias de comprensión lectora y “quedamos” en aplicar estrategias similares en clase;
- En la 12ª, Mag. dice que *este año está muy contenta* (desde la 9ª a la 12ª seguimos un proceso de Mag.); presento material del SEDEC y ÀA. pregunta por los informes;
- En la 13ª, presento más material del SEDEC e iniciamos -aunque “es tarde”- el tema de los informes. Realizan el autoinforme sobre la acción formativa;
- En la 14ª ponemos en común el autoinforme y hablamos de los informes para las familias; CEIP B. pregunta sobre la prueba de lectura que ha pasado en su centro;
- En la 15ª, se trata el tema de la biblioteca, pasando por encima de lo planificado en el SEDEC que no le daba tanta importancia y, sin haber acabado lo planificado inicialmente; realizan la evaluación estandarizada del SEDEC.

Recogemos en el anexo nº 6 el material que no estaba planificado previamente por lo previsto en el SEDEC, y que significa que se atendió a lo percibido como ‘necesario’ y oportuno al margen de lo previsto, por lo que se contextualizó. No estamos hablando de gran cantidad de material pero sí de que se dedicó un tiempo notable y se trató de forma cuidada (se trabajó en grupos, se puso en común, se dejó ‘madurar’ de una sesión para otra, etc.) con lo que puede entenderse que se ‘priorizó’ por encima de otros tratamientos.

Otro aspecto que queremos remarcar es el relativo a los Agrupamientos:

- se establece una disposición en grupos en las sesiones 1ª, 2ª, 5ª, 6ª y 7ª
- el trabajo es colectivo en las sesiones 3ª, 4ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª, 13ª, 14ª y 15ª
- la actividad es individual en la sesión 13ª cuando realizan el Autoinforme.

Nos parecen destacables los roles participativos de ÀA., Mar., MB., Mag., (R. L.)

Temas que sobresalen serían

- el de la **diversidad**: fases de escritura y de lectura; agrupamientos de alumnos en función de sus propias posibilidades de confrontación; la valoración de lo ‘posible’

- de la atención a la diversidad (caso de Mag.); actividades y papel del docente adecuados, etc.
- la revisión de los *informes*

B) REFLEXIÓN METODOLÓGICA.

Esta categoría temática aparece 2ª en contenidos, 4ª en preacciones y 3ª en percepciones (después de Recursos de formación y Dinámica).

Percepciones ¹⁵

¹⁵ El documento de referencia sigue siendo Síntesi-Percepcions-D-cu-2; en la dimensión perceptiva, los contenidos de reflexión metodológica también son escasos, si bien, mayores que en la temática de Relación Teoría-práctica.

Total-1 6/447 (6/145 percepciones)

Total-2: 10 (2): 11

TOTAL: 17/447 (17/145 percepciones)

Los significados que hemos podido elaborar parecen girar en torno a dos grandes temas: *la relación entre la innovación y los contextos de las profesoras, y la propia comprensión de la innovación.*

A) RELACIÓN ENTRE LA INNOVACIÓN Y LOS CONTEXTOS DE TRABAJO DE LAS PROFESORAS PARTICIPANTES.

Los contenidos que sobresalen en este bloque son:

a) *La dificultad de ‘priorizar’ contenidos escolares,*

*En tot cas, els han interessat, han mirat com organitzar-los, quin material era el millor per fer-ho, el grup de la Mar., jugava de veritat, cridant, i rient...pel (grup) de l'AA., deien que abans feien més coses de la Immersió, i que ara s'han relaxat, jo li deia la **dificultat a Primària de PRIORITZAR quan tot era important**→reprendre-ho...(1:4, Sesión 5ª, 12-12-96)*

Caber resaltar que ese mismo tema vuelve a aparecer en la sesión siguiente.

b) La necesaria *relación de la propuesta metodológica con los contextos educativos y los alumnos* de que se trate, hasta el punto que debemos partir de un análisis ni idealizado ni subvalorado de los mismos:

*Ens quedem xerrant passada l'hora.... i aquesta participació - col.laboració dels pares contrastava amb la percepció que tenien al CEIP B.
El cas que aquests comentaris, penso que van fer que recollís **el fet que el plantejament metodològic que tractàvem estava molt relacionat amb les característiques dels nens i que calia tenir-les en compte...** (1:6, Sesión 8ª, 13-2-97)*

c) R. *devalúa la ‘cultura’ de los alumnos de su centro* y yo misma y otras profesoras del mismo (Mar.) intentamos contrarrestar. Esto tiene que ver con los **roles** mayoritariamente negativo y positivo de estas dos profesoras en el centro, aunque la posición de R. varía a lo largo de la actividad, siempre sin dejar de concebir en alguna medida a los alumnos dentro de una “subcultura” menor:

(...) La MB., deia exemples “...com quan als nens se'ls corregia quan una paraula no la deien bé, o la Mar. (o jo) ha dit quan anaven al cotxe o a casa jugaven al ‘veo-veo’, quan fan jocs de falda (MB. o R.)...jo he plantejat l'exemple de cantar a casa, és una aportació familiar...i la R. diu:...sí, quan canten “no pares, segue, segue, no pares, segue, segue...”(com una mostra del que diuen els nens: ella ho deia en el sentit d'una “cançó” degradada, baixa, i no sé si dubtant, de l'aportació a la consciència), jo en tot cas li he donat valor positiu a aquest fet, ...la Mar. comentava que també el fet de ballar sevillanes, o picar de mans, “palmear”...en conclusió, familiarment el joc sobre el llenguatge, podia afavorir... m'interessava remarcar que no només es

feia a l'escola... que el nen amb altres experiències també podia construir...si anaven a esplans, etc. S.6 (í.:4, sesión 6ª, 16-1-97).

c) En algún sentido en conexión con lo anterior, otro aspecto que se recoge en este ámbito temático es cómo *las pugnas de los centros en cuestiones metodológicas se “presentan” explícitamente en el propio contexto de formación*; en el caso concreto que ahora presentamos mi papel consiste en defender la necesidad de ser sistemáticos y de establecer criterios sobre el valor que tiene un elemento didáctico, *el tipo de letra*, sobre todo para no dar a ese elemento más peso del que tiene en la lectura y la escritura:

“- Alguna pregunta més?...” (...) Jo, veient que anava perquè jo resolgués o “dictaminés” la solució a un conflicte que tenen elles, he començat -i ho he entomat jo, per no allargar massa la qüestió que considerava de poc interès per la resta- (...)...EN CANVI EL QUE HEM D’ACONSEGUIR ÉS QUE ELS NENS ESCLATIN A ESCRIURE I SI ELS ANEM MAREJANT AMB LES LLETRES, FEM DE LA CALLIGRAFIA LA REINA.... Bé era una qüestió de “reclamar” per part de la Mar. una sistematització en el treball que pel que sembla no comparteixen i els porta problemes de coordinació...També li he preguntat a la M.P., si els posava als dibuixos paraules o frases, ella paraules, i jo li he recomanat frases ...(per lo del pensament i llenguatge...i n’he parlat...).(...) →però has de conèixer els nivells dels nens sinó no ho pots fer, ho fas a “provandes”, a “cegues”... (í:6, sesión 9ª, 27-2-97)

Esa situación puso en evidencia, como se ve, que una de las profesoras que estaban implicadas tenía un desajuste en la comprensión “total” del proceso que siguen los alumnos: a partir de valorar el resultado de la prueba de escritura se resalta por parte de otra profesora (ÅA.) *la importancia del conocimiento de las fases evolutivas para poder orientar las ayudas diferenciadas y, consecuentemente acabar de entender todo ese proceso* que, seguro, se presenta como opaco para un gran número de profesores, sobre todo en los primeros momentos del cambio.

B) LA PROPIA COMPRENSIÓ DE LA INNOVACIÓ

a) Se percibe la *difficultat de comprensió de alguns de los elementos de la propuesta innovadora como, por ejemplo, que no prescriba actividades adecuadas o inadecuadas al margen de las fases de los alumnos y al margen de la ‘priorización’ y/o comprensión global de lo que se pretende*:

...i afegeixo el fet de SER LECTOR/ESCRITOR des dels primers moments, i en parlo, elles estan d’acord, (...) (la Cla. no sé si ho assumeix tal com jo ho pretenia perquè després més avançada la sessió i al voltant d’un altre tema, diu...”així la còpia està bé...” jo torno a matisar la qüestió en aquell moment. (í.:6, Sesión 9ª, 27-2-97)

El hecho de *reclamar por parte de los profesores si - por sí sola- una actividad es o no válida, al margen de otras consideraciones de adecuación, coherencia, etc. nos parece*

paradigmática respecto el modelo didáctico ‘imperante’ y contrasta con el que se pretende promover por nuestra parte.

En este caso concreto, aun habiéndolo intentado por mi parte, la profesora sigue preguntándome ‘si “copia sí/no” ante lo que yo vuelvo a matizar y plantear condiciones.

Entramos aquí en una cuestión de tratamiento y de priorización de a qué se dedica tiempo en la formación: *si se partiera de saber aquellas cuestiones que suponen mayor ‘cambio’ de cara a la comprensión y adopción de modelos didácticos, se podría profundizar en ellas y podría tratárselas de forma más cuidada.*

Como se puede ver en los diarios de las *observadoras* de esta sesión (DO2M y DO2SS), ellas planteaban que “yo daba” por supuestas cosas que Cla. parecía no entender: pensamos que, en parte, tanto Cla. como yo, entendíamos mutuamente lo que nos estábamos diciendo y también aquello que no queríamos decir (por mi parte, en el sentido de no plantear actividades ‘válidas’ o no válidas por ellas mismas y por la suya de reclamar precisamente ‘eso’ que yo no quería dar).

Visto desde la perspectiva de la formación, se trata de una cuestión relevante en tanto que en ocasiones, ***el planteamiento de dicotomías de este tipo representa pugnas de los centros entre formas de entender la práctica: entonces, a la formación, se le reclama la “verdad” profesional.*** En todo caso, parece tratarse de una cuestión esencial en el tránsito entre las dos ‘metodologías’.

b) En la **9ª sesión** sintetizo el *valor de la prueba de escritura*, y *ÀA. valora que es importantísima*; aun así, yo me pregunto por la *percepción* que tienen las profesoras de la prueba sobre todo porque recojo opiniones y “expectativas” más o menos cumplidas al respecto por parte de Mar.: como se verá en la sesión siguiente, lo pregunto directamente:

Llavors, la Mar., en aquest moment tan poc oportú, perquè es tractava d’animar una companya diu...sí però jo em pensava que tindria nens sil·làbics, (...)En algun moment vaig voler sintetitzar en quin era l’objectiu que li atorgaven a la prova...i l’ÀA., va dir IMPORTANTÍSSIM, i jo volia també tocar el tema de si els semblava una cosa “cientificista, si els feia por, si la veien difícil,...vaig afegir, sí i necessària, bé és el mateix...no vaig desenvolupar la idea segona → el proper dia indagar-ho.(í.: 7, Sesión 9ª, 27-2-97)

En ÀA, como puede verse por todas sus aportaciones (su rol), se concentra una mayor comprensión que en el conjunto del grupo.

Como hicimos en el bloque de ‘Relación Teoría-Práctica’ hemos considerado “Recursos de formación” [10 (2)] directamente relacionados con la temática de ‘Reflexión metodológica’ los significados de los que hablamos a continuación.

c) En la primera sesión se da un debate fructífero sobre las relaciones que establecen las profesoras en torno al ‘triángulo interactivo didáctico’ (profesor-alumno-materia): elaboran conclusiones más afines con el objetivo de la propia práctica que en el contexto de Cu-1 y plantean contrastes entre las posibilidades de las concepciones metodológicas ‘al uso’ y ‘propuesta’ o innovadora; en concreto MB. parece descubrir ‘cosas’ sobre su práctica...y le gusta (recordamos que MB. realiza durante un periodo

del curso un diario sobre lo que le está aportando la experiencia, y de alguna manera esa primera sesión marca la tónica de ‘entusiasmo’ al respecto)

...i això fa que es creï un debat en el grup bastant fructífer; ho clarifiquem, i com en l'altre cas del curs-1 però amb conclusions més acords amb la intenció de la pràctica, (...) com la MB., que sembla que “descobreixi” alguns aspectes molt clars sobre el que fa, i li agrada veure-ho, i les del CEIP B. que arrel de l'escola d'Estiu, i d'altres fonts (...?...) ja s'hi han llençat a posar en pràctica certs aspectes de la proposta innovadora, semblen estar implicades i d'acord amb el que es planteja: que ho plantejo jo, però hi ha aportacions de corroboració. (t.:1, sesión 1ª, 17-10-96)

d) Las ‘prácticas’ que se realizan en la primera sesión de reflexión (“vivir en la propia piel” aspectos significativos sobre la lectura y la escritura), son reclamadas por parte de las profesoras de nuevo en la segunda sesión para que las “vivan” sus compañeras recién incorporadas a la actividad formativa, ‘les gustan’:

Només volia recordar-la, però las assistents de la primera sessió han volgut que les “noves” ho fessin sencer. Ha anat molt bé...i a partir d'aquí hem fet la dels textos-títols de contes incomplets:... (i.:1, Sesión 2ª, 24-10-96)

Quieren que sus compañeras *participen de la reflexión, del juego con la teoría* que iniciamos en la 1ª sesión.

e) Las profesoras consideraban que ciertos ‘esquemas organizadores’ de aspectos de lectura y escritura, sí podían ser válidos para reestructurar y recolocar ‘formalmente’ su práctica:

L'ÀA., la R. i la Joia. del CEIP B., han fet lectura-escriptura, i m'han demanat per alguna paraula que surt sobretot al de lectura, i sí que ho veien vàlid per a reestructurar i recol.locar els diferents aspectes. (i.:9, sesión 10ª, 13-3-97)

f) Para mostrar la riqueza y complejidad de los procesos de escritura y composición textual, sobre todo como contraposición a concepciones rutinarias o ‘mecánicas’, establezco la relación con la escritura de los adultos; en este sentido, el viraje pretendía mostrar la competencia de escribir relacionada a procesos globales intencionales y circunscrita en la globalidad de los lenguajes y de las habilidades lingüísticas. En la misma línea, la complejidad de los procesos de comprensión lectora se trabaja en torno al modelo de Solé (1992) que aparecerá más extensamente en el bloque de ‘Conceptos didácticos’:

En síntesi ha estat un moment de bastants aportacions: els he demanat què en pensaven i ho hem anat fent. (...)

Sobre el procés ho he ampliat molt al procés dels adults (s'han fet ressò de la por o incomoditat que resulta escriure per molts adults, el tema de l'ortografia, jo explicant no sé què dels textos que fem a l'ordinador...posaven cara de no escriure gaire?) (...): s'ha vista la idea de globalitat. (...), presentant abans el

llibre de la Isabel Solé, (amb elogis sobretot per l'estil "implicatiu" respecte el lector...), he parlat del Choate i els he donat els articles que ha tornat la MB.: s'ho ha quedat CEIP B.(i.:10, sesión 11ª, 3-4-97).

g) ***Sobre las limitaciones que nosotros mismos establecemos respecto las capacidades e intereses de los alumnos***, en la sesión 12ª se da una situación, mejor, toda una trama, protagonizada inicialmente por MP. en la que Cla. responde, reelaborando lo que aduce MP., que ella está indagando, que sus alumnos le preguntan y que con eso ya está contenta; se suma Mag. que, aunque desde la sesión 9ª manifestaba que atender la diversidad -tal como planteábamos- era muy difícil, expresa que 'este año está muy contenta':

La MP., deia que ella estava plantejant-se ara si és que ella estava molt tancada, que estava aplicant el que dèiem al curs, però més centrat en les paraules i ara més en les frases, però que veia que els nens seus no podien fer això: he remarcat el fet que no podiem tancar-nos, que era com passar de la ploma a l'Internet, una mica, però que havíem d'indagar, i el límit no posar-lo d'entrada...la Cla. deia que els seus sí li preguntaven què hi deia, si era important, i que ella només indagant i que els nens li preguntessin això i li trobessin lletres que ja estava satisfeta, ...en aquest moment la Mag. deia que aquest any estava molt contenta, que li llegien moltes coses, més que altres anys, jo li he preguntat perquè, i deia que ... la Joia.: depèn dels cursos,...no s'ha aclarit...el fet és que la Mag. ha canviat l'estat: està més oberta, parla més, diu que està més contenta, i té una altra cara...(i.:10, sesión 12ª, 17-4-97)

Contenidos/Preacciones

Se recogen pocas preacciones respecto a las recogidas en 'Relación teoría-práctica' y, además, serían prácticamente iguales porque hay mucha coincidencia: *tendremos esto en cuenta para agrupar los significados que consideremos relevantes.*

Síntesis contenidos preacciones - 'Reflexión metodológica -2- D-cu-2'		
SESIÓN	CONTENIDOS	"PREACCIONES"
1	– <i>Práctica sobre triángulo interactivo profesor-alumno-materia:</i> – se pone de manifiesto la dificultad de separar las "responsabilidades" y los efectos mutuos – <i>se establecen relaciones con la metodología anterior</i> – están Cla., MB, y 4 profesoras del CEIP B..	– <i>Seguimos la planificación de las 4 prácticas</i> tal como estaban previstas: Reflexión / Conceptos leer y escribir / Práctica "vivir en la propia piel" / Evaluación de conocimientos previos de los alumnos sobre funcionalidad.

2	– Presento los artículos sobre el tema que hemos recopilado y dejado en el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP).	– Que se hagan fotocopias de los mismos
3	– Justificación del trabajo del nombre propio – MB.: pregunta qué pasa si en un nivel se “cambia” y en los otros no... Yo: cambio individual vs. cambio de centro...centro, cultura...improviso los componentes que se verían afectados y considero la oportunidad de lo que plantea	– Se propone realizar una práctica de secuenciación de actividades sobre el nombre propio para la siguiente sesión
4	– Me entrevisto <i>con profesoras de Cu-1</i>: en su centro se da una “situación problemática” respecto al tema de la lectura y la escritura. – En el seminario de Cu-2, antes de revisar las actividades del dossier sobre el trabajo del nombre propio les pregunto para qué les ha servido y/o puede servir la práctica que han realizado: – ellas: - graduar actividades desde P-3, tener una visión global y no dejarse aspectos importantes... – yo: añado algún aspecto más curricular y de centro...a partir de lo cual alguien comenta si tendrán que cambiar alguna cosa de sus PCCs.	– Realizamos la entrevista con Cu-1: les propongo que me escriban sus interrogantes para ser conocedora y poderlos tratar – Revisión de la actividad de secuenciación de actividades – Conexión con la pregunta de MB. sobre cultura e innovación (de la 3ª sesión): siempre es una reconstrucción de los centros <u>*Todo el trabajo en torno a los informes podría estar relacionado con estas consideraciones iniciales (4ª sesión↔11ª-14ª)</u>
5: antes de Navidad	– Doy documento de Preinterrogantes sobre la conciencia fonológica. (DOC. PROPIO) – Enseño pauta de evaluación fonética – Enseño cuadro sobre sonidos específicos y diferenciales del catalán respecto al castellano – Mar.: <i>tema de la “inmersión” y la mayor reflexión metodológica de los profesores</i>	– Planifico trabajar el tema de los sonidos y fonemas desde un punto de vista de la conciencia fonológica (remarcando por tanto sus componentes individuales, históricos, experienciales) para darle una entidad superior a la de letras, fonemas, ...

	– Enseño cuadro de la evolución o maduración fonológica. – Trabajo de las profesoras en grupos: juegos para trabajar los contenidos fonológicos...AA: lo difícil que es <i>priorizar</i> y cómo desde lo de la inmersión, se ha ido dejando esta cuestión más de lado por el tema del constructivismo. – Trabajo fonológico (...) AA. pregunta sobre discriminación entre vocales catalanas	– Daré documento (SEDEC) de pauta de evaluación fonológica – Daré documento (SEDEC) sobre evolución fonológica – Retornar al grupo la reflexión de Mar. sobre lo positivo de trabajar en plurilingüismo para la reflexión metodológica. – Retomar la reflexión de AA. sobre la dificultad de priorizar – Retomar la dinámica de grupos y acabar los juegos para la próxima sesión
6 después de Navidad	– Actividad de responder a preinterrogantes propuestos – <i>Relación amplia de lenguaje y vida</i> – Continuación de los juegos por grupos (...) – AA.: trabajar todo lo referente a fonología es muy amplio, no hay tiempo...hace falta priorizar: antes...ahora...↔innovación	– Revisamos a qué conclusiones han llegado a partir de los preinterrogantes – “Vuelve a salir el tema de la necesidad de priorizar”
7	– (contrastamos con diario de Marianne DO2M, y tenemos grabación) (cosas personales mías) – Prueba de escritura: explicación exhaustiva ‘técnica’ y reflexiva, fase a fase...situaciones de la práctica...(rigor) – AA.: algunos no quieren escribir porque estamos todavía en la otra metodología...”fomentamos demasiado ‘está mal’, somos demasiado perfeccionistas y eso se ha de cambiar”(DO2M, sesión 7ª) – Mar.: <i>los míos sí quieren escribir...</i> – AA. tras dialogar al respecto, vuelve sobre su conciencia de que todavía está en el tránsito aunque racionalmente ya lo ‘vea’: “...eso lo veo pero pienso que hago copiar, ...que tengo que dejarles escribir, que he hecho demasiada copia)(DO2M:í.)	– Planteo que deberían corregir en los centros las pruebas en grupo, es decir, no individualmente porque si no las interpretaciones no se contrastan – Continuaremos el próximo día contrastando y revisando estas pruebas

	– R.: ...o lo entienden o no lo entienden	
8	– (*grabación / diario Marianne) – Mar.: inicia el <i>tema de la diferencia entre los alumnos de los diversos centros</i>: en el suyo no traen material...en el de MB. sí y Cla. plantea que también tienen de todo: <i>metodología en relación a la diversidad de centros, y posibilidades</i>	
9	– Cla.: enseña unos trabajos de su centro y plantea interrogantes sobre los diferentes niveles de escritura. – Yo improviso: <i>situados en niveles presilábicos y postsilábicos...qué aporta copiar, qué escribir...</i>(responden ellas, y yo matizo, amplío y sintetizo, y sobre todo intento conectar las dos concepciones metodológicas) – Se asume la necesidad de tener información sobre las fases y las actividades adecuadas a cada una de ellas... – Pero Cla. vuelve a preguntar si <i>copia sí o no</i>: vuelvo sobre la cuestión; que cuando se ha trabajado según las fases, para los alumnos se ha establecido un modelo sobre qué es escribir (en cada fase, naturalmente), un hábito de trabajo... – <i>Aun así, se dará la diversidad de ritmos, de fases,...trabajo diferenciado, etc.</i> – Mag.: <i>eso es muy difícil...</i>(hablando de relacionar actividades y fases, es decir, admitir y atender la diversidad) – R., Cla., y otras aportan experiencias positivas al respecto – Yo a Mag: has pasado la prueba...? no, <i>yo no hago esto...Yo: sí, lo puedes estar haciendo independientemente de la letra</i> – Mar.: <i>“yo pensaba que tendrían resultados mejores porque se escribían los nombres y reconocen todas las letras pero he pasado la prueba y ...”</i>→ – Pedían cómo hacer avanzar fases: <i>se</i>	<i>*todas estas reflexiones vienen de las conversaciones y confesiones de AA. de la sesión 7ª sobre el grado adecuado de copia respecto al de escritura en la diversidad</i> – DETECTO <i>cierta</i> CONFUSIÓN <i>entre</i> <i>niveles, proceso, esencia de</i>

	<i>suele estar pidiendo que no haya diversidad y casi es como pedir que no haya proceso de aprendizaje: de la nada al todo de forma inmediata</i> – Me preguntaba, en este contexto, qué pensaban de la prueba... si les parecía científicista, ...	<i>la propuesta, etc. también en Mar. que parece tener ‘predisposición’...</i> – <i>Indagaré qué piensan sobre la prueba</i>
10 (antes de Semana Santa)	– Pregunto la opinión sobre la prueba, si la ven como que ahora se evalúa todo para todo, ... sobre las agrupaciones... – MB. y R. <i>comentan la necesidad de aprender a usarla</i>: planteo que eso es común a cualquier instrumento de medición y que, efectivamente, es necesario para evitar confusiones... – Pregunto directamente a MP. (<i>que es una especie de Prof*</i>)! – Pregunto también a Mag. si ha pasado la prueba de escritura: no ha podido pero lo hará, <i>le digo en broma que la perseguiré...</i> – Por grupos deben realizar tareas de reflexión sobre diversas cuestiones – Hablamos sobre el trabajo en parejas de los alumnos y llego a decir que, como en el caso de los adultos, no se trata de una cuestión infalible... – AA.: <i>que hacía falta un asesoramiento más profundo en los centros</i> porque...; que hacía falta tener libros prácticos en los centros...la inexistente formación de la reforma, Yo: <i>la historia de esta innovación, de periferia-periferia...</i>la MB hacía cuestiones al respecto... (←→F.) – Inicio una experiencia de CL explicando un cuento con las estrategias ADD (Solé, 1992): ha estado muy bien porque han vivenciado las estrategias	– <i>Sintetizo el trabajo realizado en el curso</i> en el primer y segundo trimestre – Pregunto, tal como planeé, qué piensan sobre la prueba – Revisar las “tareas” propuestas – Revisarlas el próximo día – <i>Lo relaciono con lo que MB. decía</i> en su cuestionario: que hacían falta sesiones de lectura de artículos,... – <i>Le he dejado artículos a MB y harán una rueda entre ellas</i> para tenerlos (<i>desde la sesión 2ª, que se anuncian a la 10ª que vuelven a salir</i>) – Próximo día analizaremos poco a poco las estrategias

	que trataremos más tarde teóricamente	
11	– MB: <i>antes preescritura ahora como quieren escribir, lo hacen bien sin necesidad de cenefas,...</i> – Diversos comentarios sobre que lo importante es que se lo pasen bien y que quieran escribir y leer...<i>las profesoras interaccionan entre ellas</i> – Trabajo sobre cuadro “Aspectos que intervienen en la escritura” (SEDEC) acerca del que comentamos diversas cuestiones (recogidas en ‘Conceptos Didácticos-3’): se propone para tener una visión global que sirva para poder informar a los padres y a los siguientes niveles del centro acerca de los dominios de los alumnos, en relación con el <i>tema de los informes y el tratamiento de la evaluación en las sesiones finales del seminario</i> – Reparto el dossier sobre situaciones de lectura comprensiva (SEDEC), enseñó el libro de Solé (1992), el artículo de Choate y Rakes (1989) del dossier de artículos (MB. lo devuelve y lo coge el CEIP B.)	– <i>Traer los documentos para repartirlos</i> a las profesoras porque no los había traído (?) – <i>Rueda de artículos</i>
12	– Vuelvo a Comprensión Lectora: 2ª propuesta del dossier de SEDEC (‘circular a las familias’): condiciones, tratamiento en clase, comentarios de profesoras... – Sobre la propuesta anterior, MB., AA., (Yo), AD., comentamos condiciones y situaciones – <i>MP</i> (no sé si lo entiendo pero mis alumnos no pueden hacer eso...) – <i>Cla.</i> que ella ‘indaga’ que sus alumnos le preguntan, que con eso ya está contenta... – <i>Mag.</i> hace algún comentario sobre que <i>este año estaba muy contenta...</i> hace preguntas (de la 9ª sesión: ‘eso es muy difícil’, a la 10ª y 12ª... ‘final feliz’) – Reparto el dossier (SEDEC) “El treball de la frase”→	– Les planteo que <i>lo veremos</i>

		<i>en la sesión siguiente</i>
13	– Retomo el dossier (SEDEC) “<i>El treball de la frase</i>”: de las actividades que allí se plantean, les pregunto cuáles son las que ellas hacen...aportan comentarios Mar., MB, L., Yo: tratamiento...AA., – Hago algo parecido con el otro dossier de “<i>Activitats de comprensió</i>” (SEDEC). – Reparto el dossier (SEDEC) sobre “<i>Activitats de composició de textos</i>”, y lo van mirando... – AA. pide tema de informes porque ya lo necesitan para los padres. Les doy copias de algunos materiales (entre ellos copias del cuadro de los “Aspectes que intervien en la lectura”)	– Presentación de materiales del SEDEC que forman parte del programa – Llamo por teléfono al CEIP B. durante la semana para recordarles el libro de Juliá (1996) al respecto
14	– <i>Tratamiento sobre evaluación</i>: lo llevo yo, <i>se trata ampliamente, con reflexión</i>. MB. aporta cosas... – También preguntan sobre la prueba de lectura (también CEIP B.): se hacen comentarios ‘ricos’ al respecto, y hay implicación interesante: AA., Jo., R.	

De alguna forma reaparecen en esta categoría los temas que se apuntaban en la anterior:

- **Informes para las familias**: se vincula la sesión 4ª (en la que preguntamos para qué sirve una actividad de secuenciación de contenidos que les proponemos) con la 8ª, 11ª, 12ª, 13ª, y 14ª en la que se van tratando los informes.
- **diversidad**: fases, prueba, actividades, agrupamientos, ‘conflictos cognitivos’ para los alumnos,
- **Roles**
 - **Mag.:** *se transforma de ‘ajena’ a ‘introducida’*
 - **Cla.:** *busca fórmulas de sí/no sobre la adecuación de las actividades*
 - **AA.:** *reflexión de los límites de comprensión y de práctica de la innovación; líder curricular en sentido amplio, realista de las posibilidades de adopción del conjunto de compañeras, exigente consigo misma.*
 - **Mar.:** *optimista, motor ‘energético’, aunque con alguna confusión de comprensión*
 - **R.:** *‘subvaloración’ de los alumnos de su contexto, entra en la comprensión a partir de probar cosas como las ‘pruebas de escritura’, los agrupamientos, etc.; coopera –si lo ve posible- aunque no tenga, de base, un motor interno hacia el cambio*
 - **MB.:** *está a la expectativa, aporta cosas positivas*

- **MP.:** ‘ajena’, y ‘sui generis’, ‘filtra’ y pretende mantener su estructura anterior enriqueciéndola, si puede, con lo que pueda aportarle la propuesta
- **L.:** activa, buscando, aportando...(más recogida en el diario de la observadora Marianne ‘DO2M’ que en mis propios diarios)

Las maneras de trabajar que se han puesto de manifiesto a través del análisis de las preacciones han sido:

- Documentos propios / Documentos del SEDEC
- Trabajo de grupos
- Plantear y revisar tareas de una sesión a la otra:
 - 1ª a 2ª
 - 3ª a 4ª
 - 5ª a 6ª
 - 7ª a 8ª (continuación
 - 10ª a 11ª
 - 12ª a 13ª (SEDEC e informes, telefonar al centro CEIP B. para dar bibliografía puesto que lo trabajaban)
 - 15ª documentos propios, ‘Ortografía’ (SEDEC) y biblioteca (con planteamiento no predeterminado
- preguntarles por la conciencia de la utilidad de una actividad: abre el caso de los informes de la 4ª a las últimas
- improvisar tratamientos: caso de MB sobre cambio individual /cambio institucional en la 3ª (lo recupero como tema en la 4ª)
- contextualización: recoger sus interrogantes:
- *retornarlos y tratarlos como “casos”:* 7ª sesión, ÀA pregunta: ‘¿copia?’; Y en la 9ª sesión, se inicia el ‘caso’ de Cla. (‘sí/no’ de la copia) y tratamiento de ‘copia-escritura-reescritura’, y decisión en función de las fases.
- *retomarlos de una sesión a otra, conectarlos*
 - Mar: reflexión plurilingüismo, de la 5ª a la siguiente
 - Detecto confusión sobre la prueba y los niveles y lo sigo desde la 9ª, la 10ª...;también en esas sesiones me planteo ‘¿Qué piensan sobre las pruebas de escritura?’

C) CONCEPTOS DIDÁCTICOS.

Esta categoría temática aparece 3ª en contenidos, 6ª en preacciones y penúltima en percepciones (únicamente precediendo a infraestructura).

Percepciones

¹⁶

Su posición refleja el escaso número de segmentos de la dimensión perceptiva que se dedicaron a la temática de conceptos didácticos: en concreto habíamos recogido 3

Los significados relacionados con esta temática se acaban desarrollando en la dimensión contenidos porque a partir de ‘percibir’ el grado o naturaleza de su comprensión, se tratan.

Contenidos

1. PROCESOS DE INDUCCIÓN - PROCESOS DE DEDUCCIÓN

Recogemos de esta forma una manera de hacer que se sucede en el tratamiento de los temas y que completa, con otros ejemplos, lo también sintetizado en los apartados anteriores. Se recogen numerosas situaciones en las que se darían *procesos que van desde la reflexión de su práctica a la teoría; en otros casos, partimos de la teoría para realizar un análisis de sus prácticas.*

¹⁶ TOTAL: 3/447 (3/145 percepciones).

Presentamos ordenadas cronológicamente algunas situaciones:

En la 1ª sesión,

“En la pràctica n. 2, de definir els conceptes, ho fan individualment, ho fan després en grup, i després un grup parla del llegir i l'altre de l'escriure. Es defineixen els conceptes des de diferents punts de vista: de persona adulta, de persona-mestre i de mètode; amb aquestes tres vessants, ho complemento i arribem a un concepte global de lectura com a comprensió (i relacionada per tant a estratègies de la comprensió oral), i l'escriptura amb l'expressió en el mateix sentit ampli i lligat a les mateixes estratègies de l'expressió oral. A més, l'escrit té la característica de fixació de les experiències.”. (Síntesi-D-cu-2-3-Conceptes didàctics:1, sesión 1ª, 17-10-97)

La cita muestra el hecho -ya recogido- de que las ‘asistentes’ a la primera sesión reflexionan inductiva y “afinadamente” sobre contenidos que las prácticas preparadas por nosotros pretenden movilizar.

En un ejemplo de cómo se asimila la teoría en función de los conceptos subyacentes, en una situación, veo necesario aclarar el concepto de “análisis” porque intuyo confusión con la definición de “analítica” que representaba la metodología anterior (sobre la que por cierto se confundían también términos¹⁷):

...però que no correspon a que faci cs/g, que vindrà després: em sembla que “fer anàlisi” es barreja amb el mètode “analític”, i a dita correspondència (L.: Kevin, el reconeixen no per lectura sinó per memòria, però no analitzen...):ho intento aclarir. (Síntesi-Percepcions-D-cu-2:3, sesión 4ª, 28-11-96)

En la 5ª pretendemos que reflexionen sobre su práctica y sobre sus conocimientos para llegar a conclusiones ‘teóricas’,

“...Bé, els explico que parlarem dels sons, però que abans vull que es plantegin algunes coses per a fer aperitiu:...Ho llegeixo interpretant-ho,...faig referència a que hi ha un dels articles d'ampliació que és de la DEFIOR de la U. de Granada que en parla, recollint les investigacions al respecte, i que el primer que hem de tenir en compte és l'idioma al que ens referim i que les llengües anglosaxones, són incomparables a l'italià i el castellà i que el català de quines està més a prop...dels no transparents o irregulars...? també poso l'exemple de KA-NO innocent i bonic amb uns símbols semblants al japonès perquè no ho tenia a mà...i demano si per escriure en japonès cal més o menys consciència fonològica que en el nostre cas...→he apuntat a l'evolució en l'adquisició: DONAR ELS FULLS”. (Síntesi-D-cu-2-3-Conceptes didàctics:1, Sesión 5ª, 12-12-96)

¹⁷ Se llamaba “analítico” a un método ascendente que partía de los sonidos y las correspondencias sonido-graía, es decir, ‘fonético’, cuando lo analítico debía asociarse al método “global” que partía de frases escritas que una vez comprendidas se analizaban y fragmentaban hasta la unidad mínima.

En la siguiente sesión, haciendo síntesis después del **trabajo ‘inductivo’ sobre la conciencia fonológica**,

”...llavors he posat a la pissarra llegir i escriure, i en el llegir i quan les paraules eren conegudes he parlat de la ruta visual o lèxica, i també que el fet que utilitzi la memòria com a base, no la fa una subruta o una ruta menor...i podem llegir paraules com “papa”, “que”, “com” ...una mica tal com ha sortit aquest matí al CEIP “Ce”....;llavors també haviem de pensar què fèiem amb les paraules que ens eren desconegudes, o que pels lectors fins i tot experts, no ens resultaven segures com “emmagatzemar”, llavors era clar que haviem d’aplicar la correspondència so-grafia.”. (i.:3, sesión 6ª, 16-1-97)

En la 9ª sesión, dado que se habían reclamado estrategias para tratar la diversidad de las diferentes fases de escritura **se proponen, desde la lógica teórica respaldada por la práctica, estrategias prácticas** sobre cómo crear “conflictos cognitivos” a los alumnos en función de sus fases de escritura:

“Y Dono el full dels conflictes pels sil·làbics, el proper dia ho mirarem, i dic...bé, què podem fer pel proper dia...? l’AA. i les altres diuen que sí, “...doncs mirar lo de les parelles i lo dels grups de nens...” d’acord...” (i., Sesión 9ª, 27-2-97)

En la sesión siguiente se pretende que, a partir de lo elaborado hasta el momento, se realicen tareas de reflexión, de secuenciación y de relación de su práctica con esquematizaciones más formales:

”I per acabar, he repartit les tasques pendents:

- a) dels components de la lectura-escriptura;*
- b) la seqüenciació d’activitats per l’escriptura;*
- c) el quadre del Frith que marca els desfasaments entre lectura i escriptura;*

en tres grups per a que els analitzessin i exposessin al grup “perquè els podria explicar però no té gràcia”, i ho han estat fent...” (i.:4, Sesión 10ª, 13-3-97)

Y en la **sesión 11ª**, se recoge la revisión de estas actividades de grupo que trabajan con organizadores o esquemas alrededor de los cuales desarrollar el debate o las reflexiones. En esa sesión, además, se trata de forma deductiva -pero ejemplificada- la ‘teoría’ de la Comprensión Lectora y una propuesta concreta, el modelo de Solé (1992) con estrategias de aula para ‘Antes/Durante/Después’ de la lectura que ‘experimentamos’ con textos narrativos “comprendidos” por las profesoras a modo de ejemplificación de lo que sería el trabajo en las aulas: yo hago de ‘cuentacuentos’ participativo para ilustrar cómo lo haría en clase a modo de ‘modelaje’ (que no instrucción directa); la potencia de esta propuesta es que *no se trata, como es lo común, de una didáctica de la evaluación de la comprensión sino de su enseñanza*: así se pretende preparar, acompañar y sintetizar la comprensión de los alumnos a lo largo de todo el proceso. Tengo la ‘percepción’ de que lo que planteo es contundente desde el principio y de que la práctica que “experimentamos” va muy bien:

Sobre el dossier de comprensió, l'he donat, he presentat el contingut...eren ja les 7 menys deu, però pensava que aniria bé perquè estava l'explicació del conte; he recorregut l'explicació marcant la idea clau de cada paràgraf, i he fet una explicació general de l'esquema, presentant abans el llibre de la Isabel Solé, (amb elogis sobretot per l'estil "implicatiu" respecte el lector...), he parlat del Choate i els he donat els articles que ha tornat la MB.: s'ho ha quedat CEIP B.

*Sobre l'esquema: procés que no està basat en l'avaluació al final sinó en l'ensenyament de la comprensió des del començament i implicant el lector-escoltador: això ha estat dins de la brevetat, com a contundent, i he repassat les diferents etiquetes de l'esquema explicant-les, i després **hem explicat el conte,(...) ha anat molt bé, s'ha allargat la sessió fins a dos quarts -deu ser la llum- i jo anava de forma natural demanant-los perquè es decantaven per un camí o l'altre, com ho sabien: que hi hauria problema→estructura del conte, que la guineu se'l menjaria, l'encadenament del conte→perquè l'inicia, etc. Ens hi hem posat a dins: no ha dit res la AT., i la CP., que jo les hagi sentit...*** ". (i:4 Sesió 11^a, 3- 4-1997)

En la sesión 12^a se repasa el esquema teórico sobre la comprensión lectora y se ejemplifica de nuevo con otro texto: en total serían *tres-cuatro los textos 'experimentados' con las profesoras.*

En la sesión 15^a tras el tratamiento de los informes (que se recoge en el bloque de evaluación) **se trata el tema de la ortografía con abundantes ejemplificaciones de materiales y recursos:**

*"els he explicat que hi trobarien una correcció col·lectiva d'un text d'un alumne,..."l'error com a font d'aprenentatge", **que tots els recursos que els seran vàlids seran aquells que impliquin els alumnes, diccionaris, capsetes de correcció de paraules, jocs ortogràfics (allò dels pronoms)...ho feia ensenyant o bé el joc o bé la referència i la foto al llibre citat, ...i he plantejat clarament que l'AT. és qui més ho podia precisar, perquè a P. l'objectiu era, donar la idea i crear l'hàbit sobre el dubte ortogràfic...*** " (i.: 6, Sesió 15^a, 29-5-97)

2. RELACIÓN CON CONCEPTOS O TEORÍAS ANTERIORES.

a) **Concepto de escritura como composición.** En la 2^a sesión sintetizo e intento sugerir situaciones comunicativas que pueden ser coherentes con la propuesta:

***"De l'escriptura només dir-vos que el més important per aquestes edats i important com a potent i nou, és la CONTEXTUALITZACIÓ, ...encara que el nen escrigui amb el gargot, que el text tingui un destinatari, una funció a aconseguir, i un missatge concret pactat abans per tots a la classe. Ho hem diferenciat per exemple de la indefinició de tasques com "redacció": la tardor, o el cap de setmana...hem de variar la funció, els destinataris, etc....perquè això és el que fa els textos diferents.**"* (i.:1, 24-10-96)

b) Y en la sesión 4^a se detecta la **posible confusión entre habilidad y metodología o método** al uso (el caso del método analítico que ya hemos tratado) y en la 6^a:

“...Després hem parlat de lo de les fases de lectura i escriptura. (...)En alguns grups sorgien preguntes, sobretot perquè no veien que els nens sil·làbics ja diferenciaven les quatrísil.labs, trísil.labs, etc.”. (í:3, sesión 6ª, 16-1-97)

c) En la sesión 5ª se plantea el concepto de **Zona de desarrollo próximo**

“...També allò d’aprofitar situacions comunicatives per donar-li importància a veure com ho diem, que és difícil, que ens sona a la gola, etc. Exemple de jugar a donar ordres: diferent “salta” que “estira-li els cabells”, o “llegeix un llibre”: però no per això deixarem el nen sense l’oportunitat que ho pugui experimentar→existeix ZDP amb els sons?”. (í:2, sesión 5ª, 12-12-96)

d) En la 9ª sesión, ÀA. plantea una idea que, por no tener un referente claro en la metodología anterior, se plantea -en muchos casos- como un interrogante para los profesores:

“L’ÀA. en algun moment ha plantejat si “...vols dir que els nens no estan més o menys en el mateix moment de lectura que d’escriptura”...jo els he dit que ho tractarem, però que...”(í:3, sesión 9ª, 27-2-97)

En la misma sesión 9ª, derivamos hacia cuestiones amplias sobre las ”interacciones” entre iguales de las que habla la teoría de aprendizaje constructivista a raíz de un desacuerdo entre Mar. y MP. sobre el tipo de letra:

(aquí, vaig parlar de les interaccions de què ens parla la reforma, i d’aprendre d’un més proper a tu, perquè hi ha estratègies més iguals, dites en el mateix llenguatge, i perquè tu, mestre, no pots estar amb tots els nens, ho has d’organitzar...”(Síntesi-Percepcions-D-cu-2:6, s.9, 27-2-97)

e) También sobre *constructivismo*. En la 10ª sesión se habla de la importancia de las interacciones entre alumnos en relación al desarrollo del lenguaje y de las estructuras superiores de pensamiento:

“...(He comentat que del CONSTRUCTIVISME, sobretot el Vigotsky havia marcat la importància de l’aprenentatge per les interaccions entre iguals i com a intercanvi de LLENGUATGE, i cultural, i que encara que per les àrees això quedés desdibuixat, era un aprenentatge que es requeria com a procediments i com a actituds i que ho havíem d’explotar (fins i tot podíem gravar com interactuaven nens dins dels grups...)” (í:4, sesión 10ª, 13-3-97)

f) **Los conceptos de escritura y de lectura actuales desbancan las ‘prehabilidades’**

“Jo tenia posat l’esquema només amb els títols dels components de l’escriptura....la Mag. ha preguntat per allò de la pre-escriptura...entre tot el grup i jo, explícitament dient que prelectura i preescriptura eren una altra pel·lícula, i que ara ja era l. i e....” S.11, í:4, sesión 11ª, (3-4-97)

g) Además, en esa misma sesión se comentan diversos aspectos relativos a prácticas que aun siendo adecuadas deben mirarse ahora desde otra perspectiva, deben “reubicarse” (nosotros proponemos a las profesoras una práctica en las que se deben reubicar

actividades tradicionales de Educación Infantil en relación a la propuesta constructivista): las situaciones en las que surgen las protagonizan principalmente ÀA. y Joia. *Es importante ver que uno de los esfuerzos docentes en el contexto de un cambio es el de reubicar, crear y desechar actividades según la concepción de cómo aprenden los alumnos.*

3. PERSONAS-ROLES DESTACABLES: ÀA., L., MB., Mar., AD., Cla., Mag., Joia. *en diferentes roles que contrastaremos globalmente con los otros bloques didácticos.*

4. BLOQUE TEMÁTICO DE LOS INFORMES (ya se ha recogido en evaluación...)

5. RECORRIDOS POR TEMAS: ya recogidos también en los otros bloques didácticos

Preacciones

4ª Preinterrogantes conciencia fonológica (DOC. PROPIO) $\leftrightarrow$ Pre2

5ª Docs. SEDEC sobre fonética

6ª Revisar-discutir...L.? $\leftrightarrow$ Pre2

9ª ÀA., 'L y E misma fase?' Ya lo hablaremos $\leftrightarrow$ Pre3 ÀA. y otras: el próximo día?: parejas, conflictos... $\leftrightarrow$ Pre3-4

11ª Sobre esquema "componentes escritura" $\leftrightarrow$ Pre3/2

Representa que se sigue la presentación conceptual que se había planificado y que se ve en Anexo nº 2, pero aun así, poca cosa: también está recogido en las categorías 'relación teoría-práctica' y 'reflexiones metodológicas'

D) SITUACIONES INFORMALES

Esta categoría temática aparece 4ª en contenidos, 8ª en preacciones y 7ª en percepciones (precediendo a conceptos didácticos e infraestructura).

Percepciones¹⁸

Escasa relevancia numérica de esta categoría en la dimensión perceptiva pero con aspectos importantes en su interior.

a) Una situación que se da en la sesión en la que se “cierra” el trimestre antes de las vacaciones de Navidad y en la que, aunque no explícitamente, se hace por parte de la formadora un balance -también- “emocional” sobre lo que ha sido el proceso de trabajo necesariamente comunicativo.

Además, invito a un concierto de Navidad en el que participo; les leo una poesía que (les) he hecho sobre Navidad-Escritura...caras de sorpresa...emocionadas...ÀÀ. aplaude...**BON NADAL!**

Els he dit lo de les feines pendants individuals, he dit el que farem passat festes, la L. (...molt important això de passar d'una fase a l'altra... no sé en quin sentit ho deia, clar és per fer conya) les he convidat al concert de Nadal que fem, i les he llegit-explicat la poesia de Nadal...feien una cara... entre sorpreses, emocionades...? l'ÀÀ. ha aplaudit. Ens hem dit Bon Nadal, alegrement, sincera, afectuosament. Bon Nadal.

****Han faltat la MB, i la Cla. No he dit que l'AD. del CEIP P., ara estarà a l'altre grup: dir-ho. Les “observadores” m'han demanat que digui més els noms per aprendre-ho, i deien que anaven de bòlid avui per apuntar-lo tot. Reien molt quan jugaven per grups.(qui, les observadores o les assistents?) (í:4, Sesión 5ª, 12-12-96)***

¹⁸ TOTAL: 5/ 447 (5/145 percepciones).

b) En la reunión observadoras les propongo ir al bar de la URV para hacerlo más informal: me preguntan por mi situación laboral y comentan, a su vez, su incertidumbre al respecto, se quejan de que no ‘reciben’ orientación en la URV; me preguntan sobre el doctorado y si lo hago con profesores que ellos tienen; al final vuelven a hablar de cómo se organizan para tirar hacia adelante como equipo y “construir” proyectos...También comentan su disposición a seguir colaborando con la investigación:

REUNIÓ AMB LA SS. I LA MARIANNE, 6-3-97, Bar URV, 15-17h.

*Tenia la intenció de recollir la sessió de treball en la cinta per tenir un document més, però, **anem al bar perquè els proposo de prendre alguna cosa - i fer-lo més informal(...) i elles em parlen de la desorientació que tenen respecte a les seves sortides**,... (í.:7, entre la 9ª y la 10ª sesión)*

c) Mientras yo hablo con una profesora (en la sesión 10ª) la gente charla por allá y yo me lo “tomo” de forma más tranquila que quizás otros días, en los que desde el primer momento ya “atiendo”:

*La gent ja estava per allà, i jo seguia parlant amb la professora de qui parlava abans, i les assistents s’han posat a parlar entre elles: jo aquest **fet m’ho he agafat amb més tranquil·litat que potser altres dies**. Em marco aquest paràgraf amb un asterisc gran a la relectura del diari abans de la següent sessió. (í.:8, sesión 10ª, 13-3-97)*

El concepto de Fullan y Hargreaves (1997) de la *ética del cuidado* respecto a la *ética de la responsabilidad* nos hace pensar que en nuestro caso quizás se daban juntas, es decir, la ética del cuidado de ‘acogida’ y la del compromiso para con la ayuda que supuestamente debía aportar la formación, formaban parte de la misma concepción de fuerte “entrega”. En el caso de la situación que narramos, aun así, la atención hacia la conversación era más fuerte o tan importante como la atención o responsabilidad por la atención colectiva.

d) En la última sesión, realizada a finales de mayo, se da la situación de que no habiendo organizado nada como clausura, me digo a mí misma qué significa: estamos cansadas y no lo queremos forzar, es tan tarde que lo que se quiere es desconectar...

***Sobre no anar a prendre res, de fet jo no ho vaig plantejar molt, però en altres llocs, això surt més sol, jo estava cansada però els he dit que si volien...va, un altre dia...trobo bé que si van justes de temps, els fills, etc. no facin el gest una mica formal de prendre alguna cosa, ...és pur formalisme la majoria dels casos. De tota manera no fer-ho és massa “a destajo”, massa poc civilitzat?** (í.: 15, sesión 15ª, 29-5-2002)*

e) En cuanto a lo que hemos recogido como “Recurso de Formación” relacionado con este ámbito de situaciones informales [10(9)], encontramos una forma de establecer contacto “social” tras días de distancia: en esta situación hablo de la lotería...después de Navidad para entrar en situación “...que siempre cuesta entrar en materia después de vacaciones”:

Amb això ha anat arribant la gent, bon any, com estem...si hi havia algú que fos més rica,...bé, per Reus ha tocat la loteria...una mica per entrar en la situació...després de vacances de Nadal, que sempre costa entrar en matèria.... (i.:4, sesión 6ª, 16-1-97)

Contenidos/Preacciones

En este apartado lo que descubrimos es que además de esos cinco tópicos perceptivos descritos anteriormente se da, también en los hechos, un **énfasis en la carga relacional de la labor de formadora**.

Las *preacciones* son mínimas dado que éste es el *terreno de lo contextual, de la improvisación, de la “cultura relacional”* que se puede establecer por las propias maneras de hacer; sean éstas las que sean son bastante *imperceptibles para uno mismo* en situaciones en las que hay tantos focos de atención: sólo se ponen en evidencia a través de la distancia, y en nuestro caso hemos visto cómo no carecen de importancia.

A) EN SITUACIONES DIFERENTES DEL CONTEXTO de FORMACIÓN .

a) Se recordará que una respuesta ante nuestro dilema sobre el efecto del tratamiento de la teoría en las profesoras del curso viene a través de un comentario en una situación informal en un acto, digamos cultural en el que coincido con una de las profesoras que lidera su grupo del CEIP de B.:

“21-11-96. Un dia en un acte de la USTEC i l’Escola municipal de música, la Mar. de CEIP B.: “...la gent està molt contenta del teu curs....(....)...l’altre dia vam estar al Grup de Treball d’aquelles del... (L. C. de V.-s. que fa unes sessions mensuals al MRP)...i està bé, però no tenen res teòric, i és diferent...” (i.:1, sesión 3ª notas)

b) Otra situación que puede tener importancia en una de las tramas que hemos recogido es la que protagoniza Mag. habiendo finalizado la sesión 4ª; más tarde veremos cómo tiene conexión con otras que siguieron ya dentro del contexto de formación:

“La Mag. després de sortir, ja al carrer, parla del fet que “...és depriment el tipus de nens de B.. No saben què és un trencaclosques...només volen pegar...” pregunto com ho tenen, lo de la lectura i l’escriptura: tenen la llista de noms, però ho fan: la n, la p,...L’animo a començar perquè amb aquests tipus de nens, és més necessari...”. (i.:1, sesión 4ª, 28-11-96)

c) En unas notas (Notas-97) apuntamos que en una situación informal Mar. comenta ante otros profesores mi hábito o “estilo” de síntesis: era en Barcelona (en el mes de mayo) en una manifestación por la escuela pública, a la ahora de comer (traducimos): *“..como la Pilar que es “genial” (una pasada), nosotros hablamos, bla, bla, bla,...y ella con cuatro palabras lo pone en la pizarra, y te hace una síntesis que te quedas...”*.

Estos comentarios que no tienen porqué considerarse fuera del terreno de la idealización o de la imagen de ciertos “dominios” que se admiran porque se consideran patrimonio de otros, e incluso puede ponerse en duda la utilidad de la ‘síntesis’ en determinadas situaciones; lo que consideramos que tienen de interesante de cara a lo que nos ocupa es que se viera y se comentara de esta forma y que, quizás, recogiera una percepción y/o un comentario formulado con anterioridad en otros ámbitos de su centro: se habla informalmente, se construyen opinión, valoración, e imagen fuera de los contextos de formación. Aunque sea obvio, a veces no se da importancia a lo relacional de forma global.

Digamos que, debido -en parte- a las circunstancias de intensificación en las que desarrollamos la actividad de formación, aunque las situaciones informales de fuera del contexto aportan riqueza e información, lo informal y nuestras “informalidades”, si se dieron, fueron básicamente dentro del contexto; estuvieron relacionadas con el hecho de que existía presión por “aprovechar” el tiempo: como decimos un tiempo marcado, sin duda, por la intensificación del trabajo profesional y familiar tanto en el caso de la formadora como en el de las profesoras. Además, estando como estábamos iniciando - en diversos grados- la innovación en los centros, no hace falta hablar del esfuerzo y la atención que se requería también por ambas partes.

B) SITUACIONES INFORMALES (y diversas en cuanto a contenido) *ANTES* DE INICIARSE LA SESIÓN COLECTIVA DE FORMACIÓN.

Las sesiones, tal y como lo empezamos a hacer cuando aplicamos la ‘codificación múltiple’, se pueden analizar desde el punto de vista del “movimiento del discurso” y describirse mediante las ‘funciones’ que los diferentes hablantes representan en ese movimiento; nosotros recogemos ahora fragmentos de sesiones en las que se da una *importante “carga relacional” antes de iniciar el trabajo colectivo centrado en los contenidos de la propuesta innovadora*. Nos hemos detenido a observar de cuántas interacciones habíamos dado cuenta en el diario.

Así, en *la sesión 5ª*, la sesión anterior a las vacaciones de Navidad, se recogen unas **3 interacciones** diferentes:

“Han anat arribant, he parlat abans de començar amb la Nú., la M. i la senyora de 1r. -amb la qual hi volia parlar perquè la veia despenjada... i poc a poc han arribat les altres, “...estem cansades, no ens donis pallissa avui...si no ens la dóna mai,... “bueno” però avui no...ja venen les vacances, a la R., jo: fas cara de nena, avui,...de trapella,...sí és el meu subconscient que em surt...”
(í.:1, sesión 5ª, 12-12-96)

En *la sesión 6ª*, después de las vacaciones, se recogen **5 interacciones**; una de ellas corresponde a la conversación con una profesora ahora asistente al otro curso, Cu-1, que me habla de su centro y de la marcada diferencia de dinámica entre los dos cursos (había asistido hasta el momento a Cu-2 y valora muy positivamente la dinámica: debido a una incompatibilidad de horario con asignaturas en la URV tuvo que cambiarse a Cu-1):

”...on deia jo era “molt més jo”, que tot i ser una “persona molt extravertida i amb un caràcter que ho feia molt agradable”, que podia estar més còmoda el dijous que no pas el dimarts, que es veia un altre tipus de tensió, pel tipus de gent que hi havia, per la gent, etc. i deia “que costava”, “que hi havia gent que tenia com una mena de reticències”, i hem estat parlant del perquè (molts anys fent-ho d’una manera, tenir dubtes dels resultats, etc..). ”; (i.:2, sesión 6ª, 16-1-97)

También se dan la interacción con una profesora compañera del coro que me comenta cosas sobre éste; con la Observadora de Cu-2 con quien trato de la orientación de los diarios a partir de poder grabar las sesiones en cassette, y con el grueso del grupo con quien inicio la sesión (como ya recogimos en la dimensión de Percepción) con una alusión a la lotería, las vacaciones, etc. “para entrar en materia”.

En la **sesión 9ª** son unas **6 las interacciones**: con MB. sobre proyectos comunes al margen, con una profesora del CEIP LS. embarazada de 7 meses que lo deja porque está muy cansada y se reserva, “nos veremos el curso que viene”, dice; mi propuesta de que profesoras que se sientan siempre al fondo se pongan más hacia delante; Mar. que nos habla sobre actos del “Día de la Dona”, que da pie finalmente a una conversación ya colectiva sobre la maternidad, la feminización, etc. (i.:3)

En esa misma sesión, la 9ª, ***vemos de qué forma se podría haber iniciado, a partir de estos contactos informales, una modificación en la manera de “estar” de una profesora; vemos también que es una ‘trama’ detectada en el análisis, la cual fue seguida por la formadora de forma conjunta a todas las demás***: se trata de la trama de Mag. sobre la que ya hemos hablado en las categorías didácticas. En esta sesión manifiesta que considera difícil tener en cuenta las fases de escritura, la diversidad, es decir, en definitiva considera complejo saber sobre las ayudas adecuadas para la escritura de los alumnos y organizar el aula de forma consecuente; a partir de “manifestarse” (por primera vez, dentro del grupo colectivo según lo que nosotros recogimos en el diario), le preguntaré sobre las pruebas de escritura en las sesiones 10ª y 11ª; en ésta última le hago broma, y ella contesta que “no lo hace esto” refiriéndose a que no ha transformado el tipo de letra, a partir de lo cual, puedo “entrar”, aproximándome, a explicar más qué sería lo esencial de “esto” que hace o no hace; ...y en la 12ª sesión dice que está muy contenta, que este año.... de alguna forma, se da un “final feliz” (como en el caso de J. y F. en D-ce).

La cuestión interesante es que quizás empiezo a hablar en la sesión 9ª porque yo al principio de la clase, en una de esas interacciones que hemos citado, voy hacia un grupo de profesoras del CEIP de B. que siempre se sientan hacia atrás para invitarlas a que vengan más hacia adelante. Como ya habríamos “interaccionado”, luego, al principio de la sesión hablando de la formación y de los hijos, etc., Mag. aporta cosas. Esto se conecta con que en la sesión 4ª, tras acabar la sesión y fuera del contexto de formación, ella comenta “lo deprimente” que le resulta trabajar con ese tipo de alumnos, ante lo que yo le insisto, “aun comprendiéndola”, en que ese tipo de alumnos todavía necesita más un trabajo como éste.

La hipótesis que planteamos al respecto es que el acercamiento individual y personal con las profesoras tiene importancia porque puedes hacer “salir” sus “cosas” y puedes permitir ese “estar en casa” del que habla Gadamer (2000).

Nos damos cuenta de que esta cuestión puede parecer nimia, es decir, *estamos convencidos de que toda persona cercana al ámbito de la formación del profesorado considera que debe haber relación personal al margen de lo que se pueda intercambiar en el terreno propio de la formación; lo que puede ser menos obvio es que no estaríamos hablando de una cuestión “superficial” de simples formas sociales, sino más bien de un tipo de relación que permite o imposibilita el intercambio formativo*. Se trata de que la comprensión por parte de la persona formadora respecto los problemas reales de los profesores, es previa y/o paralela a poder trabajar conjuntamente y para ello deben “emerger” sus puntos de vista, deben decir lo que ven fácil o difícil, lo que ven posible y lo que no ven adecuado a su contexto: es la única forma de ir “educándose” mutuamente y avanzar juntos. Siguiendo a ese mismo autor, ‘*educar es educarse*’: concebimos que en el caso de la formación eso se daría con un interlocutor/a que te ayude a hablar, que te implique en un diálogo con los otros.

En todo caso pensamos que lo relacional debe considerarse un contenido importante de la formación y el propósito de desarrollarlo debe ser entendido como una estrategia didáctica, social y política tan importante como las otras implicadas en el proceso didáctico diferencial de la formación permanente de los docentes.

En la *sesión 10ª* se recogen también unas *5 interacciones*:

- la conversación con AD., profesora de Cu-1, sobre una experiencia negativa con unos padres que me ‘llega’ de forma indirecta y -aparentemente- casual a través de unos conocidos,
- la conversación con la observadora de Cu-1,
- las profesoras por allí hablando entre ellas,
- ÀA. que plantea que hay una manifestación por la escuela pública y que podríamos acabar antes, cosa que así pactamos, y
- mi pregunta al grupo sobre si estaban muy cansadas dado que ya estábamos ante las vacaciones de Semana Santa. (i.:4)

En la *sesión 11ª*, después de SS, son *entre 7 y 8 las interacciones* (i.:5):

- con un profesor de la URV entonces compañero de los cursos de doctorado,
- con MB. sobre sus proyectos,
- con las dos observadoras de Cu-2 para revisar los diarios y los mapas conceptuales sobre las sesiones,
- dos conversaciones con profesoras del CEIP B.,
- con Cla. sobre la época del curso y el agotamiento aunque también alegría,
- ya conversación grupal sobre las diferentes condiciones laborales de la pública y la privada;
- dado que ya se prevén vacaciones, una reorganización del calendario para avanzar sesiones;
- cuando inicio el repaso de lo tratado anteriormente debo ‘rebobinar’, porque están buscando papeles...les pregunto ”¿que estáis?, a lo que ellas contestan sí, sí...”

Insistimos en el hecho de que *esta gestión de la comunicación se nos hizo presente y evidente como una ocupación de la formadora sobre todo en el análisis de los diarios, pero es evidente que puesto que se recogía en ellos, constituía a lo largo de la acción formativa un empeño y un contenido sobre los que, junto a todos los otros, también estuvimos pendientes.*

C) SITUACIONES INFORMALES (y diversas en cuanto a contenido) **TRAS LA SESIÓN COLECTIVA DE FORMACIÓN.**

En el otro contexto analizado nos planteábamos cómo podía “consolidarse” alguna cosa mediante la formación dado que los centros escolares se asemejaban a sistemas caracterizados por el ‘caos’ de la acción y de la interacción. Sólo entendiendo la complejidad de las situaciones podemos aproximarnos a la realidad estudiada: es decir, entendiéndolas como compuestas de numerosas relaciones que representan a muchas personas, mezclan valoraciones sobre aspectos conocidos en diversos grados, etc.,.

En los segmentos referidos a la dimensión ‘percepción’ recogíamos (*sesión 5ª*) la situación de despedida de antes de Navidad (concierto, poesía, felicitaciones,...) y de forma similar, *en la sesión 10ª*, se recoge el “despedir” antes de Semana Santa “amigablemente”.

En las sesiones *13ª*, *14ª*, y *15ª*, también hay interacciones cuando se finaliza la sesión:

En la *sesión 13ª* se recoge una conversación en la que se habla de temas entre los que resaltan *la continuidad del seminario* que el centro CEIP B. ha pedido para el curso siguiente (que está concedida), sobre *que AA. y R. no se coordinan todavía demasiado*, que el curso que hizo el SEDEC el año pasado con otra persona era “muy fonético”, las *descalificaciones del SEDEC por parte de la ‘competencia’ de L.C.*, que la Dra. del centro quería a otra pero me han “puesto” a mi...:

Bé, ¾ de 8 i ho deixem, amb la MB. i la Mar. ens quedem parlant, surten aquestes incongruències, la MB. diu que (...)parlem d'altres coses, i ja amb la Mar. al cotxe, li pregunto sobre què els passava avui a la gent que estaven com de mala llet, la R. va molt a la seva i l'AA. s'enfada, estàvem acostumades a treballar juntes,...;ja ens han concedit el seminari per l'any vinent...i surt una cosa que havia sortit al seminari sobre si el material era el mateix que l'any passat perquè algú deia que amb una altra persona era molt fonètic...i jo amb quina altra persona...juguem a clarificar...ja al cotxe em diu la ML. que diu sobre la CP.: molt fonètic, posem en dubte el seu criteri per la seva trajectòria i les característiques personals “doncs si és tan constructivista que es construeixi el seu cap”, i surt també el tema de la L. i l'A. que van dient que molt fonètic, que no ho hem provat, que la CP. a ella li agradava molt quan feia psicomotricitat, el mateix que la MR. quan es va començar amb la immersió, i que del SEDEC diuen que és institucional, que defensem lo de la llengua “per damunt de tot” (més o menys) que l'E. ho sabrà més perquè ho ha provat, la Mar. em pregunta on era jo abans...si l'he provat, li dic la meua experiència, que ho treballava sense sistematitzar i de forma intuïtiva però que ho treballava ja fa uns dotze anys...conclouen les implicacions de “competència” d'aquesta valoració (sobre l'A. i la L., que ho treballen però

no ho tenen sistematitzat, que ara que han treballat amb elles no les han demanat per l'assessorament que per cert al P. em volien a mi però la RG. els ha fet posar també una altra...) diu que el constructivisme no és una cosa nova, aquí li surt el tema de l'ÀA. que diu a les companyes que és canviar-ho tot, i que ella pensa que ha de tenir més mà esquerra,...Abans d'acomiar-nos, torna a sortir l'enfado de la R. i l'ÀA. i que a la R. el conserge no li havia fet unes còpies, que...." (í.: 7, sesión 13ª,15-5-97)

En la **sesión 14ª** se recogen unas **3-4 interacciones**:

"Diuen ja anant cap a Tarragona la R. i l'ÀA., que l'any vinent hi haurà canvis, que menys mal que això dels informes no els ha tocat a les de P-3: només ho fan a P-4, tampoc a P-5 perquè segueixen com abans, no ho han canviat...jo: però la Mag. ho veu bé,...penso en el canvi de cara,...sí però sempre es queixa...millor que ho fem nosaltres, que vagin entrant i així ja s'ho trobaran...als centres és molt difícil...tenim un final de curs, la MP. de baixa, la Mar. ha hagut d'anar a Saragossa perquè han d'operar son pare...substitutes als dos P-3...(elles són de Gandesa i d'Horta. "Agafar es per ansa..." m'han ajudat a portar la bossa amb tots els llibres fins al cotxe...); (í., sesión 14ª, 22-5-97)

Ya en la **sesión 15ª** marcamos unas **7 interacciones**: despedida general, Yo: "encantada", ...si necesitáis algo...ellas: bueno nos veremos en el asesoramiento...; habían traído trabajos y como no tenemos tiempo, quedamos que iré a su centro,...muestran ganas de hacerlo, CREDA'T me dice que le ha ido muy bien para su trabajo y los casos que lleva de logopedia y rehabilitación (también hablamos de sus oposiciones porque es interina); Cla., comenta que una profesora de la ONCE querría hacer el curso..., "todas" cansadas, que si vamos a tomar algo,...lo dejamos para otro día...

D) SÍNTESIS DE TEMAS "INFORMALES" QUE SALEN.

Como ya hemos dicho, se dedican tiempos no planificados previamente a hablar sobre cuestiones diversas:

1. Con las **observadoras** parte de las conversaciones conciernen a su **desarrollo profesional futuro** a partir de sus expectativas y de lo que observan en el campo profesional que represento
2. **El tema de la feminización**

"Mentre parlava amb la MB., la Mar. deia que si volíem tiquets pel sopar del dia 8 de març, que fan...hem fet conya, algunes mestres li preguntaven que per què no anaven els homes, que quin rotllo, què feien amb els cambrers...; jo aquí he tret el tema de la maternitat com a cosa que diferencia irremeiablement ja no les feines de casa, que això sí que pot estar canviant, sinó el fet maternal...la Mag. deia que "...jo vaig tenir la filla i vaig estar 2 anys sense anar a cursos,...ell s'hi hauria quedat, però jo no volia..." llavors jo comentava "...tenim el dret, les ganes de fer anar el cap, de renovar coses, de discutir...però el tema fills era un tema sense solució...;la Mar. anava més

a qüestions de tipus “muntatge” social tasques d’home/tasques de dona, però jo anava més al fet irrenunciable de la dona, i del vincle filial...ho hem acabat en broma...ara que ja es poden quedar embarassats ells...” (i.: 3, sesión 9ª, 27-2-97)

3. Otro tema que sale es el de la manifestación por la **escuela pública** a la que se facilita (y se da por implícito, aunque hay profesoras de centros concertados) el acudir.
4. Un tema (del que hemos aportado ya una larga cita) directamente vinculado a la formación que recogeremos en el apartado de contenidos de “formación” (10) trata **la historia del SEDEC y su trayectoria “fonética”** asimilando el servicio a una metodología que ya se considera obsoleta o superada por los nuevos tiempos. Por lo que sabemos el servicio representó en la década de los 80’ una referencia de cambio metodológico en lo que ahora se considera ya obsoleto.

Ahora, en relación a la ‘nueva’ innovación, surge el tema de la competencia o no competencia de los formadores actuales del servicio como profesores experimentados en ella, frente a la indudable “competencia” de otras formadoras que sí consideran que tienen experiencia directa. ***Las alusiones a que “lo hacen” pero no lo tienen ‘sistematizado’ o ‘no tienen nada de teoría’ que habríamos recogido en situaciones informales, resuelven la percepción y la opción de las profesoras finalmente a favor de una versión de la innovación “reflexiva” respecto a la únicamente práctica.***

La conversación que también se relacionaría con esto se recogió de esta forma:

“...li he preguntat pel grup de treball del MRP, i ella que sí, però...s’ha començat amb mal peu, el primer dia van venir unes, l’altre altres,...fins la quarta sessió no hem estat les del grup, unes sis...també que al MRP, va poca gent, només les jornades de llengua, però l’escola d’estiu amb oposicions, ESO, cursos d’especialització...va sempre la mateixa gent,...hem parlat del difícil que és el treball als centres, l’AA. ha parlat dels del SEDEC durant anys, que eren de portar material i poca cosa més, de la immersió que ara ja en saps i au! et deixen així...:jo els he explicat lo de l’any passat, que la gent ho demanava i els criteris els centres de vegades no els posaven i ho triava el responsable del CRP, de que tot el canvi qualitatiu de la Reforma necessita de diners, però sobretot de planificació (la MB., de tenir clars els objectius,...) jo: abans tot cursos, ara tot assessoraments en centres, quan els assessoraments també tenen condicions,...doncs fem un altre curs i almenys parlarem, comentarem les coses,...la MB. perquè jo li he preguntat si sobre música estava millor ha explicat que tampoc, que barregen formació d’especialistes amb parvulistes amb nivells musicals molt diferents..”(i.:6, sesión 12ª, 17-4-97)

La dimensión de planificación reincide en aspectos, o bien ya tratados, o de importancia menor para este contexto:

- en la sesión 5ª, querer hablar con personas que veo “descolgadas”,
- en la sesión 6ª, una profesora de Cu-1 me pide “quedar una día para comentarme cosas sobre su práctica y su centro
- en la sesión 9ª, MB. me habla de colaborar en una ponencia sobre música

- en la sesión 10ª llevo a cabo mi ‘proyecto’ (mi ‘preacción’) de comentar con una profesora (AD. de Cu-1) un tema que traté casualmente y al margen de la formación, pero que la incumbía. También se recoge el tema de la manifestación.
- en la sesión 12ª surge el tema de los comentarios que hace la ‘competencia’ sobre el SEDEC con ÀA.
- en la sesión 13ª es con Mar. con quien tratamos el mismo tema anterior
- en la sesión 14ª me planteo en el diario que no hemos hablado de hacer nada de despedida (en parte porque hay profesoras que están de colonias o de excursión, como Cla.); quería comentar algo con las observadoras; quedé con una profesora que hacía un Curso de Especialización para que recogiera unos materiales
- en la 15ª reparto los certificados y queda pendiente el “contrato” con profesoras asistentes al curso de especialización; hablamos de las mejores fechas para hacer la reunión en el centro CEIP B. para ver materiales que han hecho este curso y comentar tranquilamente el proceso.

Entendemos que, en conjunto, lo recogido en las diferentes dimensiones de esta categoría enfatizan, como decíamos, el esfuerzo que requiere desarrollar una actividad formativa sólo desde el punto de vista ‘informal’. Si como plantea Coronel (1997) lo formal de la organización es lo informal, vemos que también en el caso de los cursos, la figura del asesor tiene, en este espacio de informalidad, focalizada una buena parte de su atención.

E) RECURSOS DE FORMACIÓN:

Esta categoría temática aparece 5ª en contenidos pero 1ª en preacciones (con la misma “puntuación” que ‘Relación Teoría-práctica’), y en percepciones.

Percepciones¹⁹

En la dimensión de percepciones hay una gran concentración de esta categoría temática y dentro de ella se da mayor número de segmentos referidos a los apartados de ‘Dinámica de las sesiones’ (10-DIN-10), ‘Dinámica de los centros de las participantes’ (10-DIN-11), y el llamado ‘Sobre formación propiamente’ (10F).

El hecho de que también en la dimensión de preacciones sea el contenido temático de mayor peso en presencia sugiere, de nuevo, la relación entre percibir y pensar en planificar la acción de forma inmediata o más remota.

También subraya el hecho de que, aun cuando la modalidad sea un curso y su “desarrollo” supuestamente preestablecido, se debe estar ocupado del diagnóstico y de la intervención en el ámbito de los ‘Recursos de la formación’, por lo que desde el punto de vista docente de planificación y percepción, esta categoría temática tiene también importancia en esta modalidad.

Otro aspecto que nos gustaría avanzar es el hecho de que en el interior de algunos de los apartados, la estructura resultante, más que una agrupación de temáticas bajo categorías

¹⁹ Nos referiremos a las páginas del documento “Síntesi-Percepciones-D-cu-2”

Total-1: 10 (7/447 - 7/145 percepciones)

Total-2: 10(?) (“Interrogantes como formadora en el rol de experta”): 3 (3/447 - 3/145 percepciones)

Total-3: 10 DIN-10 (“Dinámica de las sesiones”): 38 (38/447 - 38/145 percepciones)

Total-4: 10 DIN-11 (“↔”Dinámica centros de trabajo de las asistentes”): 17 (17/447-17/145 percepciones)

Total-5: 10F (“Sobre formación propiamente”): 19 *en un párrafo se recogen ideas diferentes (19/447 - 19/145 percepciones)

TOTAL: 87/447 (87/145 percepciones)

más amplias, ha quedado conformada en un ‘racimo’ de aspectos que se circunscriben a ellos mismos: cabe decir que aunque el intento siempre ha sido el de buscar relaciones significativas entre esas piezas del racimo, no siempre ha resultado así, con lo que consideramos que se trata de elementos más particulares, pero no por ello prescindibles en el análisis.

A continuación desarrollamos los contenidos de este apartado agrupándolos en los mismos grandes bloques que hemos mostrado numéricamente.

A) Sobre interrogantes que me surgen en la docencia en mi rol de “experta” [10(?)]

a) En relación con la asunción del rol de la formadora como experta en la **sesión 2ª** se da una situación cuando las profesoras preguntan -mientras realizamos las prácticas sobre proceso perceptivos y comprensivos de lectura- si en el caso de la letra mayúscula helvética también informa más la parte superior, a lo que contesto que sí, aun planteándome asegurarme y comentarlo con mis compañeros del equipo de asesores:

Era lletra d'impremta. I han preguntat si passa el mateix amb la lletra de pal, he dit que sí, però no n'estava segura del tot (ho havia dit l'E., i després ho hem comentat). Ho he relacionat amb la percepció, i amb orientacions ortogràfiques que parlen de major fixació en la part superior de les superfícies on hi ha text (superior-esquerra). Ho comentaré amb els companys per estar més segura. (i.:1, sesión 2ª, 24-10-96)

También en ese mismo sentido, durante la **6ª sesión** una profesora “descubre” la *ruta visual en escritura*, haciendo una transferencia conceptual desde la “presentada” *ruta visual en la lectura* (Rueda, 1995); yo matizo que en parte se da pero que no puede ser igual porque los procesos implicados son diferentes en el sentido de ser más inmediatos en la lectura que en la escritura; el tratamiento que doy al caso es correcto pero ‘arriesgado’:

*Respecte a l'escriptura, l'AD. deia que podia passar una mica el mateix perquè hi havia nens que podien retenir memorísticament paraules i escriure-les, aquí jo he argumentat com a diferència respecte a la lectura (...) *sí existeix, però! *notes: “veure Rueda! / però certament és diferent” (i.:5, 6ª sesión, 16-1-97)*

En definitiva, aunque la cuestión en sí no tiene mucha importancia puesto que se da en el contexto de una práctica de tipo lúdico para detectar aspectos de percepción que intervienen en las habilidades de lectura y de escritura, no resulta agradable tener inseguridades o ir “erráticamente” solucionando de forma intuitiva e individual cuestiones de este tipo. En parte, no dudamos de que esta cuestión tiene que ver con la tradición de erudición de los docentes respecto a los discentes.

En todo caso, lo que nos importa resaltar es que ***desde el momento en que se inician temas de tipo psicopedagógico los interrogantes por parte de los profesores parecen “requerir” certezas a las que el formador debe también, de alguna manera, responder***; en este sentido nos planteamos que aunque la persona formadora pretenda no dar importancia a lo que considera que -prioritariamente- no la tiene, tampoco puede representar la “imagen” de que no se ha autointerrogado acerca de

muchas de las cosas que los profesores en el contexto de trabajo y/o de formación sí se plantean, aunque sea como curiosidad.

Así, ***el rol de la persona formadora como “experta”, se definiría tanto por el hecho de haber analizado con profundidad las cuestiones que fundamentan la propuesta didáctica que ‘propone’, como por haberse planteado, al menos, algunos de los interrogantes que progresivamente irán surgiendo desde los contextos de trabajo y de formación.*** Entendiendo por interrogantes aspectos vitales y no sólo de curiosidad o de erudición, es decir, entendiendo que cuestiones que significan, por ejemplo, una “pugna” en el centro o una dificultad en el desarrollo de la innovación por las características humanas, históricas, económicas, organizativas, etc. del contexto, se constituyen en interrogantes.

Si como recogíamos de Angulo (1999a) el docente experto trabaja con elementos intuitivos sobre las situaciones prácticas, ***el formador debe intuir cuáles son los interrogantes de tipo conceptual, estratégico, actitudinal e institucional, que sucederán a las primeras fases informativas que constituyen el proceso de formación.***

Si trabajar en equipo es tener interrogantes parecidos, la persona formadora trabaja en equipo con los profesores que participan en la formación siempre y cuando pueda situarse en un territorio en el que le sea posible conectar sus interrogantes con los de los profesores. En este contexto, también entendemos que la sensibilidad para “escuchar” los interrogantes que se van planteando y el esfuerzo de responder a ellos forman parte de su rol y constituyen, además, la base y contenido de su aprendizaje.

Naturalmente, ***lo anterior no descarta la posibilidad de trabajar desde el paradigma de la discusión colectiva y el descubrimiento de las soluciones*** de forma que sean los propios profesores quienes lleguen a partir de guías a sus determinaciones: entendemos que la objeción es que al igual que para nosotros esta cuestión se llegó a conformar en un dilema, ni siempre los interrogantes son comunes a todos los miembros del grupo, ni siempre, por tanto, pueden ser totalmente compartidos; tampoco el tiempo es ilimitado ni sobrante: por contra, sí parece asumirse la existencia de requisitos de “avance” y de practicidad que, en conjunto, obligarían a no “jugársela” por una única forma de llegar a las resoluciones de los interrogantes. No deja de ser, consideramos, un tema importante en la *Didáctica de la Formación Permanente del docente*.

En otra ocasión (***sesión 3ª***, í.:2) ejerzo de experta analizando las consecuencias de no anteponer la innovación a nivel de centro a la posible innovación individual de un profesor/a. Como se sabe, esa cuestión también constituyó un dilema; así, aun cuando para mí era un “interrogante” no planteado de forma consciente anteriormente, desarrollé mi rol “improvisando”, en el momento en que lo formuló la profesora, ese proceso de análisis sobre lo que se podía ganar y perder en el caso de tomar la opción individual por encima de la colectiva: analizamos la cuestión centrándonos sobre todo en las ‘consecuencias’ y/o efectos de ambas opciones sobre los alumnos.

Agrupamos estos casos en un apartado considerando que se trata de ejemplos clarísimos de cómo la persona formadora va aprendiendo a saber cuáles son los problemas -interrogantes- con los que se enfrentan los profesores en los centros y, en concreto,

cómo en una modalidad formativa de tipo “curso”, los diferentes profesores que participan tienen en sus propios contextos situaciones y opciones totalmente diversas.

B) Sobre recursos de formación, en general (10)

a) Funciona *el retroproyector de transparencias y me gusta lo que me aporta*. Declaramos usarlo en esa ocasión por primera vez (tras intentarlo en Cu-1 dos días antes pero encontrarnos que no funcionaba correctamente). (i.:1, *Sesión 1ª*)

b) En la sesión 2ª, en *un estilo entre retórico y dialogístico planteo un interrogante y yo misma lo contesto*; cabe la posibilidad de que se deba a la economía de tiempo en la que nos debíamos mover. La cuestión en concreto versaba sobre que tras mostrar unos textos de alumnos de edades como las que tienen en sus aulas las profesoras, les pregunto por los requisitos para que se puedan dar esas producciones; *pretendo que lo relacionen con su realidad actual: pueden escribir porque tienen un repertorio de signos con los que representar de forma aproximada a lo convencional*

Llavors hem vist les mostres de textos diferents...i han mostrat sorpresa de textos escrits per nens tan petits...i jo dient, i tant que ho poden escriure això...; els he ensenyat una prova de P-3 d'escriptura de Vandellòs, on escrivia en la fase sil·làbica i els he preguntat...i com ho pot escriure això...crec que jo mateixa he contestat...doncs perquè disposa de les lletres, i ha establert ja connexions entre les grafies i els sons. (i.:2, sesión 2ª, 24-10-96)

c) En relación a una temática lingüística concreta que es el ‘dominio’ fonológico sobre el catalán para que las profesoras puedan establecer criterios sobre el tratamiento con los alumnos, no abundo en el modelo correcto de L-2 porque está Mar. y otras profesoras castellanohablantes y no queriendo herir ni enfatizar aspectos que no me parecen esenciales sí digo que además de hablar bien, lo importante es conseguir que quieran hablar, con lo cual *opto por una línea comunicativa respecto a la de dominio lingüístico porque me parece más acorde con la realidad profesional de gran número de profesores y profesoras de nuestro contexto*:

Revisem el full d'aspectes “D'intervenció pedagògica”, passo molt per sobre de “parlar bé, perquè està la Ma., i altres mestres castellanoparlants, i no volia ni ferir ni emfatitzar aspectes que no em semblen importants, i sí en canvi he remarcat que jo afegia al fet de parlar bé, el fet de tenir ganes de parlar...la gent s'ho ha apuntat. Sobre avaluar...hi havia cares com de dir ?,(...) (i.:4, sesión 5ª, 12-12-96)

d) Cla. hace algún comentario sobre la formación del *Moviment de Renovació Pedagògica* (LC). Encuentro escrita esta relación en un papel al margen de la escritura del diario y, visto ahora, pensamos que *estaba atenta a la imagen y/o la percepción que pudieran tener las profesoras, es decir, atenta a la ‘competencia’* Sesión 7ª (i.:5, sesión 7ª, 30-1-97)

e) En la reunión con las observadoras me comentan el caso de Cla. en la sesión 9ª: plantean que di por sabidas cosas que Cla. no entendía y yo les respondía que, tal como lo veía, ella quería respuestas incondicionales que no podía darle porque tenían que ver

con las fases de escritura y lo que en cada una de éstas pudiera hacer el alumno y fuera, por tanto, conveniente. También se extrañaban ante que algunas profesoras no aplicaran lo propuesto lo que yo les contesto que no es aprender una técnica, sino más complejo que eso:

...això també ho hem dit sobre l'exemple de la Cla., que la Sandra S. deia que jo havia donat per suposades coses que ella no havia entès, i jo li he comentat el meu recull sobre aquest tema, i el fet que no he donat "recepta" sinó que he marcat els casos favorables i els no desitjables, i que la Cla. volia coses més concretes (allò del cartronet)... (...)

Es van sorprendre que la Mag. digués que ella no ho aplicava, ...i els he dit que clar, tot el plantejament de la innovació no era només una cosa tècnica de posar en pràctica "receptes" sinó actitudinal, conceptual, estratègica, i que això suposava esforç de tot tipus...també deien que els havia estranyat la "tradicionalitat" de la MP. "...i és jove!..." El cas de la de 1r. del CEIP B. que ve però no està, ... (í.:7, entre la 9ª y 10ª sesión, 6-3-97)

f) Me digo a mí misma que en el momento en que estamos, y dada la dinámica que hemos seguido de entrar en lo que iban reclamando, queda demasiado contenido para "dar". Como se sabe, ante el dilema, decidimos responder al contexto antes que acabar lo planificado externamente pero, aun así, sólo el presentar 'con sentido' los materiales asociados al curso significa tiempo y esfuerzo de gestión y priorización:

Ja en aquestes dates començo a "agobiar-me" (la paraula afeixugar-me em sembla massa culta) perquè tot el material que queda és impossible de veure i tractar amb la qualitat que he volgut tractar tot l'anterior. Buscaré fórmules per informar-les però sense haver d'avorrir ningú. (í.:10, sesión 12ª, 17-4-97)

C) Sobre la "dinámica de las sesiones" [10-DIN-10]:

En síntesis este apartado muestra el esfuerzo por construir un proceso conjunto de I-A, y cómo a partir de un momento en el que se habría conseguido dar un vuelco a lo planificado, cosa que habría pretendido la formadora, se habría ganado la autonomía para tener necesidades (por ejemplo para tratar los 'informes'): 'estamos bien' en las sesiones, cosa que se traduce en no tener prisa por marchar tras cada sesión aunque sea tarde.

Se recogen de forma longitudinal aspectos que definirían la dinámica de las sesiones y que ponen en evidencia una cronología de la I-A y del buscar 'estar bien':

a) Me planteo, para **descansar tras una tarea densa, cambiar de actividad**: aunque es marcada la intensificación de la acción, se procura que no perjudique el bienestar:

Després d'aquesta sessió de pràctiques i reflexió, feien cara "d'espessor". Què podem fer per descansar? ...hem passat a una feina més senzilla, de buidar les respostes de funcionalitat per grups. (í.:2, sesión 2ª, 24-10-96)

b) **Les pido que se "apunten" los descubrimientos, las preguntas que les surjan en su práctica**. Pretendería con ello que el proceso de indagación de los profesores se

constituyera en el estilo de la formación, englobando todo en el proceso de Investigación-acción que -de alguna forma- seguíamos.

Poso el guió que serà:

- **comentaris-descobriments**

- **Treball del nom. Lectura, escriptura i anàlisi de les lletres i els sons**

*Sobre la primera part de descobriments, comentaris, **comento la necessitat d'apuntar-nos tot allò que ens sorgeixi en la pràctica...perquè així la podrem vincular amb la reflexió conjunta que podem fer a les sessions, a partir dels dubtes, de les sorpreses, etc. (...)***

El fet que sorgís l'aportació natural d'elles com a valoració positiva, va ser molt ric.

*Està clar que la dinàmica en aquest grup, no és comparable a l'altre: DELIMITAR-HO, DEFINIR-HO. (i.:2, **sesión 3ª**, 14-11-96)*

Como se ve se resalta que *surgieran aportaciones naturales de las profesoras* y que éstas fueran *valoraciones positivas* sobre los contenidos que tratábamos. Tras ese momento, las dinámicas de Cu-2 y de Cu-1 se definieron de forma particularmente diversa.

c) **“No hay guión...qué haremos hoy”**. Las “críticas” del observador de Cu-1 me habían llevado a que no lo diera “hecho” antes de la sesión de una forma o con una función determinante: lo continuaba realizando porque me parecía “orientador”, pero pretendía jugar a implicar a las profesoras y en todo caso a que el guión no se cerrara sobre él mismo dejando al margen sus necesidades. Como se ve, esta temática, aunque situada en el contexto de ‘Cu-1’ irradió a todos los contextos una cautela de predeterminación académica de los contenidos: con el observador sería un tema que tratamos ampliamente tanto en los comentarios posteriores a la lectura de sus diarios (DOIJ), como en la entrevista posterior a su observación (*gra-obs-Cu-1-11-3-97*).

*(...) i comento que no hi ha guió (en las notas: “ja havia parlat amb el J., observador a Cu-1, i aquest havia criticat la predeterminació de la sessió que representa el guió (’), **sí des de la primera sessió d’observació que ho diu**), i pregunto què tenim per objectius avui. La Mar. diu, “a veure si hem fet bé els deures”: (...)(i.:3, **sesión 4ª**, 28-11-96).*

d) **“...estamos en círculo, en un ambiente donde todas participan, muy colectivamente...para ellas parece una sesión de revisión...”**. No parece secundario el factor de la disposición espacial, el tipo de tarea participativa sobre actividades que ya hacen o que proyectan hacer en el sentido de compartir cómo podrían realizarlas: la situación agradable y comunitaria imprime un sentido importante de colectivo y de motivación hacia el trabajo; recordamos que les proponía revisar sólo algunas de las actividades pero insistieron en que lo revisáramos todo:

Notes escrites a mà a continuació del diari: Activitats, falten les de la 2a. pàgina.

**Estem en rotllana, i en un ambient on tothom participa, molt col.lectivament. Jo vaig estirant 1 a 1 de les activitats que analitzem i les comentem. Per elles*

sembla una sessió de revisió dels seus coneixements sobre què són les activitats proposades i que en molts casos realitzen. (í.)

e) **Doy “preinterrogantes”** (documento elaborado por mí) sobre la conciencia fonológica para no centrar el trabajo en las propuestas concretas de acción -técnicas- sin que haya mediado la reflexión por su parte:

(...)jo: “...mireu, aquestes coses les hem de tenir clares, només cal que ens plantejem si estem d’acord, en contra o tenim dubtes i en quin sentit...”; total que la gent s’ho parla, i tots els grups estan pel tema de forma engrescada. (...) ?,(...):han jugat a dos jocs cada grup: estaven cansades, ho sabia, però ho he estirat: és ‘sàdic’, o és per a veure dos tipus de treball i deixar poca cosa pendent per després de Nadal, i poder avançar més en temes més novedosos?. Les dues coses o una tercera: “programatitis”. En tot cas, els han interessat, han mirat com organitzar-los, quin material era el millor per fer-ho, el grup de la Mar., jugava de veritat, cridant, i rient... (...) (í.:4, sessió 5ª, 12-12-96).

f) Como se vio esta cuestión constituye el Dilema nº 6. El dilema se resuelve afirmativamente respecto la oportunidad y/o conveniencia de mi acción porque, **una vez inmersas en las actividades, se implican, juegan rien, cosa que yo interpreto como que les interesa o que las ha implicado**: lo comentan en grupos de forma animada aunque al inicio de la sesión estuvieran cansadas... “estaban cansadas pero he estirado”

g) También constituye una interpretación el hecho de que a pesar del cansancio que, seguro, acusan las profesoras tras una jornada de prácticamente 12 horas dedicada al trabajo, una vez acabada la sesión, no muestran prisa por acabar sino que aquella se alarga hablando²⁰:

Quan arribades les 7,15 h. diem que ja està, la gent no s’aixeca, i comenta entre elles; l’AA. em demana parlar sobre uns quants nens als que ha passat la prova. (í.:5, sessió 7ª, 30-1-97).

Ens quedem xerrant passada l’hora....i ... (í.:5, sessió 8ª, 13-2-97).

h) **Interaccio ‘haciendo teatro’ sobre la prueba de escritura ‘para animar a Mag. a probar el trabajo por parejas, y Mar. “no oportuna”** dice que se esperaba mejores niveles en las pruebas que ha pasado: la interacción ‘natural’ sin el arbitrio de un tercero que “vea” por encima de cada práctica y persona, tiene claros límites porque no se remonta fácilmente el caso particular y propio de cada profesor:

Bé tornant a la Mag., i per animar-la, a provar lo de les parelles, li dic “has fet la prova?, no, no, jo no ho faig això, vinc d’oient...Jo: fent teatre...com que no ho fas? (sorpresa)...ho fas però amb lletra cursiva, no?...és independent, les altres, anaven dient, sí dona...jo: fas lo de la lectura global dels noms,(sí), tens l’abecedari amb totes les lletres...bé de totes no, però moltes han sortit als noms, ...jo: doncs fes la prova, i veuràs que tens nens sil·làbics, o alfabètics...sí,

²⁰ Esto también se recoge en el diario de una observadora, Marianne (DO2M) en la sesión 7ª: ‘...era l’hora de plegar i es van quedar comentant entre elles com si encara no fos l’hora’

molts llegeixen ja.... I recorda que si et pregunten quina és la /ll/, tu els hi dius, t'ho apuntes, i ja està, senyal que l'has de penjar...

Llavors, la Mar., en aquest moment tan poc oportú, perquè es tractava d'animar una companya diu...sí però jo em pensava que tindria nens sil·làbics, (...)(i:6, sessió 9^a, 27-2-97)

i) “*Es muy participativo pero quiero tocar otros temas, y salir*”. De alguna forma, el contenido y/o la estructura de la materia que “expertamente” se considera necesaria para componer una idea integral de la innovación hace que no se dejen los temas en manos únicamente de la participación o de la actividad, sino que se “fuerce” el avance epistemológico de análisis global de los componentes:

És molt participatiu (...? ...), però vull tocar altres temes i sortir. Potser faré tres grups i que cadascun treballi per exposar als altres lo de la lectura/escriptura, lo dels desnivells, i les activitats d'ajuda. Més prova de C.I. (i:7)

j) *Estoy contenta porque tenía una imagen difícil del día*

Circunstancias diversas parecían presagiar una sesión sin demasiados alicientes: entre otras cosas y sobre todo porque estamos a final del trimestre; por contra, y quizás por un esfuerzo de remontar esa percepción, resulta una sesión ágil y dinámica en la que profundizamos en aspectos ya iniciados anteriormente:

Estic contenta perquè tenia una imatge difícil del dia d'avui: jo cansada, elles cansades, la manifestació a les set, la Mar. que no venia (i pensava quantes més no vindran), últim dia abans del trimestre, ...veure com es podia canviar la dinàmica molt centrada en el llegir i escriure com a habilitats tècniques, etc. ...;bé, doncs, hem tingut una sessió molt dinàmica, àgil, d'aprofundiment en els temes, bé.(...)

He fet una cosa delicada, li he preguntat directament a la MP. si també pensava com elles, i ha dit que sí, però potser era massa directe. Després hem tingut bon feeling, és a dir, no s'ha sentit violentada. (...)(i:8, sessió 10^a, 13-3-97)

*(...)i hem parlat de les col·leccions progressives de lectura dient la necessitat de representar-los molt per fer-los atractius...hem parlat bastant sobre això...i els he explicat **APLICANT LES ESTRATÈGIES DE L'ESCOLTA ESTRUCTURADA, EL DE “S'HAN TORNAT BOJOS” DE LA COL·LECCIÓ PERIPÈCIES, I HA ESTAT MOLT BÉ PERQUÈ LES HAN VIVENCIAT, I JO ELS HO ANAVA MARCANT...HA ESTAT MOLT RIC.** (...) en tres grups per a que els analitzessin i exposessin al grup “perquè els podria explicar però no té gràcia”, i ho han estat fent: he dit quinze minuts, han estat uns 25, però **crec que el treball a tots els grups ha estat àgil i orientat.** (i:9)*

Dentro de la sesión indagué en aspectos valorativos de las profesoras que tenía ‘in mente’ indagar, y realicé prácticas que obligaban a las profesoras a estar muy activas experimentando o reflexionando sobre su práctica de manera formal. Parece que la percepción de dificultad se intentó paliar con “energía”

k) En la **sesión 11ª**, después de Semana Santa, reiniciamos el proceso y de forma “calmada” por mi parte, asumo esa “vuelta”; otra experiencia agradable sobre comprensión lectora hace que estemos bien (“*se ha alargado la sesión hasta 7,30 h., debe ser la luz...*”): se trata de la explicación de un cuento aplicando por mi parte las estrategias que luego trabajamos reflexivamente,

No recordo quina explicació he fet i la gent estava pendent de buscar els papers del treball en grup, remenava, o em semblava que no estaven molt centrats, però després ja s’hi han posat...jo després de parlar, ho he preguntat: síiii? (...)

...era com a divertit, o almenys no m’ha angoixat (no se’n recorden, quin embolic...) sí els he dit que això també ens passa al cole quan venen de vacances, d’un curs per l’altre...oblit transitori. (...)

En síntesi ha estat un moment de bastants aportacions: els he demanat què en pensaven i ho hem anat fent. (...)

(...)...ha anat molt bé, s’ha allargat la sessió fins a dos quarts -deu ser la llum- i jo anava de forma natural demanant-los perquè es decantaven per un camí o l’altre, com ho sabien: que hi hauria problema→estructura del conte, que la guineu se’l menjaria, l’encadenament del conte→perquè l’inicia, etc. (í.:9, sesión 11ª, 3-4-97)

Como se ve, vuelvo a asociar, entre otras cosas, el no tener prisa con ‘estar bien’.

l) **Demasiado contenido para poco tiempo: qué hacer?**. Estamos en la **sesión 12ª**, y resuelvo el Dilema de la siguiente forma: no daré más que la presentación de los documentos y seguiré la dinámica creada (í.:10, 17-4-97). Uno de los contenidos-documentos es una propuesta de comprensión lectora consistente en trabajar con los alumnos una circular a las familias: caras de cansancio, como de no ir con ellas cuando empiezo a explicar la propuesta: en aquél momento, no tengo claro del todo si es porque es una práctica extraña para ellas o es por otra cosa, por ejemplo por cansancio, la cuestión es que yo notaba que estaban ‘ahí, paradas’; AA. pide trabajar sobre los **informes** y envío la gestión al grupo: ¿le interesa a todo el mundo? Sí, sí. (.../ “era muy tarde, pasadas las 7,30..y hablábamos de todo esto...” (í.:11)

ll) **Sesión 13ª**. Había pasado más de un mes entre sesión y sesión con todo lo que representa a estas alturas de curso. Ante la decisión de presentar los materiales, presentaba...ortografía...Dossier de la frase (juego con MB. a uno de los juegos -divertidos- y enseño ejemplos); ...ya despiertas y más implicadas cuando les pregunto qué piensan ellas sobre aspectos relacionados con los materiales.... No tenemos tiempo para tratar el tema de los **informes** pero “empezando a estirar del tema...” (í.:12)

m) **Autoinforme: no hacer trabajo posterior para no “pesar”**

Sobre les aportacions, abans d’entrar-hi, els he demanat que quanta sinceritat hi havia “un 80%?, ...més, un 100% comentava l’AA....bé jo suposo que com que heu estat molt sinceres en l’aspecte organitzatiu, la resta també deu ser sincer...”; (...) “jo: (en to de mitja broma) -què devieu fer en la immersió? (com dient que estaven tan saturades)... (...)No hem fet després més treball sobre el que havien dit, han dit assumir perquè reflecteix el que pensen allò i

ja està...podria haver estirat més, però no ho he trobat oportú, perquè era reflexionar sobre reflexions, perquè el moment no és l'adequat, i perquè trobo que en general són gent que la "reflexió" poc a poc i sense fer-ho pesat o pedant...(...) (í.:13, sesión 14ª, 22-5-97).

n) *El trabajo en sus contextos en relación con la actividad de formación* se 'controla' a partir de situaciones como la siguiente en la *sesión 14ª*.

Lligat a això, en aquest moment, jo ja hi era amb elles asseguda a la taula (la MB. havia anat al metge, les observadores tenien una exposició i també havien marxat...em pregunten sobre la prova de lectura: l'han passada la Jo., la R., l'ÀA., i tenien dubtes de lligar les fases de descripció amb la graella per col·locar els nens...ho hem parlat, hem estat d'acord en les seves consideracions, hem vist que hi ha estratègies que si no les estires metodològicament els nens no les utilitzen, que de vegades desxifren però consideren més madurs nens que fan hipòtesis qualitatives...Les quatre, i les altres estaven escoltant, parlàvem sobre això, i jo implicada en una feina "profunda" que elles havien fet al centre: els ha forçat potser haver de posar-s'hi a resoldre l'informe...la Joia., deia alguna cosa sobre un nen que semblava que sabia uns noms però que ara els confonia...ho hem comentat però jo preguntant-li perquè no entenia el que deia, i ella "tímidament ho ha explicat" però com fent-se enrera un cop ha fet el comentari...em sabia greu fer-li notar, però no ho entenia.

Després, no sé com, eren ja dos quarts de vuit passats i estàvem allà sense gaires presses, ha sortit el tema de la biblioteca, i estàvem d'acord que no la podíem limitar als llibres que podien llegir...→connexió amb el proper dia que els dic "ja podeu venir descansades...ui!, deien elles (la R. quan jo valorava els aspectes organitzatius, diu: els mestres sempre estem cansats!). (í.)

Como se ve, "estoy sentada en la mesa comentando los informes que han hecho en el centro (CEIP B.)" y se tiene la clara percepción de que esa situación familiar, esa sesión agradable, representa un *proceso de aprendizaje útil para el centro*. Además, se vuelve a constatar que no hay prisa: "después...7,30 h. pasadas..."

ñ) Como despedida y ligado al trabajo de la biblioteca al que dedicamos la última sesión, les explico un *cuento "de adultos"* de forma parecida a la que hemos planteado en diversas sesiones; (deben hacer entre medio de todo la "evaluación estandarizada del SEDEC); ya en la *despedida*, si necesitáis algo,...posible asesoramiento en CEIP. B.,... ir a tomar algo, mejor otro día...

...els he explicat demanant hipòtesis el de les maduixes (història Cherokee entre un home i una dona) ha estat bé...hem parlat dels no impostos a la biblioteca, (...) Bé, hem arribat al final, quasi $\frac{3}{4}$ de vuit, i els he demanat que fessin l'avaluació (SEDEC)...he començat explicant el què...els he donat el certificat: queda pendent la MP, i la M. T. N.,...ens hem acomiadat, que si necessitaven res...home diu l'ÀA. nosaltres hem demanat assessorament, si ens ho donen...jo encantada, la Jo.: igualment, ...que si anem a prendre res, que si un altre dia, ...adeu, adeu. (í.:14, sesión 15ª, 29-5-97)

L'altre dia vaig dir que portessin treballs que havien fet,...jo ni hi pensava, i l'ÀA. al final ho ha dit, els he dit que vindria un dia a l'escola, i que potser en prendria alguns per a ensenyar al curs d'especialització...la R., la Jo., l'ÀA., que si vens a tal hora, elles poden estar amb mi, semblava que en tenien ganes...

La CREDA'T, m'ha dit que li havien anat molt bé moltes coses per la filla de la Viki, que havia avançat i que encara que el problema era oral, la l-e li havia ajudat a fixar coses, i que tot allò global l'havia ajudat...hem parlat de les seves oposicions, és interina...

**ep! La Cla. m'ha comentat que una noia que l'assessora de l'ONCE, és la P. M., estaria interessada a fer el curs aquest...jo li dic que no es fa, però que si vol assessorament, que em truqui, diu: "...així que l'any vinent fareu projectes..."*

Sobre no anar a prendre res, de fet jo no ho vaig plantejar molt, però en altres llocs, això surt més sol, ...(i.:15)

o) Habría que añadir un aspecto de **infraestructura** que trataremos en el apartado propio de esa temática: **no mostrar prisa y/o acabar tarde a pesar del cansancio y lo avanzado del curso.**

D. Sobre la dinámica relacionada con sus centros de trabajo [10-DIN-11]

Lo que se presenta ahora sería, a nivel del contenido, en gran medida reiterativo porque se ha recogido anteriormente: sirve para verlo desde el punto de vista de que en las sesiones que mencionamos se abordan cuestiones relacionadas con los centros de las profesoras.

En la **sesión 3ª** además de que se plantea el **dilema** “Innovación individual vs. innovación del centro”, encontramos que intentábamos conectar las sesiones del curso con el trabajo en sus centros (“si hay huelga, como hay tanto para trabajar e investigar...”); lo cierto es que debíamos referirnos sobre todo al CEIP SC. de Cla. donde otras compañeras habían iniciado el curso anterior el trabajo de ‘innovación’, y al CEIP B. en parte porque las participantes eran mayoritariamente del mismo y también porque en los otros, por diversas razones, el trabajo de las profesoras participantes podía ser más solitario (CEIP P.); AD. del CEIP Pr. podía estar trabajando bien sobre la cuestión pero, por lo que sabíamos, no sin “pugnas” internas entre algunas profesoras. (i.:2)

En la **sesión 4ª** sesión recogíamos en una ‘Nota’ (i.:3) cómo Mag. comenta fuera de la sesión que los niños del CEIP B. le resultan deprimentes y yo le planteo que necesitan más este tipo de trabajo.

También en notas añadidas a esa misma sesión, me pregunto si “magnifico” la dinámica en Cu-2 respecto a la de Cu-1 e hipotetizo sobre las **organizaciones que aprenden:**

“Notes del 28-11-96* escrites en un full independent.

****El fet que estigui “magnificant” la diferència entre un grup i l'altre: Tna. 1 i 2 (perquè la percepció meva, el clima, l'“estar” en un grup o en l'altre,...) no significa que en un estigui tot resolt, ni...)***

Em fa pensar en:

?* **ORGANITZACIONS DIFERENTS**: aprèn més aquella que:

- Està **marcada per una “ideologia” educativa**: p.e. al CEIP B. hi ha relació amb la USTEC (Mar.), amb el MRP, amb l'Escola d'Estiu,...
- Marcada per **objectius clars**: “**volen canviar la metodologia**”...
- Marcada per **“líders” ‘aferrissats’ que estiren del grup** per a assolir coses (Mar., ÀA., R.,... *afegeixo ara al revisar.)
*”això pot estar relacionat amb CEIP. B., però també estan els CEIPs P., SC.,...”

? - L'efecte de la **INTENCIÓ** prèvia

? - L'efecte dels **CONEIXEMENTS PREVIS** *el grup del dijous té gent que ja ha elaborat durant un temps al respecte.

? - L'efecte de **l'aprenentatge social** ?

→ Pot resultar que **més que l'acció en sí, l'important sigui tot allò que doni resposta o lligui amb actitudinal, motivacional, experiencial.**

En persones adultes: +

***CONSTRUCTIVISME VIGOTSKY**

(Percep-D-cu-2:3, 28-11-96)

De alguna forma me estaba planteando algunos de los principios del **aprendizaje adulto**: se concibe al docente como **persona total** dentro de **centros totales** (Fullan y Hargreaves, 1997); el **constructivismo** como un modelo de formación que debe conectar con lo **experiencial, lo conceptual y lo social de los profesores...** (Estebaranz 1995; Bolívar, 1997).

También sugeríamos el tema de los estadios formativos: posiblemente, quienes lideraran este proceso en el centro CEIP B. sobre el que se tiene esa percepción de más madurez, ya hubieran “superado” -de alguna forma- el estadio ‘informativo’ o “introductorio”, con lo que para ellas el curso era más una modalidad de asesoramiento y seguimiento que una modalidad ‘iniciática’.

Así, el efecto de la formación estaría relacionado tanto con el estadio formativo como con la modalidad; en cada modalidad, por lo tanto sería importante la sensibilidad para conectar con los interrogantes y con los conocimientos previos que tienen los profesores, con sus necesidades, pero a partir de sus ‘haberes’.

Además, se debe tener en cuenta que en los centros no tiene por qué haber liderazgos monolíticos ni unipersonales, sino que más bien se dan multiliderazgos y poliliderazgos, es decir, son diversas las personas que ejercen liderazgo y lo ejercen en sentidos y/o temáticas no siempre coincidentes. En el caso del CEIP B., ÀA., Mar. y R. representan lo anterior de forma que ÀA. juega el papel reflexivo y sistemático, Mar., el energético y R. el ‘hiperconcreto’ y ‘pragmático’. Que ÀA., como líder aglutinador pueda desarrollar sus expectativas depende de la ‘escucha’ y la alineación de todas las demás.

En ese sentido, en la **sesión 6ª** se recoge como R. [rol (-)] subvalora la cultura de los alumnos del CEIP B.. Mar. y yo contrarrestamos, positivizamos sus aportaciones.

Ahora que conocemos más algunos de los “límites” de la población escolar del contexto que supuestamente “subvalora” R. podemos entender que ella hablase, precisamente, de esos límites. Aun así, éste es un problema propio de la educación y muy común entre los docentes: difícilmente desde la docencia -de cualquier etapa educativa- nos resignamos a trabajar con la cultura que ‘tenemos’ ante nosotros, en parte, porque como profesionales del sistema social pertenecientes a un estatus o tramo “medio”, nuestro modelo cultural es habitualmente dispar respecto al de los educandos. La no asunción de tal disparidad, al mismo tiempo que nos ocupa en la generosa lucha por la mejora “ilustrada” de la población a la que atendemos, produce efectos similares a los que protagoniza R.; en otras ocasiones esa lucha política contra la inercia ni siquiera se da y se entiende, desde determinados grupos de docentes, que tal población “nunca” podrá salir de su falta de ‘ilustración’.

En cualquier caso, nuestro propósito era animar a no “descartar” la posibilidad de esa lucha y aportar comprensión: también debemos estar atentos a que, a veces, esa ‘comprensión’ está lo suficientemente alejada de la realidad como para que, entre los profesores y los formadores, no pueda constituirse como “interrogante común”, en el sentido en el que hablábamos anteriormente.

Un tema también relacionado con esto se recoge en la **sesión 8ª**: Mar. expresa las deficientes relaciones de colaboración de las familias cuando se trata de aportar materiales para trabajos que plantearían las profesoras. MB. del CEIP P. sí mostraba satisfacción en este sentido, marcando diferencias en cuanto al tipo de centro y de población escolar; contrarrestando, Cla. que también trabaja en un centro no “marginal”, dice estar en la línea del CEIP B. en ese aspecto de colaboración, con lo que se plantea que la diferencia entre centros públicos-concertados o centros marginales-centros de población más o menos ‘elegida’ no definiría determinadamente las respuestas familiares (í.:5).

En la **sesión 9ª** Cla. plantea que *hará el ‘Cuestionario de cultura’ con las compañeras que hicieron el curso el 95-96*. También en esta sesión, Mar. pregunta por una cuestión sobre la que tienen (ella y MP.) pugna al centro y decido no alargar demasiado una cuestión que consideraba de poco interés para los demás, para ‘no pesar’ (í.:6)

En la **sesión 11ª** CEIP B. recoge los artículos que retorna MB. (ÀA. “capitanea” esta cuestión del archivo de su centro, planeando realizar copias para todos los profesores implicados) (í.:9)

Se dan muestras de los miedos que acontecen en los centros respecto a los cambios que implica la innovación. En la **sesión 12ª**, MP. ‘confiesa’ que ella quizás está ‘cerrada’ pero que sus niños no hacen eso que se plantea: ante esta confesión, Cla. y R. le argumentan sus experiencias positivas, e incluso Mag. que ha tenido un ciclo ‘negativo’ le expresa lo ‘contenta que está ahora. Como se sabe, aunque le pregunto por el motivo de esa percepción positiva, no aduce ningún argumento concreto y otra compañera, Joia, lo relativiza hasta el punto de considerar que depende los grupos. (í.:11) Nos quedamos CEIP B. y Cla. (habían faltado MB., Mar.,...) yo sentía que las ayudaba y que ellas lo notaban, estábamos bien. (í.:10)

En la **sesión 13ª**: ‘diferente lo que pensamos, lo que decimos, lo que hacemos (Mar. y MB. sobre informes, evaluaciones, actuaciones...en los centros) / pregunto a Mar. qué les pasaba entre ellas que tenían mal humor: pugna de colaboración entre R. y la ÀA. en el centro... (í.:12)

En la **sesión 14ª**, el CEIP B. explica informes-pruebas de lectura que han estado haciendo, las demás escuchamos, conversamos: **trabajo profundo en su centro**. Sesión familiar...proceso útil para los centros. (í.:13)

En la **sesión 15ª** no hay tiempo para enseñar trabajos que el CEIP B. ha traído haciendo caso de una propuesta que les hago pero que no tendré después en cuenta: “ven al centro”...parecían tener ganas.... Relaciono no ir a tomar nada con la vida de ‘trincheras’ del CEIP B. (y debería también relacionarlo con la mía): yo he intentado al respecto tratarlo, más que como problemática, como comprensión del contexto:

De vegades he pensat que al CEIP B. han creat una cultura professional una mica subcultura: molt de temps treballant-hi, el mateix grup de gent, unes condicions que potser són difícils (també n’hem parlat, de la diferència del llibre per a nens de nivells socio-culturals diferents, i que no podem sublimar els llibres passant de la seva realitat p.e. la R. deia que havia vist un vídeo d’un nen de la “Bella y la Bestia”), però que l’han subestimat i troben moltes “justificacions” en la no comprensió, en el nivell cultural baix, etc. jo aquest aspecte l’he intentat tocar però no com una problemàtica sinó com una contextualització (í.: 15, 29-5-2002)

E) Sobre segmentos referidos específicamente a formación (10-F)

a) **Necesidad de continuidad de la formación**: aparece a partir de la **sesión 10ª** cuando, supuestamente, “ha madurado” un proceso de cambio.

Cabe decir también que esa demanda se concentra sobre todo en el CEIP B. que es dónde, por razones sobre las que nos hemos preguntado anteriormente, pueden darse en mayor medida un conjunto de factores que pueden confluir en la continuación del trabajo iniciado en este curso. Como se sabe relacionábamos aspectos como los conocimientos previos y el proceso ya iniciado en algunas personas, el liderazgo, la voluntad clara que ya ha superado la curiosidad informativa para consolidarse como proyecto compartido en el centro, etc.. Con la posibilidad de ‘aprender’ como centro y/o grupo. En esa sesión **ÀA**. plantea que para tirar este trabajo adelante, en los centros hacía falta asesoramiento y habla de la experiencia de formación del *Penedès*, una comarca de Tarragona.

b) MB en el ‘Cuestionario de cultura’ expresa la necesidad de hacer lecturas, cosa que reafirmo con la conveniencia de realizar, a la luz de las lecturas, una reflexión serena: se hace, a partir de estas consideraciones, una rueda de los artículos propuestos en las sesiones iniciales.

También en esa 10ª sesión de la que hablamos, se analiza la ‘reforma’ desde el punto de vista de la formación, que -a grandes trazos- se considera insuficiente:

(...) l'ÀA. ha comentat **la inexistent formació de la reforma...sí era sobre el tema de l'abast geogràfic d'això que ho ha preguntat la MB.**, i que ja feia més de deu anys que això es treballava per Girona...**ELS HE REMARCAT QUE AQUESTA "INNOVACIÓ", TENIA LA CARACTERÍSTICA QUE NO ENS HAVIA ESTAT MARCADA DES DE DALT, QUE ENS L'HAVÍEM ANAT MUNTANT NOSALTRES I QUE AIXÒ ERA IMPORTANT, I TAMBÉ HO ERA EL FET QUE ENS ADONÉSSIM QUE AQUESTES TRANSFORMACIONS REPERCUTIEN EN EL CURRÍCULUM, EN L'AVALUACIÓ INTERNA I EXTERNA (PARES), ETC. "QUE NO HAVIA ESTAT CENTRE-PERIFÈRIA, SINÓ UNA EXTENSIÓ DE LA PRÀCTICA DE FORMA PROGRESSIVA I MÉS O MENYS POSITIVA... comentava l'ÀA. que calia l'assessorament perquè havia interpretacions que no eren correctes, i que de vegades la gent agafava només algun aspecte ...jo deia sí "mètode Teberosky, mètode lletra de pal..."**. (i:9, 13-3-97)

Se habla pues, del modelo de la innovación como de periferia-periferia, de sus relaciones con el curriculum, con las evaluaciones internas y externas (sobre todo de los padres...); ÀA., en su rol de liderazgo del centro, expresa preocupación por las interpretaciones parciales de la propuesta didáctica que se dan.

d) Cuando ya en las últimas sesiones comento que no tenemos tiempo para alguna de las cuestiones que se plantearían, la misma ÀA. propone que continuemos el año siguiente: se suscita entonces una conversación en la que **esta profesora reivindicaría la ayuda externa dado que 'desde dentro' es muy difícil: aunque hablo de la compleja organización de la formación, de la conveniencia que sean grupos de trabajo los que tomen la iniciativa de la formación, etc., ella insiste:**

Quan deia que no teníem molt de temps per fer tot i que anava una mica ràpida...l'ÀA. deia doncs continuem l'any vinent, perquè amb un any és més d'informació i reflexió però l'any vinent ja tindrem un altre curs, i encara necessitarem discutir coses i parlar-nos-ho...→ la formació va per assessorament per centres, tots ho demanaran i no ho podran donar a tots, jo: grups de treball, sí però la gent vol les hores, que algú l'assessori, i sols és molt difícil, jo: problema de delegar i que una escola ha de tenir clars els objectius, tenir ganes i un percentatge de gent que vulgui treballar factible, ...li he preguntat pel grup de treball del MRP, i ella que sí, però...s'ha començat amb mal peu, el primer dia van venir unes, l'altre altres, ...fins la quarta sessió no hem estat les del grup, unes sis...també que al MRP, va poca gent, només les jornades de llengua, però l'escola d'estiu amb oposicions, ESO, cursos d'especialització...va sempre la mateixa gent, ...hem parlat del difícil que és el treball als centres , l'ÀA. ha parlat dels del SEDEC durant anys, que eren de portar material i poca cosa més, de la immersió que ara ja en saps i au! et deixen així...(..);jo els he explicat lo de l'any passat, que la gent ho demanava i els criteris els centres de vegades no els posaven i ho triava el responsable del CRP, de que tot el canvi qualitatiu de la Reforma necessita de diners, però sobretot de planificació (la MB., de tenir clars els objectius,...) jo: abans tot cursos, ara tot assessoraments en centres, quan els assessoraments també tenen condicions,...doncs fem un altre curs i almenys parlarem, comentarem les coses, ...la MB. perquè jo li he preguntat si sobre música estava millor ha

explicat que tampoc, que barregen formació d'especialistes amb parvulistes amb nivells musicals molt diferents, ...

Era molt tard, passades de 2/4 de 8, ...i en parlàvem de tot això...l'ÀA. m'ha dit que ja em comentarà alguna cosa sobre la L. que elles diuen que el SEDEC és molt fonètic, que és com abans, i "...jo veig que no, que no tant,...ja ho parlarem."→com puc parlar amb elles d'aquest tema i sobre el que els ha representat el curs...m'espero a l'autoinforme?. (í.:11, sesión 12ª, 17-4-97)

e) También en relación con la formación se suscita un tema centrado en nuestro servicio educativo (lo tratamos en la categoría de 'Relaciones informales'; es iniciado por ÀA. y se centra en su *trayectoria y la "credibilidad" sobre la innovación, vuelve a salir en la sesión siguiente de la mano de Mar.*; parece que lo hubieran hablado entre ellas porque Mar. no había asistido a la sesión anterior pero trata los mismos temas: SEDEC muy fonético, que si lo hemos probado los formadores, que la Dra. de su centro no acaba de querer gente del SEDEC para el asesoramiento...que l'ÀA. no tiene mano izquierda, que plantea de cambiarlo todo, etc.

f) **Formación como asistencia vs. Formación como cambio y colaboración en el centro ante una innovación.** Se dan dos casos de profesoras que debían realizar el postgrado o 'Curso de Especialización en Educación Infantil' y, por lo tanto, deben dejar de asistir a Cu-2: les propongo un **contrato** porque es absurdo que la Formación sólo tenga en cuenta la asistencia:

(...)i ha vingut la MP. (que com la M.T.N. té el curs d'especialització i no pot venir) per a veure com ho podem fer: li he parlat d'un "contracte": que reculli i faci un aprofundiment (...)Crec que és absurd que només valorem l'assistència, i en aquests casos d'incompatibilitat sobreposada no fem alguna cosa. El mateix serà per la M.T.N. (í.:14, sesión 14ª)

g) **La evaluación de los cursos del SEDEC según los criterios que se establecen en el instrumento "pauta de valoración", no nos es útil** para nuestro caso. En la última sesión lo planteamos de esta forma:

Trobo tot el text subratllat i en negreta, i no està imprès. Trec ara aquestes marques, tret del començament on trobo que té un sentit de notorietat.

La sessió d'avui era de cloenda, i alhora de tractament del contingut biblioteca. El dossier de composició de textos estava pendent de tractament, i el de l'ortografia també, però donat que la major part de professores és de parvulari, i com que ja estava pràcticament determinat que el tractament d'aquests últims materials no es podria fer -hem fet avaluació, autoinforme, etc.- doncs ho he centrat en la biblioteca que és una porta necessària que han d'obrir, i toca més tota l'organització de centre, bé, l'he considerat més vital per donar coherència al treball. **Un efecte d'aquesta opció és que al full de valoració del servei no apareix ni la biblioteca, ni l'avaluació com a informes o síntesi valorativa que l'escola ha de fer d'aquest procés,...doncs aquest instrument no recull el treball que hem fet, i fa que es valori com a poc treballat el que realment hem treballat poc**→Tenir-ho en compte perquè és

important tant de cara al treball que penso hem de fer el grup d'assessors, com de cara a la informació que li arribarà al servei. (í.:14, sesión 15ª, 29-5-97)

En definitiva, ***con el instrumento de evaluación del SEDEC no se recoge lo que hemos hecho, ni la respuesta contextualizada que hemos pretendido dar a los “interrogantes” que han ido construyéndose en el propio núcleo de formación.***

También el hecho de la priorización de la biblioteca continúa respondiendo a “finalidades” a largo plazo diferentes de las propias de cumplir con los planes preestablecidos del curso (Jackson, 1968, 1996).

La cita recoge cómo entendemos que es una cuestión que supera nuestro caso particular y cómo proyectamos tratarlo con el resto de asesores del SEDEC: en general ***se postula la insuficiente o no pertinente evaluación de la formación.***

h) El hecho de no ir a tomar nada, ***me deja un sabor de boca un tanto agriado***: por una parte, las muestras de utilidad y de querer continuar la formación no dejan dudas sobre la adecuación del proceso pero, por otro, vemos que las condiciones de intensificación no dejan lugar a otras situaciones más relegadas.

Contenidos/Preacciones

En la misma línea que la expuesta en la nota cabe decir que la mayoría de segmentos referidos a esta temática han sido recogidos en *Percepciones*, con lo que a continuación presentamos únicamente lo que “resta” por resaltar.

a) ***El uso del plural.*** Como vimos en la primera parte de este informe, ***desde la primera sesión*** se usaba el plural en los diarios de la formadora: este elemento lingüístico puede considerarse un reflejo del “discurso” y de las interacciones de las sesiones.

Se recoge un ejemplo en la ***2ª sesión***:

*"Després d'aquesta sessió de pràctiques i reflexió, feien cara “d'espessor”.
Què podem fer per descansar? ...hem passat a una feina més senzilla,..." (í:1)*

Y en la ***3ª sesión***:

"Fem una mica de pati perquè hi hem estat temps dedicades, i després, toquem tota la justificació del treball del nom..." (í.)

b) ***El uso público del guión.***

²¹ Nota sobre el documento de “Síntesi-D-cu-2-10-Recursos de Formació” (traducimos): ***“Estas “Preacciones” ya recogidas en “Percepciones”, son percepciones muy preacciones”*** y, añadimos, viceversa

En **la 3ª sesión** aparece en el diario el uso de guión en la pizarra (con "descubrimientos") y también *el guión* que se tiene *in mente* para **la 4ª** aunque en ésta se haga público que no lo hay sino que lo decidiremos entre todas:

"... i comento que no hi ha guió, i pregunto què tenim per objectius avui. La Mar. diu, "a veure si hem fet bé els deures": la classificació i ordenació d'activitats amb els noms propis (de lectura, escriptura i anàlisis de lletres)."22.

En la **sesión 5ª** (de final del primer trimestre) vuelvo a poner en la pizarra el guión porque no podía olvidar ciertas cuestiones relacionadas, por ejemplo, con la investigación:

"El guió ha estat: revisar les feines pendents individuals (matrícula individual per tenir dades..., les respostes dels nens sobre la funcionalitat, i el QÜESTIONARI que avui sí que els ho he donat, demanant que fos individual. Cap problema.)

*Després: - "SONS: ?→QUINS, QUAN, PER QUÈ...?
- JOCS
- BON NADAL!!!!"*

Tras esta sesión, ya no se encuentran en el diario referencias a un guión previamente establecido; sin negar que en el curso se tenían en gran parte marcados los contenidos a tratar, el hecho anterior coincide con lo que pasa en el contexto analizado a partir de **D-ce**: parecería que la actividad toma vida, y los guiones tienen otro sentido, al igual que pasaría en numerosas actividades en las que se pasa de una planificación estricta a una amplia (Angulo, 1999a)

c) El *compromiso continuado de asignar tareas entre sesión y sesión se plantea como estrategia formativa desde el inicio: para avanzar, implicar y vincular curso-centro, teoría-práctica y 'controlar' la comprensión*

Como vimos, en la **primera** sesión proponemos comprobar en las clases si, como las profesoras piensan, sus alumnos no entenderán la pregunta sobre 'funcionalidad de la lengua escrita o si, por el contrario, sí lo harán. En clara continuidad, por ejemplo, sería ilustrativa la **sesión 9ª**.

"Dono el full dels conflictes pels sil·làbics, el proper dia ho mirarem, i dic...bé, què podem fer pel proper dia...? l'ÀA. i les altres diuen que sí, "...doncs mirar lo de les parelles i lo dels grups de nens..." d'acord." (i.:5, 27-2-97)

En la **sesión 7ª** *'controlamos' la comprensión*

"...La MP. també: no havia entés la prova de P-3, i els ha demanat escriure el nom. Li explico, →notes a l'altra classe, → textos. (és a dir...amplio a que facin textos com p.e. notes a l'altra classe,..." (i.:4)

²² Ya había hablado con el observador de Cu-1 que había sugerido no usar la predeterminación del guión...habíamos discutido sobre si en los momentos iniciales sí era adecuado,...

- d) **Preguntar por la intencionalidad y utilidad de las prácticas propuestas en el momento de su revisión.**²³

En la **sesión 4ª** aparece esta estrategia formativa:

"Abans de començar pregunto per a què els ha servit fer-ho: "saber que podem fer des de P-3, i què pot ser més difícil, per a complementar els tres tipus d'activitats, i no deixar-nos en cap...jo afegeixo i pregunto si pot servir per "indicar/orientar" els nivells assolits pels nens en acabar un curs (diuen que sí) i per revisar el nostre 2n. o 3r. NC: PCC, diuen elles. "Ens haurem de plantejar potser algun canvi?... " (i.:2)

- e) **Avanzar acciones o contenidos de la próxima sesión.**

Se recoge en la misma **sesión 4ª**,

"...ho deixem i comento que el proper dia tractarem el paper dels sons..."

Y también en la **sesión 5ª**,

"Els he dit lo de les feines pendants individuals, he dit el que farem passat festes..." (i.:3)

En la **sesión 13ª**,

"Presento una mica el que tractarem (acabar lectura, començar la composició textual, el proper dia biblioteca, tota una sessió, i sobre ortografia una visió més ràpida perquè només hi ha una persona, l'ÀT.), parlo de la M.T.N. que ara està al curs d'especialització..." (i.:7)

- f) **Sintetizar lo realizado.**

En la **sesión 10ª** encontramos,

"Després d'això els he preguntat com estaven, si molt cansades o no, no han emfasitzat el cansament, i he fet una introducció sobre el treball que havíem fet el primer i segon trimestre (conceptualització, i manera de tenir informació sobre els processos dels nens i..." (i.:5)

- g) **Sobre el humor.**

En la **sesión 5ª**,

"Bé, els explico que parlarem dels sons, però que abans vull que es plantegin algunes coses per a fer aperitiu: és la pràctica sobre la consciència fonològica..."us ho dono per a que ho parreu amb la parella"...riures...la parella de casa...si li parlo d'aquests "rotllos" m'engega...bé, ho fem en grups de dos o tres persones." (i.:2)

²³ En los apartados de "Relación teoría-práctica" y "Reflexión metodológica" nos hemos ocupado de sintetizar las conexiones entre tareas y revisiones a lo largo de toda la acción formativa.

En la misma sesión,

“...la L. (...molt important això de passar d’una fase a l’altra... no sé en quin sentit ho deia, clar és per fer conya)” (1:3)

h) Resistencia o “esfuerzo” hacia ciertas actividades.

En la *sesión 5ª*,

“...bé, ho fem en grups de dos o tres persones. Ho llegeixo interpretant-ho, és abstracte, diuen algunes que estan molt espesses per a això, jo: “...mireu, aquestes coses les hem de tenir clares, només cal que ens plantegem si estem d’acord, en contra o tenim dubtes i en quin sentit...”; **total que la gent s’ho parla, i tots els grups estan pel tema de forma engrescada.**” (1:3)

También en el sentido de costar, en la *sesión 6ª*,

“(Eren cap a tres quarts de 7)↔ Ha costat una mica de posar-s’hi, els hem mirat tots per grups, i jo anava passant pels diferents grups, i em feien preguntes” (1:3)

i) Resistencia por cansancio o por mi “apurar” el tiempo.

En la *sesión 13ª*,

“...queda una estona, els dono el dossier sobre composició i el van mirant...pregunto si fem una mica sobre avaluació, (diuen que és tard, jo que comencem tard, elles que no fem pati i altres cursos fan mitja hora de pati,...” (1:7)

j) Hacer paréntesis en la dinámica cambiando de actividad

En la *sesión 5ª*,

“I quan he vist que ja ho havíem tractat prou com per poder fer un parèntesi, encara que eren $\frac{3}{4}$ de 7, he repartit els jocs, i els he demanat que miresin si demanaven: discriminació de so/ producció global de la paraula / audició global de la paraula: han jugat a dos jocs cada grup...” (1:3)

k) Afán de “tornar” colectivas, aportaciones individuales.

Este aspecto que se ha recogido desde diversos puntos de vista, aparece también aquí en la *sesión 6ª* cuando decimos:

“Hem estat jugant als jocs, i he valorat recollint les aportacions, per exemple, de la MB al voltant de...”

l) Sobre sintetizar

Este aspecto también recogido en otros apartados, aparece aquí en la *sesión 6ª*,

“...parlava en definitiva de la transmissió d’uns bens culturals que no eren el reflex de la cultura que vivim ara)...bé jo he sintetitzat dient que...” (í.: 3)

y también en la **sesión 12ª**

*“**Repaso una mica sobre l’esquema que queda a la pissarra del A-D-D la proposta de comprensió, i en faig una síntesi (suposo que estarà gravat), i després entro amb la circular...**” (í.:6)*

m) **Pretender que sea ágil.**

Hemos recogido las veces que se hace alusión a esta presión en el documento “Síntesi-percepcions-D-cu-2” y hemos encontrado que, en numerosas sesiones, aparece una o más de una: 1ª, 2ª (3 alusiones), 5ª, 9ª (3 alusiones), 10ª (alusión a no rápido), 12ª (2 alusiones), 13ª, 14ª (2 alusiones), 15ª (no tener tiempo para enseñar los trabajos de CEIP B.).

En la síntesis de la dimensión ‘contenidos’ aparecen estas otras:

*“Els he dit que sobre això els aniríem treballant en les diferents sessions **i de forma àgil** perquè moltes coses ja havien sortit, i quan he preguntat què feia cada grup...” (í.:6, **sesión 11ª**)*

*“**Pensava treballar àgilment** el treball de la frase i la resta de comprensió, fer alguna cosa de composició textual, l’autoinforme, i la demanda sobre avaluació...**massa contingut i una sessió per fer-se realitat, vull dir que penso en portar-la de forma “que no decaigui”**. (í.:7, **sesión 13ª**)*

Remiten a aspectos que también tratábamos en referencia al otro contexto ‘Ce’: sea por priorizar aspectos ‘útiles’ para los profesores, sea por el contexto general de intensificación, sea por el contexto particular de mi intensidad formativa y la presión ineludiblemente asumida de la investigación, la cuestión es que se trata de una presión presente que, aunque no marca ‘desquiciadamente’ las situaciones, vemos que tiene su importancia.

n) **Priorizar lo esencial para su práctica...aunque no esté previsto.**

En la **sesión 14ª**,

*“...i sobre biblioteca, una entrada global sobre la bonança d’alternar la lectura de llibres on puguin llegir: col·leccions progressives, i altres on serem nosaltres les lectores, **tot tenint en compte que és una cosa, un gust que no podem negar als nens i una font del gust per la lectura real.**” (í.:7)*

y *“...i com que ja estava pràcticament determinat que el tractament d’aquests últims materials no es podria fer -hem fet avaluació, autoinforme, etc.- doncs **ho he centrat en la biblioteca que és una porta necessària que han d’obrir, i toca més tota l’organització de centre, bé, l’he considerat més vital per donar coherència al treball...**”*

con la referencia a lo no previsto, remitimos a la cita (**sesión 15ª**) en la que hablamos de que se evalúa sólo lo previamente planificado mientras que lo que realmente sucede -por diversas razones- no llega a recogerse

o) ***Pedir que muestren trabajos de los alumnos.***

En la sesión 14ª se planteó que trajeran trabajos de los alumnos para poder ver cómo habían interpretado en cada centro el trabajo del curso.

Aunque se dijo como algo un poco informal (en Cu-1 había sido más formal) y no dispusiéramos de más tiempo para ello, puede considerarse importante que las profesoras de CEIP B. los trajeran y que se diera valor a que en otra ocasión nos reuniéramos para verlos:

*“...L’altre dia vaig dir que portessin treballs que havien fet,...jo ni hi pensava, i l’ÀA. al final ho ha dit, **els he dit que vindria un dia a l’escola, i que potser en pendria alguns per a ensenyar al curs d’especialització**...la R., la Jo., l’ÀA., que si vens a tal hora, elles poden estar amb mi, semblava que en tenien ganes...”*
(i.:8)

F) EVALUACIÓN.

Esta categoría temática aparece 6ª en contenidos, 7ª en preacciones, y no se recoge ningún aspecto referido a ella en percepciones.

En las categorías de “Recursos de formación” y “Situaciones informales” por una parte, y en las de “Relación Teoría-práctica” y “Reflexión metodológica”, por otra, se han recogido aspectos que podrían referirse, respectivamente, a la evaluación del proceso y a la valoración de aspectos didácticos asociados a los efectos de la práctica docente en el aprendizaje de los alumnos. Ello explicaría la ausencia de la dimensión perceptiva de la categoría evaluación.

La dimensión de contenidos y, en parecido grado, la de preacción recogen ampliamente aquello directamente relacionado con evaluación desde un punto de vista curricular. ***Entre estas dos dimensiones se da una gran correlación y las presentamos unidas.***

Contenidos/Preacciones

1) Evaluación de las capacidades de los alumnos.

Recogemos situaciones en las que se propone por nuestra parte ***evaluar aspectos aunque estos sean “no esperados” en la línea de que se cree fractura cognitiva y emocional (conceptual y de creencia)***. En concreto, en la **sesión 2ª** se plantea “evaluar” ***la conciencia de funcionalidad otorgada al lenguaje escrito que expresan sus alumnos*** y, ante su sorpresa, ésta es mayor de lo que las profesoras creían:

“...una feina més senzilla, de buidar les respostes de funcionalitat per grups. Estaven: CEIPs B.-P. / SC.-LS. / les de B. noves: a aquestes els he donat el full de la Tessa Julià (1996) perquè veiessin les possibles respostes, i perquè facin l’avaluació pel proper dia. Les altres també tenien el full de la Julià com a referència, i com en el curs 1, ho hem relacionat a respostes d’àmbit adult (hem comentat la influència dels models familiars, i que poden ser molt diferents en aquestes escoles), escolar, i de comunicació. Hem recollit sorpresa per part de les mestres que pensaven que els nens tindrien menys consciència de la que han demostrat quan se’ls ha preguntat.”. (í.:1, sesión 2ª, 24-10-96)

En la **sesión 5ª**, ante la temática de la conciencia fonológica de los alumnos, pretendo que consideren útil y sencillo ‘evaluarla’, es decir, que la observen:

”Revisem el full d’aspectes “D’intervenció pedagògica”,... Sobre avaluar...hi havia cares com de dir ?, el proper dia ensenyaré la pauta, per a que vegin que és senzill,...”. (í., sesión 5ª, 12-12-96)

Fullan y Hargreaves (1997) hablan de la ***relación entre metodologías “seguras” y rendimiento entre alumnos, asociando estos elementos a un tipo de estilo profesional caracterizado por la inseguridad y la resistencia al cambio***. Según los autores, trabajar sobre lo seguro y/o lo prescrito (“dar el temario”) podría derivar, a la larga, en menor rendimiento; tal como lo vemos, esto puede ser, entre otras cosas, porque esa seguridad provoca “desestimar” gradual y progresivamente las

posibilidades de lo que se tiene delante. Consideramos, en la línea de lo que plantean los autores, que una parte importante del proceso de cambio pasa por “redescubrir” a los alumnos desde puntos de vista nuevos y no abordados anteriormente.

En la *sesión 12ª* una profesora, MP., plantea que quizás es ella que ‘está muy cerrada’ pero que sus alumnos no podían responder a ‘eso’ que se proponía como posible y adecuado:

“La MP., deia que ella estava plantejant-se ara si és que ella estava molt tancada, que estava aplicant el que dèiem al curs, però més centrat en les paraules i ara més en les frases, però que veia que els nens seus no podien fer això: he remarcat el fet que no podíem tancar-nos, que era com passar de la ploma a l’Internet, una mica, però que havíem d’indagar, i el límit no posar-lo d’entrada...” (i.:2, sesión 12ª, 17-4-97)

Pensamos que ese esfuerzo de ‘abrir’ la percepción de lo que pueden, quieren, e interesa a sus alumnos, era un propósito que guiaba de forma continuada nuestra actividad docente formadora.

2) Evaluación del impacto de la formación en las profesoras.

De este aspecto ampliamente recogido en las categorías de “Recursos de Formación” e “Investigación”, ahora únicamente hacemos mención a que desde la *sesión 12ª* aparece mi intención de realizar el *autoinforme*: lo realizamos en la 13ª y es en la 14ª donde le daremos el tratamiento de “vuelta” al grupo de sus valoraciones y opiniones.

En la sesión 15ª aparece la evaluación con el *instrumento “estándar” del SEDEC* y los comentarios ya recogidos en el bloque de “Situaciones informales”, sobre profesoras que explícitamente valoran la utilidad del curso. Recordemos que en esa misma categoría aparecen fuentes de información informales que nos dan en aquél momento información sobre el efecto de la formación en las profesoras.

3) Relación entre cambio metodológico y cambio en las formas de evaluación (en cuanto a criterios, a instrumentos, a informes para los padres, etc.)²⁴.

provoca o sugiere la necesidad de cambiar el tipo de informes.

El núcleo temático gira en torno al trabajo de los informes para las familias en Educación Infantil. Si abundamos en la cuestión de cómo se planteó en el curso este tema no previsto por la planificación previa a la actividad, se ve cómo *desde la sesión 4ª en la que les pregunto por la utilidad de la secuenciación de actividades sobre el nombre propio, se ha puesto la “semilla” de esta revisión*, y esto hace que en la sesión 8ª una de las profesoras, AA., plantee un trabajo que de alguna forma se prolongará,

²⁴ Esto también está recogido en ‘Recursos de formación’ en relación a “preguntar por la utilidad de una actividad de secuenciación”.

alternado con otros, a lo largo de las sesiones siguientes (**de la 8ª a la 14ª**): lo iniciamos en la 11ª y ÀA. lo plantea con urgencia en la 12ª:

“Destacaria que l’ÀA. planteja 2 qüestions que tenen pendents de resoldre: amb els diferents nivells → què fer? /// canviar els informes (que donen informació als pares? o també els interns)...”. (í:1, sesión 8ª, 13-2-97)

En la **sesión 13ª** aunque sólo se trata como introducción les pido que para la próxima traigan informes de su centro para analizarlos y cuando enseño la bibliografía de la que dispongo y algún ejemplo de informe más acorde con la nueva metodología, ÀA. me pide copias porque ya lo han de trabajar en su centro. (í:3)

En la **sesión 14ª**,

“Anava a passar a la biblioteca, i la L. diu: “...no vam acabar allò de l’avaluació, no?”...i ens hi posem.” (í:4, sesión 14ª, 22-5-97)

Este comentario puede ser significativo acerca del interés que no sólo ÀA. tiene por el tema, sino que hay más personas del centro pendientes de esta cuestión. En la misma sesión, encontramos otras muestras de ese interés:

“...Els he ensenyat els instruments que hi ha en llibres al respecte: “Encetar l’escriure”...quina editorial és...la L. i la Gent s’ho ha apuntat...”Escuela Española”...he mostrat la barreja de blocs que fa, “Aula”, els diferents nivells, i el fet que deixa espai en blanc per escriure (...)M’han ensenyat el que havien preparat, era molt tècnic, deien que no sabien com fer-lo, jo apuntava que seria prudent en l’exigència de canviar-lo de forma precipitada perquè encara estaven experimentant la metodologia...els he dit frases més il·lustratives i que potser serien més entenedores pels pares,...deien que elles no tenien tanta soltesa com per trobar-les,...i que si els ho explicaven als pares,...potser sí que els aniria bé...la L., la Mag. opinaven que millor aquestes frases que jo havia dit(... (í:5)

Está claro que en ese centro en cuestión se está llevando un trabajo paralelo que conectaría lo que se realiza en las sesiones del curso con lo que ellos hacen allí.

4) El propio concepto de evaluación y la facilitación de “organizadores” para la elaboración de criterios.

El concepto de evaluación es complejo. Por una parte, un tópico escolar ampliamente utilizado es el de la **precocidad y estabilidad de las aptitudes**. ÀA. en la **sesión 9ª** plantea que “ya ves, desde pequeños, niños descolgados”.

Otro aspecto asociado a la evaluación es la **extrema limitación de la información** a partir de la cual establecemos las valoraciones. En la **sesión 11ª** rompo el “centramiento” sobre la corrección de la letra asociándola -para no simplificar en extremo la cuestión- a un aspecto de expresión de la personalidad:

“El traç, (...)he parlat d’allò que fa tres anys em va copsar de la I. del CEIP de SPSP sobre el que significa que algú tingui una lletra grossa o

boteruda...d'expressivitat, de necessitat d'espai, de manera d'estar al món...També aquí hi ha hagut creuaments, interaccions, entre elles l'ÀA. preguntava la MB., la Joia. de B. també feia preguntes, com ja he dit la Mag....". (í.:2, sesión 11ª, 3-4-97)

En la **sesión 13ª**, tractaríem ampliament el tema de la evaluació remarcant aspectes com la **funció** (que se debate entre 'nivelar' o marcar alumnes o proposar millora i orientació); els **destinatari**s, les implicacions que tenen les **directrius curriculars administratives**, etc. Presentem a continuació la nostra crònica de la situació:

"el que sí haurem de tenir en compte és diferenciar informes pels pares amb informes pels mestres, que pels pares els interessa i això ho diuen elles una valoració general, i uns aspectes globals lligats a blocs de capacitats i les recomanacions per poder ajudar si cal al seu fill (la Mar. em fa canviar pares per família), i de cara als mestres, ser més concisos en els nivells assolits per cada bloc establert. Aquesta consideració surt de veure només inicialment el full de "criteris" de l'escola de M. on es marcaven quins continguts eren d'interès per l'escola i quins en tot cas ho serien pels pares: aquí es marcaven diferències quan a aspectes que implicaven un coneixement i una possible implicació dels pares.(...)He parlat d'informes a mà,...al CEIP B. hi ha pugna entre seguir amb els semàfors...la Mar. diu que ella no ho troba bé, que significa no creure'ns que el que importa és el progrés del nen, i que a Parvulari no podem segellar els nens, que valoraria més adaptació, socialització i aprenentatges generals...la MB. introdueix el tema de la no referència vers el nivell mig de la classe "estar per sota o per damunt, el seu fill és de cinc o és de vuit", la R. comentava que el semàfor l'havies d'explicar als pares, la Mag. defensava alguna cosa parlant més en el seu grup de la R., la Joia., l'À. R. (?), i no sé si es referia a marcar als pares continguts assolits...→tema que el proper dia s'ha de tractar recollint les consideracions bàsiques...sobre la Mar. que comentava això del progrés, li deia que de fet aquest tema no l'havien resolt només amb un tipus d'avaluació, donat que diferenciaven entre inicial o diagnòstica, formativa o formadora, sumativa, i que relacionaven amb la promoció...". (í.: 3, sesión 13ª, 15-5-97)

Un segment on se recull el tipus de reflexió que jo pretendia sobre aquest tema, està en la mateixa sessió:

" Jo a la pissarra havia posat:

Professor/a
Alumne/a
Processos E-A

Metodologia

Avaluació

I els he demanat que diguessin quines relacions hi veien entre aquests elements: silenci, cares de pensar-ho...la MB. diu però avaluació o informes...:jo...volem fer uns informes centrats en el Llenguatge Oral i Llenguatge Escrit, pensem en el nivell d'Educació Infantil...i poc a poc: què ens marcarà l'avaluació d'aquest aspecte, la metodologia?...la MB, no, uns objectius (jo quan ho vull posar a la pissarra poso continguts, i ho esborro...què ens marca els objectius? Els nivells a assolir...i on són aquests objectius...a Infantil,

podríem no fer lectura i escriptura, tenim un 2NC exemple del Departament on no se'ns demanen objectius en aquest sentit, ho hem incorporat perquè hem volgut, per tant, en tot cas els marcarem nosaltres en funció d'uns continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) que ens hem plantejat...podem al llarg d'Infantil ser molt del "procés"...i aquests continguts els volem ensenyar amb uns criteris metodològics que són els que hem estat treballant: diversitat, respecte pel procés, contextualització a la realitat...→ és a dir, el què, com, i quan avaluem ha de ser coherent amb el què, com i quan ho treballem, això en coherència amb l'objectiu de l'avaluació: quin és: "tenir informació...per a què? per saber on són els nens i poder ajudar-los→millora...la millora de cara a donar informació als pares ha de ser en allò que ells puguin fer alguna cosa...he llegit una nota d'un decret sobre l'avaluació que va en aquest sentit...ho he comparat a valorar si sap conceptes com a, e, i, o u,...També el tema que els semàfors són informació quantitativa: per sota, a nivell, o per damunt...i que al P., encara quedava molt de temps per valorar això...que no vol dir que no diguem als pares aspectes que cal que ells millorin de cara al seu fill (hàbits d'alimentació, son, pel.lícules...)→els informes diferents i manuscrits són més qualitius, diferencien la valoració i pots incidir en allò que recomanes...En algun moment els he preguntat si estan segures que això de 'Progressa Adequadament' o 'Necessita Millorar', és obligat, i no deixa fer altre tractament, perquè crec que si no posem com ho estem millorant o com ho pot millorar la família, al final de l'escolaritat se'ns podia demanar responsabilitat...". (i.:4)

En la *sesión 11ª* se ve cómo propusimos al grupo de profesoras *que utilizaran ciertos esquemas organizadores* para tener criterios que les permitieran evaluar e informar:

“Funció d'aquest quadre per informar els pares (la R. movia el cap dient que no), per l'informe intern on hem de recollir els diferents aspectes.→→→→→portar fulls pendents.” (i.:2, sesión 11ª, 3-4-97)

y en la *sesión 12ª*

“...i jo els he explicat que tenia el quadre de components sobre el que algú havia dit que era molt, la sessió anterior, i frases sobre les fases.” (i.:2, sesión 12ª, 17-4-97)

De no utilizar elementos de contraste y de explicitación, se sabe que *los criterios son personales e incluso, excesivamente “discrecionales” dada la compleja clarificación de la función que tiene la evaluación*. Así parece transmitirlo esta profesora:

“...la MB. diu que “...sí, Pili, però jo per cada informe m'hi estic de mitja hora a tres quarts, i tinc facilitat de paraula, controlo l'ordinador, i tinc el crio molt “clar”...surten fotocòpies, poso vuit adjectius...i després, si el to general va en sentit positiu, el pare o la mare, de la necessitat de retallar posem per cas, ni se'n recorda...”(i.:3, sesión 13ª, 15-5-97)

Como se ha podido ver, *la decisión de si el criterio debe ser normativo o criterial, junto al papel que se otorga a la información a las familias*, son focos de interés y de debate constantes dentro de la temática de la evaluación: no en vano recogimos como uno de los dilemas esta cuestión.

G) INVESTIGACIÓN

Esta categoría temática aparece 7ª en contenidos, 3ª en preacciones y 4ª en percepciones (tras ‘Recursos de formación’, ‘Dinámica de centro’ y ‘Reflexión Metodológica’).

Aquí la “correlación” la encontramos entre las dimensiones perceptiva y planificadora mientras que la de los contenidos a penas tiene peso; ya hablamos de la diferencia entre los dos contextos analizados en lo que respecta a esta cuestión y lo asociamos al hecho de que en éste (y también en Cu-1) la presencia de los observadores y todo lo que ello implica hacía mucho más presente el proceso investigador que en el otro contexto.

Percepciones²⁵

1. Sobre la no definición, publicitación o identificación personal respecto a la investigación.

a) Aparecen pistas sobre una “negociación difusa” respecto a los límites y objeto que se quería dar al estudio con los responsables del SEDEC en *la Delegació Territorial d’Ensenyament de Tarragona* (la todavía Inspectora ponente del área de normalización lingüística); por la trayectoria de nuestra relación profesional con esta responsable, entendemos que esta indefinición vendría dada por un doble motivo: una cierta confianza por su parte en la adecuación de las acciones que la investigación implicara y el convencimiento de que se iban a respetar suficientemente y en todo lo posible los requerimientos que se desprendían de las acciones de formación desde el punto de vista de la labor de la formadora:

Els del CRP, no troben la llista inicial d’inscrits (...). Ho havia parlat amb la inspectora ponent de l’àrea de català responsable del SEDEC, i estava d’acord en això, és a dir, en fer aquesta demanda per tenir informació de cara a la meva investigació (no sé en què més hi estaria). (Síntesi-Perceps-D-cu-2: 1, Sesión 1ª, 17-10-96).

En el Trabajo de Investigación asociado a esta tesis (Iranzo, 1997) recogía las negociaciones también “difusas” con otros “responsables” administrativos de los centros en los que se iba a investigar: contexto “Ce”.

b) **Presento ‘de forma rápida’ a las observadoras.** Pensamos que son diversos los factores que pueden asociarse a este hecho: por una parte la *no identificación con el rol de investigadora* y la *no priorización de la investigación respecto de la formación* por tener la atención centrada en el proceso de formación; por otra, se daría una identificación mayor con el “rol” docente desde el punto de vista de “estatus” en el sentido de posición ‘igual’ a la de las profesoras: una especie de pertenencia al ‘proletariado’ de la docencia no separado de la práctica que me resulta en aquel momento más cómodo que el de investigadora.

En la situación que recogemos, aunque justifico sucintamente la presencia de las observadoras, no negocio con las asistentes nada más:

(...)Presento a la Marianne i dic que vindrà una altra persona, la Sandra S., i observaran com fem la Formació, com aprenem...no negociació...fer-ho.(i.: 2, sesión 3ª, 14-11-96)

²⁵ TOTAL: 16/ 447 (16/145 percepciones). Las citas serán de “Síntesi-Perceps-D-cu-2” y de “Síntesi-D-cu-2-7-Investigació”. Anunciaremos en cada caso de qué documento se ha extraído.

En cuanto a la 3ª observadora de este contexto, Sandra S., que se incorpora en la sesión 9ª, no la presento hasta la 11ª: a esas alturas de la actividad ya no tanto por una cuestión de “reparo” sino de “intensificación” de trabajo.

c) También en el diario de la **3ª sesión** planifico para la **4ª**, dar el “*Cuestionario individual sobre Cultura*” y me pregunto cómo es que no lo he dado antes si lo tengo elaborado desde antes de iniciar el curso:

→4a. sessió:

- *Comentaris*
- *Treball de nom: Activitats una a una; síl·labes; rima / al·literació*
← “*Rodolins-capseta dolça*”
- *Altres noms*
- ←→*Llegir / Escriure*
- **QÜESTIONARI** * “**Per què no donat si el tinc fet des d’abans de començar?: pq. interfereix amb la Formació, (10)** (“Síntesi-D-cu-2-7”:1, sessió 3ª, 14-11-96)

El propósito de no interferir en la formación máxime cuando ha estado tan accidentada la fase inicial de conformación del grupo estaría detrás del “reparo” hacia ocupar tiempo de aprendizaje de las profesoras (formación) respecto al tiempo de aprendizaje de la formadora-investigadora (investigación): de forma que en alguna manera se establece el **dilema formación vs. investigación** que, aunque racionalmente podríamos considerar superado, por aquella no total identificación con la vertiente investigadora de la formadora, se constituye como tal.

En la 4ª sesión, vuelvo a escribir “**NO CUESTIONARIO!**”.

Será en la **sesión 5ª** cuando lo dé pero puesto que lo hago juntamente con muchas otras tareas, queda “desdibujado” o rebajado de importancia; **obsérvese que recogí “ningún problema”, denotando que para mí era una cuestión “pendiente”**:

“El guió ha estat: revisar les feines pendents individuals (matrícula individual per tenir dades..., les respostes dels nens sobre la funcionalitat, i el QÜESTIONARI que avui sí que els ho he donat, demanant que fos individual. Cap problema.)

Després: (Guió escrito en la pizarra)

- “**SONS: ?→QUINS, QUAN, PER QUÈ...?**

- **JOCS**

- **BON NADAL!!!!**” (“Síntesi-D-cu-2-7”:1, sesión 5ª, 12-12-96)

En la **6ª sesión** explico más detenidamente la función que tendrá el cuestionario en el estudio que realizo: **hablo ampliamente de la investigación pero sin duda ayudada por el hecho de que a lo largo de la sesión conversamos acerca de una investigación sobre lenguas** (la temática es traída a colación por MB.); recogemos en el diario que se habla en tono de humor sobre la misma²⁶:

²⁶ En el diario de Marianne, la observadora, se corrobora este hecho: aparecen ampliamente las interacciones en torno a esta temática, y también cómo al final, hablo de la propia (documento, DO2M)

I després de tot això els he recordat lo del qüestionari sobre innovació, si no ho tenien els he donat, i avui sí que he explicat la funció del qüestionari: la idea que tenien elles respecte de la innovació, que jo estava fent una investigació sobre formació del professorat i sobre estratègies que van bé, sobre el canvi de pensament i sobre com actuava tot això, que les observadores estaven per triangular el que jo podia dir o pensar, perquè no fos només un punt de vista, ...”algú de vosaltres feia diaris, o fa encara diaris, ...els he dit que si algú volia recollir les seves percepcions, opinions, maneres de veure-ho, tant del que els aportava el curs en si, com del que trobaven a la pràctica, ho he aclarit més perquè la MB. ha preguntat si sobre la sessió de cada dia o sobre la pràctica, jo deia que estava relacionat però ella em sembla que ho deia en el sentit de la quantitat de documents o notes que s’havien de fer...la L. ha fet una interpretació molt vàlida del que havia de ser el diari...els he dit que d’aquesta manera serien col.laboradores, que cap informació concreta que pogués representar informació sobre cap persona concreta sortiria...ha anat bé, hem fet una mica de conya sobre el paper de la investigadora, etc. ...abans quan parlàvem de la consciència fonològica, la MB. explicava una investigació que es feia amb nadons sobre el reconeixement molt precoç de la seva llengua materna, i amb aparells mesuraven la reacció del nadó quan sentia la llengua materna...no hem fet cap relació entre una investigació i l’altra, però sí que ho he explicat, i el proper dia m’ho dirien en concret, la MB. m’ha dit que ho faria i m’ha demanat més aclariment si sobre la sessió, o sobre la classe, o el que pensava... (“Síntesi-D-cu-2-7”:5, sesión 6ª, 16-1-97)²⁷

2. Sobre el trabajo de campo con las observadoras.

a) Como se sabe, ya *antes de iniciar las observaciones* se realizaron diversos encuentros (en los que se tratan los temas representados por los documentos ‘Observ-1’ y ‘Observ-2’ en anexo nº 1)

Dentro de esa relación de tutorización, entre la *sesión 9ª* (27-2-97) y la *10ª* (13-3-97) se realiza una reunión con las observadoras en la que se habla, además de lo ya recogido en la categoría de “Situaciones informales”, de los siguientes temas:

- la metodología para hacer los registros; dicen que no saben “triangular”
- los diarios, y *cómo mi memoria hace que contrastados con la grabación, recojan prácticamente lo mismo*: se incidiría en la potencia del diario sobre el recuerdo (cosa que corrobora Marianne)
- el caso de Cla. (que tratamos ampliamente en las categorías de ‘Relación teoría-práctica’ y ‘Reflexiones metodológicas’) y cómo ellas percibían que di cosas por sabidas (“cartrons”) a lo que yo respondo que no era una cuestión de sí/no, sino que yo le daba a mirar condiciones aunque ella quisiera fórmulas inequívocas

²⁷ Este fragmento está recogido íntegramente en “Síntesi-D-cu-2-7-Investigació”:2, refiriéndose al mismo contenido que el fragmento reseñado en el documento de síntesis de percepciones. En este último, nos preguntamos acerca de la categoría a la que pertenece y escribimos: “*Percepció?: potser per l’atreviment meu, perquè la MB. parla també d’una investigació i m’anima a dir sobre la meva...*”

- se plantean seguir colaborando, amablemente, con la investigación al margen del practicum.
- dudo de mi imagen como investigadora (traducimos): “...*tengo lagunas por cuestiones temporales y de experiencia y falta de criterios elaborados, sí intento no tener con ellas un proceso técnico y poco comunicativo,...pienso que reoriento lo que puedo el proceso, pero más que eso...* (i.:7)
- plantean que estaría bien tener más información sobre los profesores y sus contextos pero lo “derivo” a que sería en un trabajo posterior cuando sería conveniente mientras que en las observaciones de campo era mejor una mirada más “neutral”; también relaciono esa conveniencia con la investigación cualitativa en el sentido de “iluminativa”.
- no considero adecuado grabar en vídeo las sesiones: por complejo (todo el tinglado que llevo) y porque “ya está bien”: ciertamente lo que entonces queríamos recoger (interacciones, escena teatral) se habría recogido bien en el vídeo pero en aquel momento yo arguyo que ya hay un esfuerzo considerable por parte de las profesoras respecto a la instrumentalización de la investigación (por la grabación, las observadoras, los documentos que les pido, etc.) y que prefiero no forzar más. ***Aunque podía tratarse de la misma cuestión de falta de identificación, algo me decía que no debía ‘saturar’ más la situación.***

La cuestión es que, seguramente debido a mi inexperiencia, tenía una cierta expectativa de trabajar con ellas los documentos tras el trabajo de campo; aunque esto no se realizó estrictamente, era una idea que “planeaba” por mi cabeza, de forma que a los requerimientos que hacían para comprender mejor sus observaciones, yo “posponía” el proceso pero integrándolo al mismo tiempo a la observación.

b) En cuanto al contenido de las sesiones recojo su extrañeza de que hubiera “resistencias” en gente joven (Mag., MP.) y yo comento que tratándose de una cuestión no técnica ni sencilla es plausible que exista *complejidad actitudinal* hacia el cambio...Ahora diríamos, además, que ***existe complejidad emocional y competencial, porque hasta qué punto es volitivo y hasta qué punto es de “poder hacerlo”, es decir no todo el mundo “es capaz” en un momento determinado de hacer lo que querría hacer; hace falta, en el mejor de los casos, tiempo y ayuda, y una especie de ánimo y acompañamiento.***

c) En la ***sesión 11ª*** recojo la forma como he resuelto un *dilema asociado a la observación*: cuando leo un diario correspondiente a una sesión conceptualmente densa y muy específica, me asusto al pensar de qué puede servir si no sabían muy bien qué estaban recogiendo. Tras hablarlo determino que servirá para triangular lo que yo recojo:

(...) vaig parlar amb el VS F. sobre com influiria la “fidelitat” de l’observació (bàsicament perquè hi havia confusions entre conceptes, etc.), i vaig concloure que era una qüestió de contrastar i triangular fets i parers, i que l’important era el treball en aquest sentit, i jo vaig tranquil·litzar-me pel fet que els meus documents tenen un pes específic dins d’això: d’altra manera seria imperdonable fer observar alguna cosa algú sense formar-lo en la matèria i en la tècnica. (...)(i.:9, sesión 11ª, 3-4-97)

3. Sobre observadoras y sus practicum de Pedagogía

Como se sabe, algunos observadores actuaban -en parte- dentro de la experiencia de Practicum. Es el caso de Marianne y también de SQ. (observadora a Cu-1) a quien oriento en los momentos anteriores a la sesión 12ª de ‘Cu-2’. Ambos son tutorizados por la Dra. Barrios de la URV (i.:10)

4. Sobre Autoinforme

Pienso en hacerlo en la **sesión 12ª** dado que ya estamos llegando al final pero lo descarto porque falta bastante gente ese día: lo pospongo hasta la siguiente sesión. (p.10) Naturalmente no me serviría para modificar parte del proceso si fuera necesario: lo uso para conocer más dando por “controlado” que en grandes líneas, el proceso va bien.

Cuando en la **sesión 13ª** lo propongo, debo justificar -como en el contexto ‘Ce’- las razones para ello e insistir: dicen que lo harán en casa, que lo harán en común, etc.; lo dejo abierto, sin pautas. ÀA. hace un comentario sobre la naturaleza de lo que les pido: “eso es reflexión”,

¾ de 7, els demano de fer l'autoinforme, “ja ho farem a casa”, “ho fem entre totes”... “...m’interessa recollir el que surt -i no és ni molt menys el millor dia ni la millor hora per a fer-ho-, però això que dieu de fer-lo col·lectiu, ja ho farem però a partir del que hàgiu dit...vaig donant la consigna però no definint apartats, d’alguna manera dic que és una obligació que jo tinc...ho deixo tan obert que els dic que sé que no m’explico però és el que busco...començo dient que sabem que es fan avaluacions sobre la formació, però de vegades els instruments no recullen la seva valoració més personal...”això és reflexió”, diu l’ÀA....total ho fan, i n’hi ha moltes que s’hi estan una bona estona, comenten alguna cosa de l’ortografia, la bona lletra,...els dic que no ho pensin, que si volen fer-lo en castellà, com vulguin... (i.:12, sesión 13ª, 15-5-97)

En la **sesión 14ª** cuando pongo en común lo que han escrito **no entro en grandes debates** porque:

- no disponemos de mucho tiempo puesto que es la penúltima sesión,
- no quiero desequilibrar la formación por la investigación,
- no es “prioritario” respecto a otros temas que ellas han reclamado y que les son importantes como los informes para las familias,
- ni queremos hacerlo pesado (p.13)

Contenidos/Preacciones²⁸

Todo lo referente a la **no identificación como investigadora** ya se recoge básicamente en Percepciones y, por tanto, ya no lo tratamos aquí.

²⁸ Documento de Referencia: “Síntesi-D-cu-2-7”

1. Sobre el Autoinforme, además de lo recogido en percepciones,

En la **sesión 12ª**, AD. de Cu-1, (y también de Cu-2 puesto que cambió de grupo por cuestiones de incompatibilidad de horarios) me trae el autoinforme pasado a ordenador y me comenta *que aunque parezca “pelota” es muy sincero, que se lo ha pasado muy bien haciéndolo*, pero que mejor que fuera anónimo para que ser más fiable en cuanto a la libertad de expresión.

La cuestión de la sinceridad se trata en la **sesión 14ª** cuando comentamos grupalmente el autoinforme y *les pregunto por la sinceridad a lo que responden que es del 100%*.

Les recomiendo la práctica del autoinforme para tratar temas del centro:

Els recomano aquesta tècnica de l'autoinforme quan han de tractar algun tema conflictiu i volen abans tenir una visió del que pensa el grup, ...fent sortir tant el que pensen persones que sempre parlen com les altres que parlen menys o gens...accepten amb el cap... (í.:8, 14ª sesión, 22-5-97)

2. Relación del modelo de Formación con un proceso de I-A.

Una situación en la que ya nos hemos detenido en el apartado de “Recursos de Formación” (dentro de lo propio de la dinámica de las sesiones) es lo que relaciona la forma de estar en las situaciones de formación con lo que se pretende que sea el proceso de aprendizaje de los profesores.

Además, desde la **1ª sesión** se les pide que “indaguen” en las aulas en busca de “realidades” que quizás no tenían del todo presentes; en **la 2ª** revisamos lo indagado y desde **la 3ª** les recomendamos que se apunten “aquello” que les surja en la práctica para tratarlo luego en el seminario: el guión de trabajo se inicia con “comentarios-descubrimientos”.

De esta forma, su reflexión en, para y sobre la acción, se conecta con mi reflexión en, para y sobre la acción formadora (Shön, 1992; Fullan y Hargreaves, 1997, Guskey, 1986).

En la **sesión 13ª** les pregunto cuál ha sido la última actividad de formación que han hecho por la tarde: pretendíamos a partir de esta información establecer de alguna forma una *relación entre lo anterior y las condiciones adecuadas al respecto, con la “predisposición” y con los hábitos de formación* (í.:7)

En la **sesión 9ª** Cla. habla de realizar el “Cuestionario de cultura” con sus compañeras del centro dado que ellas hicieron el curso el año pasado (recogido en Preinvestigación) y no lo realizaron. (í.:3)

3. Evaluación de la formación

En la sesión 15ª hablo acerca de que el instrumento de SEDEC no recoge lo que realmente hemos hecho y, por contra, no permite dejar constancia para el servicio de lo que sí hemos hecho; en nuestro caso tenemos el autoinforme y otros documentos pero si

analizamos esta situación desde el punto de vista de la evaluación de la formación aparecen muchas lagunas.

4. Rol de las observadoras

Podemos ver en esta síntesis cómo se da una *continua regulación sobre el proceso de observación* (utilizaremos la marca *REGU*).

También se recuerda el tipo de relación que pretendíamos con las distintas colaboraciones durante la investigación, es decir, qué *expectativas de trabajo posterior al Trabajo de Investigación (asociado a los cursos de doctorado) teníamos respecto a las observadoras: pretendía ser una relación de “estudio”, de colaboración, no de “uso”* (utilizaremos la marca *EXPECT*).

Sesión 5ª Piden que diga más veces los nombres para aprenderlos: *indica que los nombres de las personas asistentes son un recurso utilizado -muy utilizado- por la formadora desde el primer momento*. En los diarios de estas tres observadoras en este contexto, se corrobora el alto grado de interacción entre la formadora y las profesoras (í.: 2) *REGU*.

Sesión 6ª Hablo con Marianne sobre cómo enfocar los diarios: le indico que sean más narrativos y de descripción temporal de la sesión y que añadan un mapa conceptual de síntesis... (í.) *REGU*.

Sesión 9ª. Antes de la sesión, con Marianne y Sandra S. (que se incorpora a la observación): *revisamos los mapas conceptuales* (sobre la Preinvestigación) que se han repartido para hacer y preguntan si es lo que quiero; habíamos hablado de que se “especializasen” en observación y diarios, en metodología “cualitativa”: me pasan un resumen de Wittrock que tenía Sandra S. de una asignatura; hablo por teléfono con Marianne: “*sí, sí, un ‘trabajazo’ como registro pero a ver si grabando podéis concentraros más en lo que ‘veis’*”. Resultaban, a pesar de lo mucho que registraban, excesivamente descriptivos y mostraban un “caos” de interacciones difícilmente interpretables debido a que el contenido de lo que se hablaba era complejo y requería tener unos conocimientos sobre las fases de escritura y lectura específicos que las observadoras no tenían. *Por otra parte debía asumir que no habíamos hecho un trabajo intenso de comprensión en torno al contenido de la formación*. (í.:3) *REGU./EXPECT*.

Sesión 11ª. *Revisamos los mapas conceptuales y me preguntan cómo está el diario...*es precisamente el diario de la sesión que me “provocó” el dilema de la calidad de la observación: les digo que no hagan el mapa de esa sesión que era muy difícil y que ya lo trabajaremos. Como se ve era ya muy avanzada la actividad formativa, pero la tardanza tiene en parte que ver con que la incorporación de Sandra S. se realiza en la 9ª sesión. (í.:6)

Entre la 9ª y la 10ª sesiones (Reunión con las observadoras el 6-3-97) *REGU*.

- Como el cassette se oye bien, según Marianne, se plantea cómo lo hacemos: *les pido que recojan las interacciones y las funciones de la “escena teatral”*
- *Que pongan más aspectos personales* y que *conecten una sesión a otra*: que hagan hipótesis, que las comprueben...
- PRACTICUM de Marianne: le recomiendo que reduzca los diarios, que diagnostique y que proponga mejoras; le pido las orientaciones de la URV al respecto y me da la hoja de evaluación

- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: más iluminativa, más de matices...hablamos del caso de Cla., sobre el que ellas pensaban que yo había dado por sabida una cuestión...
- Sandra S. propone mejora en 'recursos de formación': hacer patio, usar el retroproyector, trabajar en grupos,... Marianne y yo argüimos que eso ya se hace habitualmente aunque no se hiciera en esa sesión...;en relación al 'patio', comento que ya vienen tarde y que si se hace de una tirada es porque lo eligieron ellas para acabar un poco antes dado que llevan una jornada de muchas horas trabajando.
- **REGU. / EXPECT.:** pedían que les diera información sobre las profesoras y sus contextos de trabajo y yo les respondía que de momento prefería que fueran ellas las que "vieran" y que ya lo trabajaríamos.

Sesión 10ª-12ª. SQ., observadora de Cu-1, que se incorpora a la observación me da su diario y yo le dejo los míos para que se haga una idea de lo que aconteció antes de su incorporación; vuelve en la sesión 12ª y me comenta que tiene que orientar las prácticas, que tienen que proponer mejora; le planteo que se centre en el clima, lo hablamos y creo que la oriento: se lleva los autoinformes que había hecho el 15-4-97 de Cu-1 para ver la dinámica y lo que opinaban los profesores. (i.: 6)

5. Incidencias en la recogida de información y registro en las siguientes sesiones:

- sesión 6ª (i.:2): el diario de esta sesión lo paso un mes más tarde porque entre medio enfermedad, muerte de mi abuelo,...se rompe la dinámica de llevar al día los diarios; esto también influye en la planificación de la sesión que se desarrolla "ajustada" a mínimos ("lo que toca")...intento grabar...
- sesión 7ª (i.:3) también dentro de ese período de "mínimos"
- sesión 11ª (i.:6) no se graba la sesión ni a "Ce" ni aquí, no sé si por las pilas, "...es un rollo", debes estar encima, ...y no tengo tiempo
- sesión 12ª (i.): las observadoras no vienen porque tienen que ir al INEM (Instituto Nacional de Empleo); grabo la sesión sólo por una cara porque estaba metida en materia y no le digo por ejemplo a AD. (de Cu-1) que asiste a la sesión que la gire:

Gravo la sessió (no des del començament, i no fins el final perquè s'acaba abans: l'AD. m'avisava de l'acabament de la primera cara però no li dic -ruc de mi- que la canviï). "Síntesi-D-cu-2-7":6

H) INFRAESTRUCTURA

Esta categoría temática aparece 8ª en contenidos, 5ª en preacciones y última en percepciones.

Aun así, como también sucede en otros casos, la no relevancia en presencia deja paso a su importancia en cuanto a lo que ofrece analizándola cualitativamente.

Infraestructura negativa:

Los dos cursos, Cu-2 y Cu-1, se dan en una misma ubicación y gestionadas desde la misma instancia (CRP, Centro de Recursos Pedagógicos del T.).

En la larga cita donde narramos la situación (en el diario del curso Cu-1 [D-cu-1] porque esa es la primera actividad en la que “padecemos” las deficiencias) se ve cómo prácticamente debemos buscar un aula por el edificio durante 1,30 horas e ir “aguantando” (nos hacen cambiar respecto al aula donde habíamos iniciado la actividad Cu-1, sólo dos días antes) y como tenemos que justificar ante las asistentes que debido a problemas de “información” sólo estamos 7 personas el primer día. Lo grave es que me había ocupado de seguir todo lo que había podido el tema con el Centro de Recursos Pedagógicos de la zona y no había servido de mucho.

La página 1 de D-cu-1 habla, como decimos, abundantemente de este tema:

“Acció formativa sobre la qual, al juny del 96, hi havia una matrícula (previsió d'assistència) de 98 persones, i és aquest motiu el que ens porta en la planificació d'accions per a aquest curs a fer un desdoblament, i fer-ne dos, un el dimarts i l'altre el dijous. També es va tenir en compte el fet que l'any passat ja es realitzés (Tarragona i Móra d'Ebre per part nostra, i a Reus i Torredembarra per part d'una altra assessora de l'Equip de SEDEC), i hagués tingut bona acollida, i comentaris dels llavors assistents sobre l'interès d'altres companys per a fer-ho. (També en molts casos els assistents van promoure la demanda de projectes d'assessorament a centre per a tractar la temàtica.)

El CRP de T., crea confusió als professors/es que ho reclamen, perquè “tractant-se d'un “seminari”, els diuen que s'han de posar en contacte amb la formadora, quan aquesta situació ve essent així des de fa bastants anys (cas potser atípic del SEDEC, més canvi en el personal el CRP, més....)

Després tampoc donen amb suficient temps la informació dels admesos, la qual cosa fa que a 3-4 dies de iniciar l'acció, la matrícula sigui baixíssima, incerta, i irritant, per tot el que hi ha darrere de mala gestió de la informació, dels recursos materials i humans, etc.(...)

Amb aquests precedents, que jo vaig intentar seguir per telèfon tot el que vaig poder, sense gaire més èxit de l'aconseguit, vaig a les 4h. al centre (1,30 h. abans de començar). Em trobo que encara queden pendents les següents qüestions, que quasi haig de resoldre jo, això sí “acompanyada” pel responsable d'aquest CRP:

1. Demanar l'aula més adient a la Dtra. del centre: resultat bastant positiu, donat que ho farem en una aula -petita- però no serà ni el saló d'actes, ni en un dels tallers (de cuina?, de marqueteria?, de plàstica?...). sempre em caldrà traslladar taules, cadires, el retroprojector.... en fi!

2. Muntar i aprendre a usar el retroprojector, traslladant-lo d'un edifici a l'altre (!).

²⁹ TOTAL: 3/ 447 (3/145 percepciones)

Cap a les 17,30, comencen a arribar les primeres persones. (...) Així fins a 8 assistents (1 d'elles disculpa a una companya del "CEIP À.", i una altra disculpa a 5 més, que han estat avisades el mateix dia i no han pogut "organitzar la canalla...").

***Provo el retro** -que sí anava en un principi- abans de necessitar-lo, mentre omplen uns fulls de dades, i després de rebre'ls bastant individualment, i excusar-me per tal com ha anat tota la informació, i la màquina ja no va (tampoc va anar el que vaig portar del CRP BC. Al CEIP 'Ce')."* (D-cu-1, 1ª sesión, 15-10-96)

En el documento "Síntesi-D-cu-2-1-Infraestructura" encontramos la crónica de lo que sucede al respecto el día del inicio de Cu-2:

***Canvi d'aula!.** El professor a qui vam ocupar l'aula en el curs 1 (dimarts), crec que es va queixar al seu director, que és diferent de la directora que ens hi va instal·lar, i ara la classe serà a l'altre edifici. **És un aula petita.** El retroprojector funciona. M'agrada el que m'aporta.*

Els del CRP, no troben la llista inicial d'inscrits als cursos que es va fer al maig-juny i que jo els he reclamat. (...) Dedico una altra 1,30 h. a recórrer aules amb l'altre director del centre, i jo anant respirant fondo i anant "aguantant".

*A les 17,30 h. ve la primera persona que és la Cla. del SC., (dos companyes seves havien fet el curs l'any passat). Després la MB., professional de l'ensenyament de la música i amiga i companya del cor, que **queda al·lucinada del fet que hi hagi tan poca gent.***

***Justifico les raons, esperem fins a 17,45 h.** que arriben les 5 del CEIP B....(i:1, sesión 1ª,)*

Ya en la sesión 2ª:

***Som quinze persones. O.K.;** 11 del CEIP B., 1 del SC., 1 de LS, 1 del P. (...) (i.)*

Esta asistencia de 15 personas se aumentará en dos y en dos más en la 3ª y 4ª sesión respectivamente. Es decir, que de 19 finales, prácticamente 2/3 partes está marcada por una configuración accidentada; sin duda está marcada por el desaliento ante una organización que no ha ayudado a que la actividad "fluya" sino que ha obligado a estar pendiente de la información, la ubicación, etc.

En aquél momento, y por lo escrito en el diario, se ve que 'adjudicamos' la responsabilidad al CRP de la **calidad en la gestión de las acciones de formación**. Es un tema complejo y por lo que respecta a nuestro caso y a nuestro servicio educativo debemos decir lo siguiente:

Por la cantidad de acciones que realiza, siendo el número de asesores "ajustado", **en ocasiones el SEDEC de Tarragona ha iniciado las actividades antes** de que se inaugure oficialmente el *Plan de Zona de la Formación Permanente del Profesorado* de cada curso concreto, sobre todo, en actividades contextualizadas en centros que serían más autónomas, aunque como se ve también actividades de modalidad 'curso'. Sería

también en parte por motivo de ‘solucionar’ demandas o desarrollar iniciativas propias que no siempre están del todo contempladas en la más rigurosa oficialidad.

Desde sus inicios el SEDEC estuvo dedicado a desarrollar actividades de formación didáctica para el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. Las actividades también *desde un principio se denominaron “seminario”, aunque con esa denominación se estuviera hablando de lo que dentro del plan oficial de acciones formativas se reconoce por “curso”* puesto que puede acceder profesorado de diversos centros, se realiza en las cabeceras de las comarcas, en horario de tarde, etc.: esa no idéntica denominación, aunque tenga ya años de tradición crea confusión, sobre todo cuando se ha ampliado tanto el número de actividades de formación que deben gestionarse desde los CRP.

En cuanto a la gestión propiamente dicha, parece que no está claro quién es responsable de qué: si son los formadores quienes deben gestionar ellos mismos las cuestiones de infraestructura o bien es la entidad “intermedia” del CRP quien debe hacerlo. Por lo que conocemos, esta cuestión *depende de las propias atribuciones (de responsabilidad) que se hacen los responsables de los diferentes CRP.*

En todo caso, la persona formadora debía aprovisionarse de las infraestructura y en cuanto al servicio que se les ofrecía a las profesoras participantes, de no haber sido por la formadora, habrían seguido con condiciones inadecuadas. No nos parece equilibrado.

Contenidos / preacciones

Enlazamos el análisis de las dos dimensiones porque tratan aspectos muy coincidentes, de forma que las preacciones corroboran lo recogido en contenidos:

a) Sobre la problemática en la “convocatoria”.

Sobre lo apuntado anteriormente decir que es una cuestión que debe irse superando en las primeras sesiones; no será hasta la 4ª sesión, es decir, pasado un mes y medio después de haber iniciado la acción, que podamos decir que se ha conformado el grupo. En la 4ª sesión se incorporan 2 profesoras del CEIP B. teniendo en cuenta que “todavía” tienen opción a certificado, cosa que debo “decidir” yo.

Este aspecto está relacionado tanto con la dinámica inicial del curso, como con el esfuerzo de acogida que, dadas las circunstancias, debe realizarse.

En la 2ª sesión recogemos cómo debe reiniciarse la presentación y entrega de material descriptor del curso, además de cómo se “introduce” a las profesoras acabadas de integrar en una dinámica ya iniciada.

Inicio la sessió donant a les noves assistents la documentació inicial (calendari, objectius, continguts, concepte de llegir/escriure, funcionalitats). Reprenem repassant les “pràctiques” del què és llegir, i com llegim, sobretot la que “evidencia” que anticipem quan llegim (llibret de “Sra. Drta...”). Només volia recordar-la, però les assistents de la primera sessió han volgut que les

“noves” ho fessin sencer. Ha anat molt bé...(Síntesi-D-cu-2-1-Infraestructura:1, sesión 2ª, 24-10-96)

Esquemáticamente, si analizamos las incorporaciones a través de las ‘preacciones’ recogidas encontramos que las sesiones quedan progresivamente configuradas de la siguiente forma:

1ª sesión: 7 personas // 1 del CEIP P., 1 del CEIP SC., 5 del CEIP B.

2ª sesión: se incorporan 8 personas más y quedan: 1 del CEIP P., 1 del CEIP SC., 1 de LS, 11 del CEIP B.

3ª sesión: se incorporan 2 personas más y quedan: 1 del CEIP P., 1 del CEIP SC., 1 de LS, 12 del CEIP B, y 1 del CEIP Pr.

4ª sesión: se incorporan 2 personas más y quedan: 1 del CEIP P., 1 del CEIP SC., 1 de LS, 14 del CEIP B., y 1 del CEIP Pr.

b) Sobre el cambio de espacios

Hemos hablado de un cierto peregrinaje por diversas aulas; resulta, además, que estas son totalmente inadecuadas en cuanto a luminosidad, espaciosidad, medios, etc.

En la 4ª sesión esta cuestión se “soluciona” dentro de lo posible -debo solucionarlo yo-: pido al CEIP Pr. que nos ceda una aula: será la que usan para el comedor de los alumnos de Parvulario y que en el horario de la actividad formativa está libre: ganamos espacio y luz aunque no sea del todo adecuado sobre todo por lo austero del mobiliario, pero debemos agradecer a los responsables del centro su amabilidad en la cesión.

Cuando en esa sesión estamos ya en un espacio más adecuado comento con las profesoras la importancia de los espacios en las dinámicas de trabajo y de aprendizaje:

D.cu2-4 CURS 2. SESSIÓ 4a. 28-11-96. Tgona. CEIP Pr..CANVI DE LLOC!!!!*
(...)

*Arriba la MB. mentre parlo amb la Marianne, i m'ensenya el “projecte” de l'erició, van arribant les altres, hi ha dues noves del CEIP B. (la Mar. em va preguntar si podrien tenir certificat i com que ha faltat les justes, li vaig dir que sí, una és de P-3, i l'altra és d'Ed. Esp. **NO HEM PASSAT LA LLISTA, seiem, canvien les taules perquè els dic que no es posin tan lluny, ric, la Mar. diu: “per què rius?”**, comento com canvia la dinàmica segons l'espai disponible, etc., i comento que no hi ha guió, i pregunto què tenim per objectius avui...Encara van arribant, i (...)(“Síntesi D-cu-2-1”: 1, sesión 4ª, 28-11-96).*

c) Sobre agrupamientos: como ya recogimos en los apartados dedicados al trabajo curricular, estamos en grupos o en disposición de círculo en diversas sesiones allí recogidas.

d) La presencia de las observadoras y su cometido en la Investigación es expuesta en la en la 3ª sesión, y se trata ampliamente en el apartado de investigación.

e) El control de asistencia se realiza prácticamente a diario (no en la 4ª, dado que ya las “controlo” y que inauguramos espacio).

En el diario recojo aspectos ‘significativos’ sobre la asistencia y las maneras de ‘estar’ (traducimos):

- sesión 5ª: *han faltado MB., Cla.;*
- sesión 7ª: *vino todo el mundo...;*
- sesión 9ª: *”No han dicho nada: la d’EE, Joia. (sí han comentado cosas entre ellas), M.T.N. de 2n. del CEIP B.. No ha venido P. (que creo que lo deja), DG. de B. que está de baja pero que vendrá me ha dicho Mar., ÁT. de primer -B.-, y L.)”*

f) El calendario de sesiones y los cambios (pocos) no previstos que se puedan suceder también aparecen en esta categoría (sesión 4ª: posible huelga y necesidad de buscar otro día; sesión 13ª enfermedad de la formadora y cambio de día).

g) Finalmente otro grupo de consideraciones que aparece con notoriedad es el “estado” de cansancio en relación al horario y al calendario:

- **sesión 9ª.** cansadas (27-2-97) y miramos de avanzar sesiones para no acabar tan avanzado el curso;
- **sesión 11ª.** Cla.: *a estas alturas del curso ya lo dejaría todo* (3-4-97) cuando presento el día de cambio de junio a mayo;
- **sesión 13ª** como estoy enferma debemos saltar entre sesión y sesión un mes (15-5-97).

Como se vio, *estas muestras de cansancio contrastan con lo que se recogía en Percepciones dedicadas a la dinámica de la sesiones (categoría 10) dado que, desde la 7ª sesión, cuando llega la hora de finalizar, las profesoras siguen hablando, es decir, no parece haber prisa para marchar.*

Este “estado” se da, curiosamente, además de entre las sesiones 7 y 10, en las 5 últimas que desarrollamos desde mediados a finales de mayo, época en la que ya culminamos un proceso de 8 meses de curso de formación y 9 de trabajo en los centros (traducimos):

- **sesión 7ª.** “*pasada la hora*”, (30-1-97)
- **también la 8ª y la 9ª.** “*es muy participativa*” (27-2-97)
- **sesión 10ª.** “*trabajo ágil en los grupos: yo digo 15 minutos y ellas se están 25*” (13-3-97)
- **sesión 11ª:** “*se ha alargado la sesión hasta las 8 menos cuarto*” (3-4-97)
- **sesión 12ª.** “*...era muy tarde, pasadas las 7,30,...y hablábamos de todo esto...*” (17-4-97)
- **sesión 13ª.** “*...bien, las 8 menos cuarto y lo dejamos, con MB. y Mar. nos quedamos hablando...*” (15-5-97)
- **sesión 14ª.** “*Después, no sé cómo, eran ya las 7,30 pasadas y estábamos allí sin demasiadas prisas, ha salido el tema...*” (22-5-97)

- **sesión 15^a**: “...hemos llegado al final casi a las 8 menos cuarto, y les he dado las hojas de valoración...” (29-5-97)³⁰

h) Otro aspecto, ‘**el patio**’: dado que las sesiones eran de dos horas y que las profesoras habían optado por no hacer interrupción entre medio para poder acabar un poco antes, el tema de la interrupción es un aspecto ‘discrecional’ que depende de la dinámica propia de las sesiones y que se inscribe en la dinámica general de la intensificación (gran cantidad de contenidos, cansancio por parte de las profesoras -y de la formadora- tras una jornada de trabajo en los centros, y en los deseos de ‘consumar’ la tarea para poder ocuparse de las otras ocupaciones familiares y/o personales. Muestra de esta intensificación se da en la sesión **13^a**, (traducimos):

“Yo: Hacemos *evaluación*?...

ellas:...es tarde,

yo: ...empezamos tarde...

ellas: no hacemos patio,...en otros cursos hay ½ hora de patio.”

Ciertamente, la necesidad de fragmentar o interrumpir unos momentos la sesión de dos horas sería indudable porque, entre otras cosas, ofrece la posibilidad de intercambio social y descanso que tienen aspectos positivos y necesarios; por otra parte, si se querían cumplir los propósitos de ajustar el tiempo ‘personal’ y entrar profesionalmente lo suficiente en los temas, siendo que en realidad se empieza con la totalidad de las personas a las 17,45 h. y se acaba hacia las 19,15 h., ese espacio de hora y media no puede reducirse demasiado porque estaríamos hablando entonces de una hora cada 15 días, tiempo que consideramos insuficiente.

Lo que hacíamos en algún caso era cambiar de actividad, o dejar unos minutos -escasos- que hicieran la función de paréntesis: “*hacia ¾ de 7 ...para hacer un “corte” en la sesión...*” (**sesión 14^a**)

Como decíamos en el apartado sobre investigación, las observadoras también opinan que debería hacerse un descanso y encontramos que en las sesiones que por su dinámica lo han requerido lo hemos hecho, aun presionados por los factores que hemos citado.

Idealmente, las sesiones de formación deberían ser un foro social de intercambio y, en ese sentido, la posibilidad de que interaccionen entre los profesores es básica: en la práctica, los factores de los que hablamos ofrecen una contrapartida importante para que eso sea de ésta forma. Insistimos en que no dejamos de ver la idoneidad de intentarlo.

En síntesis, convocatoria, adecuación de espacios, control de asistencia, calendario y gestión de imprevistos (huelga, cambio de día), junto a la regulación del “estado” de disposición de las profesoras, son tareas que, además de formar parte del rol de la formadora, ocupan de forma continuada su actividad; en nuestro caso no se encontró más soporte en el CRP implicado que el “inevitable”, es decir, el que correspondería a la inercia burocrática: matrícula, acompañamiento hasta los responsables de los espacios, lamentos por los problemas de información en la convocatoria, etc. Lo grave sería que esta situación no fuera excepcional.

³⁰ Estas apreciaciones también se encuentran de forma parecida en el diario de Marianne (la observadora) ‘DO2M’

B) CONTINUACIÓN DE LA TRIANGULACIÓN HOLÍSTICA entre los diversos documentos (que hemos considerado 2ª PARTE) del contexto ‘Cu-2’.

C) AUTOINFORMES (anexo nº 10)

En este caso, aportamos los autoinformes del contexto ‘Cu-2’ y los del contexto ‘Cu-1’. Nos interesa hacerlo porque ilustran aspectos como la valoración positiva de lo que hasta el momento les ha supuesto la propuesta metodológica objeto de formación.

Se aprecia una valoración positiva general tanto de los cambios que han observado en los aprendizajes de los alumnos como de lo que les ha supuesto personal y profesionalmente la formación. En este segundo aspecto hay profesoras que valoran que ‘les gusta aprender de esta manera.

El poder contrastar finalmente las tres valoraciones individuales pone en evidencia –en la medida que un instrumento de estas características puede hacerlo– cómo en contextos donde se han iniciado cambios substanciales (entendemos que en ‘Ce’ y en ‘Cu-2’), las valoraciones pueden ser menos entusiastas que en otros lugares donde quizás sin haber tales cambios, la significatividad de la experiencia formativa les hace expresarse más efusivamente: los puntos de partida, los estadios formativos requeridos (información-formación-autoformación) y las experiencias concretas de formación, son factores que, conjuntamente, construyen diferentes niveles de aprendizaje en los profesores.

En el caso del contexto analizado ‘Cu-2’, situamos al lado de cada expresión, la persona que la formuló. Recordamos que los autoinformes fueron tratados con los profesores de cada contexto dentro de las sesiones de formación tal y como hemos recogido en los diarios. Los apartados se determinaron en función de lo que los profesores habían valorado y, por lo tanto, pueden ser diferentes en los tres contextos.

Contexto ‘Cu-2’

Referencia a las aportaciones de la formación

- “Buscava una **nova manera**, una nova metodologia...també era una mica de **tafaneria**: què era tot aquest muntatge de “lletra de pal”; tot i que no ho he portat a terme aquest any (*lletra de pal?*)...en tinc una idea i una primera base per un enfocament nou...ho veig positiu, segons els comentaris de les diferents mestres els nens estan molt motivats i això és bo i positiu.” (**Mag.**)
- “Per a mi ha estat el **primer contacte** amb la metodologia constructivista...m’ha semblat interessant perquè he vist una mica per on anava, com s’inicia (treball de noms) i com es pot anar desenvolupant”(A.R.)
- “M’ha aportat coses noves: he **ampliat coneixements** sobre la manera d’ensenyar a Ll. i E.: m’ha agradat perquè **són coses que no són teoria** i que veus que es poden aplicar en el dia a dia.” (**Mar.**)
- “M’ha aportat idees noves...que **esperava fa temps** perquè el sistema anterior o el que fèiem servir era una mica avorrit: et limitava a lletres i paraules concretes. Aquest sistema el trobo molt més creatiu i més engrescador.” (**L.**)
- “**Coneixements nous** per relacionar el desenvolupament del Llenguatge oral amb la L-E, **sobretot amb nens amb dificultat**; FASES de L. i E. (estratègies utilitzades pels nens normals)→ treball per adequar-te a les capacitats del nen, no exigir-li més, però estirar-lo al màxim (treball de síl·laba / treball de so).” (**CREDA’T**)
- “...interessant aportant idees per poder fer un **canvi a l’hora de provocar l’aprenentatge** (i poder treure’ls el suc)...**per comprovar què és el que saben** i què és

el que han entès...les seves necessitats i preocupacions...pots canalitzar més els seus interessos. Veus que gaudeixen aprenent.(Joia.)

– “...nens amb dificultats greus de Ll.: més possibilitats d’aprendre si gaudeixen (primer producció oral)...i perquè es potencien altres vies de percepció global.”(CREDA’T)

– “M’ha agradat i m’ha **donat molts bons resultats el treball del conte**...fent hipòtesis: motivat nens i els he fet participants de la lectura o elaboració de text.” (CREDA’T)

– “Personalment ha estat positiu i m’ha “mantingut la flama”: interessant que **posés en pràctica activitats i propostes per engegar aquest nou enfocament: he vist resultats interessants i força motivadors** quan ho he dut a la pràctica a l’aula.” (R.)

– “A nivell personal **m’ha finançat, m’ha convençut cada vegada més** que m’havia de qüestionar el que estava fent, i en posar-lo en pràctica (amb molts alts i baixos) estic contenta dels resultats.(ÀÀ.)

– “**Professionalment** molt positiu, **m’ha aportat noves motivacions**, estratègies, i això **s’ha vist reflectit en el treball diari de classe.**”(Jo)

– “...trobo que suposa un **canvi notable en relació al que fèiem fins ara...**”(A.R.)

– “...ha estat un **plaer assistir a les sessions.**” (MB.)

– “**Floretes perquè ho són i vull que ho siguin:**

-...he pres **consciència dels processos que fa el nen per aprendre a Ll. I E.** (jo només treballava pre-e., sons, cops de paraules...), descobrir la fonologia, el valor i utilitat que jo com a mestra sàpiga ser àgil i eficaç en donar allò que necessiten: saber-ho, no intuir-ho.

-...**viure amb els nens el descobriment de poder Ll. I E.**...caminar, veure com demanaven més i més, com et criden i t’estiren, com passen d’una fase a l’altra, com es motiven i veuen en tu la persona que els ensenya a fer-se grans, és fantàstic.

-...**poder arribar d’una manera individualitzada** a cada nen en quelcom que sembla tan difícil en organització, ha estat un repte...”

-M’ha encantat descobrir el **plaer d’ensenyar a fer escriptors i lectors.** Gràcies.” (MB.)

Sobre contingut, propostes, i dinàmica de les sessions.

– “La manera com s’han tractat ha estat força **pràctica en general i il·lustrativa** (...molt positiu: l’aportació de material molt divers i un ventall d’activitats... amb treballs pràctics...he vist idees noves, materials diferents que sempre és bo canviar); s’han tractat els temes que més ens preocupen...;...s’han pogut aplicar en diferents nivells (Gg., pg., individual)”.(Mag.)

– “...la **bona estructuració de continguts**...hem anat entrant en matèria, descobrint; provant...ens hem anat implicant en el tema i després s’han donat solucions estructurades quan les necessitàvem...sempre hi ha continguts claus en cada sessió...” (MB.)

– “La **gran imaginació,...i activitats realment diferents o amb un altre sentit**, ha estat una constant en totes les sessions...sense carrinclonades ni punyetes de “monges” o de senyoretes polides però poc imaginatives: felicitació per a la Pilar i per als qui han pensat i elaborat el material.” (MB.)

- “La **seriositat i fonamentació psicopedagògica** de totes les activitats proposades(...) Molts cops hi ha exercicis divertits diferents que els acceptes o integres sense importar-te massa el fonament didàctic i pedagògic real... sempre he pensat que anem tan preocupats per comprar castanyes, llapis o cel·lofana vermella que no tenim temps ni ganes de llegir articles i estudis, reflexions, actualitzacions de coneixements que són vitals per la nostra feina,...” (MB.)
- “El tractament de les diferents sessions m’ha semblat bé... **el fet que jo no ho hagi treballat a la classe** -no tenir tutoria- ha fet que sobretot quan es parlava d’experiències concretes i de les situacions reals que els sortien cada dia, **em trobava una mica al marge**, malgrat això m’ha interessat el tema i penso que de cara a altres cursos em serà vàlid.” (A.R.)
- “Valoro **positivament el fet de no ser moltes persones**, perquè ha donat pas a la **participació**, encara potser ha faltat més participació, i més ensenyar les coses que s’anaven fent a les escoles.” (Mar.)
- “Potser quelcom a criticar: de vegades les **nostres aportacions han estat massa extenses** i poc profundes... que han ocupat part del temps....per altra banda ja està bé, **eren aportacions vitals per algú en aquell moment.**” (MB.)
- “El **programa crec que és molt ampli** i potser has hagut d’anar a corre cuita... Crec que el poder parlar de les diferents coses que s’anaven aplicant és molt enriquidor... els primers dies que vas donar “deures” per després comentar em va agradar.” (Mar.)
- “Recordo **un dia que va ser molt teòric sobre fonètica**: no em va agradar perquè és un tema molt trillat ja en tots els cursets del SEDEC; sobra algun aspecte de fonologia perquè la gent que hem fet cursets d’immersió ens sona a repetició.” (?) (Mar.)
- “La **major part ha estat enfocada a EI, i poc a CI**. encara que hi ha coses que es poden aplicar a CI tot sent d’Infantil... encara que aquest curs no els he aplicat -els nens venien al CI amb un altre sistema-, en un futur espero poder-los aplicar. He fet el treball dels títols en lletra majúscula, l’explicació del conte en tres moments i l’avaluació d’escriptura (4 paraules).” (AT.)
- “Un aspecte a millorar -però que és culpa nostra- és que **la profe no ha de llegir el dossier** sinó que **nosaltres fer-ho abans** i que la classe, més una **discussió, debat, suggeriments, dubtes...** (!?)(ÀA.)
- “Si vols seguir el curs de debò **cal temps a casa per llegir i repassar i centrar** el veritable sentit de les propostes i possiblement no ho hem fet prou.” (MB.)

-Referencia al trabajo en sus centros y seguimiento en la práctica o continuación

- “Crec que s’ha de fer amb **calma i a poc a poc**, sense angoixar-se.” (Mag.)
- “Crec que ara ens toca a nosaltres a nivell de **coordinació organitzar-nos**, i ésser sistemàtics a l’hora de revisar les activitats i fer una avaluació... el primer any “pagues” la novatada, i també la il·lusió. Ja veurem.” (R.)
- “...sóc conscient que **encara no “domino” del tot aquesta filosofia**, ni molt menys, però crec que per començar no ha estat gens malament.” (Jo.)
- “Valoro una mica **“negatiu” la implicació de la gent al meu centre (parlar-ho, discutir-ho, llegir els papers, etc.)** i fer una posada en comú per qüestionar-nos el que estàvem fent a nivell de l-e.” (ÀA.)

- “Em sento un **xic culpable de no haver provat ni donat tot** allò que ells necessitaven (no m’he atrevit a posar-me en L-e seriosa, **és feina tradicionalment encomanada a P-5: a l’escola**)(MB.)
- “...si el curs vinent tingués una tutoria i comencés a treballar amb la lletra de pal, **m’agradaria fer un altre seminari d’aquest tipus** per poder plantejar una mica els dubtes que suposo van sortint i (...) penso que amb el seguiment d’un seminari et trobes més segur o almenys penses que no faràs tants ‘desastres’”. (AR.)
- “Seria bo poder **ampliar i fer realment un seguiment** on es pogués parlar dels dubtes que es van plantejant dia a dia.”(Mar.)
- “Potser faltaria més temps: parlar (aportar, debatre) activitats per passar d’un nivell a l’altre, com fer els grups per fer treball interactiu...**potser una continuació d’aquest...per poder ampliar treballant les tipologies de text.**(ÀA.)
- “És una llàstima que no hagi una segona tanda o un aprofundiment.” (MB.)

Referencia a aspectos organizativos de la actividad formativa.

- **inconvenients.**

Sessions quizenals:

- “El fet que sigui **llarg en distribució en el temps** (...) fa que encara no s’hagi acabat i **anem plens de feina...**
- “...t’has de **planificar amb molta antelació** les coses que sorgeixen i que no pots deixar...; a nivell d’organització personal, dificultats...; no pots preveure el que et pot passar amb tant de temps... de vegades et veus obligat a faltar per causes imprevistes...si el curs és més intensiu et permet preveure millor si disposes d’aquell temps per fer-lo.”
- “... sent quinzenal **de vegades perds el fil** (sobretot si faltes algun dia)...;sovint desconnectava per haver massa temps d’una sessió a l’altra...no te’n recordes de les coses...”
- Potser el fet de ser quinzenal fa que **si no treballes o proves** amb els nens el que diem, **desconnectis** i et costi tornar a agafar el fil.
- “...m’ha fet molta **mandra tornar a agafar-lo per tornar a esperar quinze dies més...**”
- “En el pla personal **últimament em fa mandra venir** potser per la durada, però **un cop sóc aquí m’animo** (no per suggestió) sinó pel ritme i interès del mateix.”

Horari

- “Personalment, **després d’estar amb els nens és costós centrar-te** dues hores. Encara que tu ho has fet amè.”
- “...el que em resulta més **pesat és l’hora...no estàs tan motivat** i no tens gens de ganes de començar una altra activitat. Després segons com és d’interessant la sessió t’impliques més.”

Avantatges

- “**essent quinzenal pots aplicar, pensar, llegir, aprofundir, retrobar assessorament...**els avantatges són molt més que els inconvenients”.(MB.)

CURS:

Molt bé trobada quinzenal: carregar bateries, aportacions noves, col·loqui, comentaris,...molt bé.

Debate, exposar idees d'opinió...han estat importants (encara que no s'han implicat tots...)

Noves perspectives de treball: Il·lusió personal i Professional; Trencar motlles sobre pràctica diària → més significativa pel nen i pel professional.

Quan fa anys que treballa (27'), aspectes de processos, habilitats, motivació, funcionalitat...→noves vies: M'AGRADA APRENDRE D'AQUESTA MANERA.

Reflexionar i aclarir dubtes del nou plantejament (que encara haig d'acabar de pair cara al futur).

Reflexió personal sobre tasca diària; Replantejar feina que faig, veure què podria fer de més o millor (en estratègies de L-E).

Molt interessant per portar a terme la Formació Permanent que ha de fer tot professional en actiu (i sempre).

Cercar nous recursos didàctics: Reflexió, Debat, Concreció de Treball en Equip (escola, territori).

Molt interessant per Informació i Formació. Pràctic i enriquidor.

Bé per **trencar esquemes** que «quadriculen» massa els mestres, veure que hi ha altres tendències o perspectives.

Refrescar la memòria sobre aspectes didàctics que de vegades oblidó.

Ajudar a analitzar i posar en pràctica diferents idees.

M'ha aportat interès davant l'aprenentatge de l'escriptura a P-3...inquietuds que abans davant d'un P-3 no tenia, noves idees per aplicar aquest any i el vinent.

Ajudar a situar-me més en EI (cicle anterior al que treballa i nens actuals).

Ha aportat algunes innovacions didàctiques interessants i pràctiques. Nova visió en la manera de treballar la L-E.

Tenir més referència bibliogràfica per treballar diferents tipologies (sovint oblidem textos d'ús quotidià).

M'aporta més seguretat en l'assessorament a mestres d'EI (proves d'E. i L.: nivell del nen, direcció i intervenció).

Sobre la propuesta metodológica valoran:

– **Força útil conèixer el tipus de proves de L. i E. per adequar accions educatives:** a més tenir en compte les fases presil·làbiques. **Molt interessant la sistematització sobre fases i la recollida d'informació amb les graelles per a fer les diferents agrupacions.**

– **Ha aportat interès per a l'observació de com progressen individualment els nens en el coneixement** (per exemple dels noms), **preocupació per motivar avenços (els pares els indiquen en les entrevistes)**, adonar-me si ho fan global, seqüenciat,... del diferent interès davant el que pretenc.

– Cada vegada més positives les propostes per fer d'una manera diferent les coses.

- Dóna molta importància al desenvolupament individual (partint de realitats molt properes). **Que respecti el ritme de cada nen és una de les coses que més m'agraden.**
 - Proposta molt engrescadora per a tota la comunitat educativa (mestres, alumnes i pares).
 - Molt positiva pel contingut (que no coneixia gaire); noves idees, tècniques i metodologies de la L-E.
 - **Fins ara tenia “clar” el treball de cada nivell: no havia caigut que des del començament es pot fruit del gust de LL. I E.**
 - Sobre la MOTIVACIÓ per LLEGIR i ESCRIURE:
 - **No frenar el dret a LL. i E.**
 - Confirma la intuïció que els mètodes usats fins ara demanen més *contextualització*.
 - La lletra de pal ajuda a aquesta motivació
 - Caràcter funcional: no caure en l'error de fer d'aquest gran procés una feina rutinària i feixuga.
 - **El temari molt atraient perquè tracta d'aspectes bàsics en el procés, i que mai sabem prou.**
 - **Encara que no m'entusiasmo fàcilment per les noves propostes** (són molts els canvis que he vist i no és bo treure-ho tot), però sí és important veure corrents i noves idees que et donin un aire nou.
 - **Sobre la filosofia o ideologia del model constructivista ha estat sempre el meu mètode encara que no sempre utilitzat de forma constant, de vegades es va a allò fàcil o còmode.**
 - Ha evolucionat molt positivament la consciència fonològica dels nens i existeix un interès majoritari per la informació escrita i així ho manifesten els pares.
 - El treball de fonètica força ben fonamentat, així com el procés d'aprenentatge de la lectura amb exemplificacions i recursos.
- Sobre el MATERIAL O DOSSIERS:

- Interessants pels recursos que proporcionen.
- Arbitraris (cada professor troba més positius uns que d'altres, però està bé conèixer-los).
- Amb vocabulari poc significatiu, poc ampli (però els resultats i conclusions força bons).
- Reflecteixen la sistematització que pretén aconseguir la proposta.

Sobre lo acontecido en las sesiones dijeron:

- Observar i comentar materials concrets: **alternar períodes de més atenció (exposicions més teòriques) amb períodes més distesos (comentaris personals, aclariments, observacions de materials...)**
- A més dels dossiers, **oportunitat de contacte directe amb les activitats (més real, més relacionades amb la pràctica).**
- **Bona fonamentació teòrica, més un grapat de recursos, activitats, orientacions, ...que s'intenta recollir per escrit (això sistematitza la presa d'apunts que donada l'hora podria no ser tan rica com en altre moment del dia).**
- **Dinàmica de classe no monòtona, fent sempre incidència en allò bàsic i important.**

- *S'han tingut presents en tot moment les aportacions i cooperació dels participants i en aquest sentit, la dinàmica ha estat molt adequada.*

Remarcaron como motivo de asistencia:

- Any passat mestra parla molt bé del curs. Sentir parlar del PIL.
- **Iniciar P-3 amb la lletra de pal i desconexença** (només referència per l'experiència de l'any passat i per lectures): vaig decidir que seria pràctic i molt interessant.
- Plantejar-me l'escriptura amb lletra de pal. Any passat sentir parlar de lletra de pal, sembla amb bons resultats.

Sobre la asesora:

- Mostra bones habilitats socials (a més de la formació): connecta força bé amb el grup.
- La preparació de les sessions mostra una manera de fer que valoro molt positivament.
- Combina una actitud amable amb una mirada seriosa i controladora quan es xiuxiueja i no toca.

Se refieren a resultados:

- Mètode motivador: pels nens madurs per l'aprenentatge, i pels nens no tan madurs: lectura global i domini motriu (e.). P-3: lletra de pal, bons resultats!.
- En el cas de nens amb dificultats d'aprenentatge s'afegeix un altre problema: lletra
- Els resultats encara els hem de veure, i si veritablement aquesta forma de treballar resultarà millor
- Cal valorar-ho d'aquí a uns anys.
- Encara que el plantejament general el trobo realitzable i no difereix gaire del que faig, em continuo replantejant el problema dels nens amb dificultats: canvi de codi (lletra).
- A nivell personal em representa més feina el fet d'introduir la lletra de pal, però hi veig resultats positius: els nens madurs han començat a llegir i escriure espontàniament (comentari d'una mare que li explica que la nena llegia els cartells quan anaven al Pryca).
- Més feina: fer materials amb lletra de pal, a més de continuar fent la feina que fèiem abans.

Proponen cambiar:

- Centrar-se més en CI, (ha estat molt centrat al P.): metodologia Expressió escrita i treball de sons.
- Força interessant però una mica repetitiu (centrat en E.I.): últimes sessions, més àgils i més àmplies.
- Últimament dinàmica molt lenta: ha fet perdre una mica l'interès inicial.

- No tan positiu el plantejament d'algunes sessions com les d'ordenar frases: massa tº, i millor aprofitar-lo parlant d'altres temes.
- **Què tal formació la primera quinzena de juliol per les mestres que també som mares?.**

Un aspecto coincidente aunque no unánime es la dificultad de los horarios y la larga duración del curso; es no unánime porque también se valora positivamente el encuentro quincenal y el hecho de dejar tiempo entre sesión y sesión. Esa demanda de mejora en la organización temporal de la actividad, fue tratada en reuniones con el equipo de trabajo (SEDEC) al final del curso 96-97 y, por mi parte, ha dado lugar a una fórmula mixta semanal-quincenal en determinados periodos del curso, que en las actividades formativas del 1997-98, se puso en práctica: esto resultó satisfactorio por el valor de transformación que seguía a la evaluación de un proceso y a la toma de decisiones.

También se plantearon cambios en las dinámicas de las sesiones: evaluaciones iniciales más completas, tratamiento diferente del soporte de información bibliográfica para los profesores, determinación de trabajar más en grupo determinados aspectos, etc., todos aspectos asociados a la valoración conjunta con el equipo de trabajo SEDEC.

En estos autoinformes, además de los temas antes citados se remarcen, como énfasis en la importancia que se ha dado a los aspectos prácticos,

- La aportación de material de otros centros y/o ilustrativo
- Las actividades creativas, abiertas,...
- La animación a seguir experimentando cuando se ha probado y se han recogido resultados interesantes, motivadores...
- La transformación de la visión "personal" y "profesional" de algunos profesores, etc..

Como se ha visto, el nivel de reflexión es más valorativo y se ejerce sobre los aspectos educativos y globales de la propuesta metodológica innovadora en general: ya no están tan centrados en determinados contenidos como en el caso de la Preinvestigación; continúan subrayando la importancia, por ejemplo, del trabajo sobre los nombres propios, pero resaltan más su propio proceso de aprendizaje y la repercusión en el aprendizaje de sus alumnos en términos de motivación, individualización, indagación, etc.

D) VACIADO DE LAS PAUTAS DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DEL SEDEC. Documento "Eina d'Avaluació del Seminari monogràfic: "Ensenyar a llegir i escriure en el marc del Programa d'Immersion Lingüística.", Educació Infantil i Primària, curs 1996-97."

En el anexo (nº 14) presentamos el documento-resumen de las diferentes pautas de valoración que se cumplimentaron sobre la actividad.

Lo contestaron 10 profesoras de las 15 que finalmente participaron en la actividad (recordemos que por causas diversas, no siguen la actividad AD. -que sí lo cumplimentó en Cu-1-, DG., P. y Ce.).

MB., Mar. y Mag. no pudieron asistir a la última sesión por razones que recogimos en la misma hoja de firmas: de todas ellas tenemos la información del autoinforme y de MB., además, la información de su diario (*'D-MB-Cu-2'*). Por otra parte, MP. y M.T.N. realizaron un trabajo complementario sobre su puesta en práctica en las clases, trabajo que pretendía compensar la no asistencia en las últimas sesiones (por realizar otras actividades o estar de baja, respectivamente).

La información que, sobre estas 5 profesoras, se recogió de esa otra forma, coincidía en los aspectos básicos mostrados en los *autoinformes* del conjunto de participantes en la actividad. *Revisada también la síntesis de las pautas de valoración de Cu-1*, se ve cómo ***habría coincidencia tanto con lo valorado en el contexto Cu-2 como en lo valorados en los contextos analizados en la Preinvestigación.***

Se trata, como decíamos en el informe de la *Preinvestigación* de un instrumento estándar del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de Primaria que, aunque permite incluir observaciones abiertas en el apartado final de "*suggestiments i observacions*", está diseñado como escala de valoración de 4 grados y, por tanto, sin zona neutra.

Cuantifica la satisfacción respecto a:

- *la utilidad para conseguir unos objetivos propuestos,*
- *el tratamiento de los contenidos,*
- *la aportación de materiales,*
- *la metodología y dinámica de las sesiones,*
- *la organización de la actividad y*
- *lo referente a la persona formadora.*

Todo ello desde un prisma básicamente conceptual y de aplicación "directa" de materiales y de propuestas ya elaboradas.

Dentro de estos grandes apartados, se marcan diferentes ítems a valorar, algunos de los cuales permanecen 'invariablemente' centrados en la idiosincrasia del servicio (por ejemplo, "*valora si el contenido te ha servido para ...darte cuenta de la importancia del trabajo fonológico en un Programa de Inmersión Lingüística, PIL*"): nos referimos a que habría contenidos como en este caso el 'Programa de inmersión lingüística' que aparecería de forma constante en todas las pautas de valoración, -casi-independientemente del contexto y del tema curricular de que se trate; por otra parte, representa la particular realidad lingüística de Cataluña y la -a veces- no suficiente conciencia de su complejidad.

Dado que este instrumento nos ha de servir para detectar unanimidad, complementariedad o contrariedad respecto a lo elaborado a partir de otros documentos y puntos de vista, revisamos de forma global su información.

En el caso concreto de este contexto de formación, dadas las circunstancias de 'intensificación' en las que se desarrolló la sesión en la que las profesoras realizaron esta evaluación, no nos extraña que *no se utilizara* el apartado de *Observaciones*:

además, habíamos realizado y puesto en común el autoinforme en las sesiones inmediatamente anteriores a la final (como se sabe, justo en la 13ª y 14ª).

La síntesis informa sobre una **valoración general positiva** puesto que prácticamente todas las valoraciones -excepto las referidas a ‘organización’- se sitúan entre el grado de valoración positivo “mucho o bastante”; por esta misma razón **no discriminan acerca de la importancia que se ha dado a ningún contenido en especial, ni sobre las razones que han movido a las profesoras a valorar de la forma en que lo han hecho.**

Unanimidad en la máxima valoración positiva se encuentra en el apartado dedicado a la **asesora** (en cuanto a *claridad expositiva, dominio del tema y actitud abierta y de diálogo*): **así mismo coincidían los profesores de los dos contextos analizados en la preinvestigación.** Entre mucho y bastante se valora de la asesora la *adecuación del contenido a los intereses del grupo* y la *adaptación del contenido a los objetivos iniciales*. Nos parece poco “informativa” esta diferencia dado que en muchos casos inicialmente se tienen expectativas vagas al respecto tanto de lo que puede pedirse como de lo que se busca.

Miremos, a partir de esas consideraciones, apartado por apartado: **tendremos en cuenta también la información extraída en las actividades formativas tratadas en la Preinvestigación** (Tarragona-96 y Móra-96) para aproximarnos a conclusiones más amplias, en gran parte, relativas a lo que el propio documento permite ‘ver’ y valorar.

En cuanto a la consecución de **Objetivos** y mirándolos uno a uno:

1. *Compartir un marco teórico a partir de la observación y reflexión de la manera de leer y escribir de los adultos: en los 3 contextos, se valora como ‘bastante’*
2. *Darse cuenta de la importancia del trabajo fonológico en un Programa de Inmersión Lingüística: en Tgna-96 se valoró con ‘Bastante’, mientras que en Móra-96 y Cu-2 se valora casi por igual ‘Bastante-Mucho’*
3. *Reflexionar sobre la propia práctica pedagógica: prácticamente unánime en Cu-2 con la máxima valoración mientras que en los dos contextos de la preinvestigación, se valoró por igual ‘Bastante-Mucho’*
4. *Conocer recursos nuevos para la enseñanza de la L-E: también prácticamente unánime en Cu-2 con la máxima valoración mientras que en los dos contextos de la preinvestigación, se valoró por igual ‘Bastante-Mucho’*
5. *Enfocar el e-a de la L y la E a partir de situaciones funcionales: valoraciones repartidas entre ‘mucho’ y ‘bastante’ en todos los contextos si bien se decantaría más hacia ‘mucho’ en los de la Preinvestigación, pensamos que por la mayor novedad que supuso para las profesoras.*

Si concluimos al respecto debemos **remarcar la unanimidad de los objetivos de reflexionar y conocer nuevos recursos**, al tiempo que una no gran diferenciación entre todos los objetivos.

El bloque de **Contenidos** se mueve entre los dos grados positivos: se valoran aspectos teóricos, de procesos de aprendizaje y de recursos; **parece marcarse más positivamente lo relacionado con la lectura que con la escritura.** Esto puede tener su importancia e interés porque, contraria aunque no independientemente, *las máximas “fracturas” didáctica y conceptual entre las metodologías actual y pretendida por la formación se*

situarían en la comprensión y asunción estratégicas de cómo abordar los procesos de escritura, si bien, respecto a la lectura, a lo largo de la actividad formativa se ha trabajado de forma muy experiencial con las profesoras.

Puede ser, por tanto, que aunque los contenidos de escritura significaran un grado de formación más significativo, lo eran para aquellas personas que habían iniciado ya un proceso más ‘elaborado’ sobre la innovación (estadio formativo respecto al anterior informativo), mientras que las experiencias de lectura pueden conceptuarse inicialmente por parte de los profesores como más sencillas y más globales: también significan menos fractura conceptual y estratégica.

Cabe resaltar, como un indicio de relativización de la validez de la información recogida, que valoraron por igual el tratamiento del trabajo fonológico al que se dedicó buena parte del trabajo y se pretendió, además, de forma reflexiva, experiencial y con aportación de recursos, que la ortografía que, considerando que atañía únicamente a una de las profesoras participantes, se trató sólo como presentación de un dossier en la última sesión; sí es cierto que *la revisión y corrección de la escritura en función de las fases se trató dentro del trabajo global de la escritura, pero no pensamos que ese fuera motivo suficiente para determinar esas valoraciones* (además, en el uso de este instrumento a lo largo de los años, esta situación no es, en absoluto, excepcional).

Dejamos abierta, pues, la duda al respecto de la ‘validez’ de esas informaciones: no queremos decir que cuando se valoran los ítems por parte de los profesores no se haga de forma rigurosa, pero debemos admitir que hay contenidos que, apareciendo con la misma ‘estimación’, han podido ser valorados sin total criterio en el sentido de que *‘dado que se preguntan, se contestan’* inmersos como estamos en un cierto mecanismo ‘perverso’ propio de los procedimientos ‘cerrados’ de cuestionamiento (y que en los procedimientos ‘abiertos’ actúa, como mínimo, de forma diferente).

En cuanto a los **materiales** aportados y su interés y adecuación para tratar los contenidos, no se muestra tanta unanimidad como en la Preinvestigación pero sí se acercan en la valoración a los grados de ‘mucho y bastante’.

Asociadas a los materiales, las **propuestas para la práctica docente y su utilidad**, en Cu-2 se marca unanimidad en las propuestas de *lectura guiada* (sobre las que habríamos experimentado -como hemos dicho- abundantemente con las profesoras) y sobre el *trabajo del nombre propio* (sobre el que ya concluimos en la Preinvestigación acerca de su potencia formativa); en los contextos de la Preinvestigación no se detectó tan claramente esa unanimidad sobre ningún aspecto concreto (aunque sí se remarcasen en los ‘autoinformes’).

La **metodología**, reparte las valoraciones en todos los contextos entre ‘bastante y mucho’, si bien, en Móra-96, se decantaba hacia el ‘mucho’ y en Cu-2 lo hace hacia el ‘bastante’.

La **organización** muestra la **valoración más negativa y/o mejorable**: sobre todo en los aspectos de *horario y periodicidad de las sesiones* (horario de 2 horas por la tarde tras la jornada escolar y la extensión del curso debido a la separación quincenal entre sesiones).

En suma, nos ha parecido interesante contrastar las ‘medidas’ de la investigación con las de la Preinvestigación, porque *tratándose de experiencias muy diferentes* (por el contexto geográfico -en el caso de Móra-96-, por las diversas características personales de las profesoras e institucionales de los centros a los que éstas pertenecen y, sobre todo, porque lo que se había vivido en el caso de Cu-2 era, al menos pretendidamente, más contextualizado y compartido), *esa diferencia podía no quedaba reflejada en los instrumentos de evaluación “eines d’avaluació”*.

Otra cosa es admitir la existencia de ciertas ‘estabilidades’ entre las acciones formativas analizadas y que fueran, precisamente esas, las que el instrumento detectara. Aun así, pensamos que es necesario ampliar el umbral de lo que se busca para la retroalimentación de las aportaciones de la formación, sin dejar de admitir la dificultad que la macroestructura de la formación del profesorado implica respecto a la evaluación de sus efectos.

Pensamos que la unanimidad puede significar una satisfacción cierta que, aun sin discriminar demasiado, sí informa de una tendencia y de una adecuación genérica; por supuesto, no se puede obviar la dificultad que entraña pretender saber con más profundidad qué ha pasado en una acción formativa. Tras el proceso de investigación, podemos decir, aunque parezca en exceso relativista, que *es complejo llegar a tener una clara conciencia de lo acontecido porque se dan muchas interacciones, hay aspectos que se juegan en el terreno de las sutilezas, de la intuición; hay cosas que no se descubren por parte de los propios implicados hasta pasado un tiempo.*

Entendemos que, en parte, esto se debe a lo incipiente de la investigación y a que se trata de una área con mucha actividad profesional pero quizás, con menos actividad investigativa. Indudablemente ésta se precisa.

E) INFORMES DE OBSERVACIÓN DE LAS OBSERVADORAS EN LAS SESIONES DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA: ‘DO2M.’, ‘DO2SR.’ y ‘DO2SS.’

descripciones más que diarios interpretativos y/o valorativos. Como decimos, sólo el observador del contexto ‘Cu-1’ escribió de forma valorativa.

Los diarios de las observadoras, como se ha visto en el transcurso del análisis de los diarios de la formadora, han servido para contrastar aspectos en sesiones en las que teníamos interés para cerciorarnos de cómo se habían dado las interacciones (recordamos los ‘casos de Cla. y de Mag., donde lo explicitamos).

Durante la formación, leíamos sus escritos cuando realizábamos la función de regulación, con lo que teníamos información al respecto.

En líneas generales, corroboran:

- Que las profesoras son ‘hablantes’: en la entrevista piden que diga más los nombres de las mismas para apuntarlo, por lo que confirmarían las numerosas interacciones
- Alguna sesión donde se atiende especialmente, se propone particularmente o se trabaja de forma especial
- Confirman, por ejemplo, el aspecto de continuar la formación ‘pasada la hora’.

También cabe decir que por las características propias de sus documentos, en algunos casos no ayudan a entender qué pasa porque está todo, y está muy mezclado

(Marianne). Por el contrario, como hemos visto, la cantidad de referencias que recogía eran importantes, así como los detalles de las conversaciones. Quizás los documentos de Sandra R. y Sandra S eran más sintéticos y estructurados: la informatividad de los diarios y/o registros es un aspecto importante sobre el que ya hemos hablado en el interior del análisis.

Otra cosa diferente es que en esos diarios, además de las diferencias informativas y expresivas entre ellos en dependencia de la persona que los ha realizado, no queda muy claro ni las especificidades del tratamiento de la temática ni cómo se van solucionando los diversos temas que recorren la actividad formativa: en este sentido entendemos, como también planteamos en las “exigencias previas de la investigación” que los estudiantes que realizaban las funciones de observación no habían recibido una formación específica que les capacitara para poder “entender” el propio discurso de la formación sino que, a partir de su bagaje formativo en los estudios de pedagogía, podían centrarse en aspectos relacionales e incluso instrumentales y funcionales de aquella.

En todo caso, su colaboración significó un acompañamiento para la valoración del proceso formativo y sí permite recoger aspectos como los remarcados acerca de su colaboración para con la triangulación.

F) DIARIO DE UNA DE LAS PROFESORAS PARTICIPANTES EN LA ACTIVIDAD FORMATIVA: ‘D-MB-Cu-2’ (anexo nº 16)

puesto que compartimos la actividad de cantar en un grupo vocal (‘Cor Ciutat de Tarragona’).

Desde el momento en que propuse la realización del diario, mostró interés en hacerlo, en parte, porque la escritura, forma parte de algunas de sus actividades.

La estructura del diario muestra dos partes: una en la que ‘habla’ de sus descubrimientos y de la necesidad de innovar que tenemos los docentes, y otra en la que se dedica a registrar actividades y /o acciones asociadas directamente a sus alumnos.

Cabe decir que su escritura no estuvo regulada por mí, ni compartida durante el tiempo que duró la formación, por lo cual, podría haberse dado una ‘desmotivación’ respecto a los primeros momentos de contacto con la reflexión escrita, francamente entusiastas.

Recoge el periodo desde octubre-96 hasta marzo-97, y su escritura se corresponde con más con su criterio que con las sesiones de formación.

En esa introducción justificativa de la necesidad de innovar y valorativa de las primeras impresiones de la actividad formativa, plantea:

“A mida que passen els cursos i que tenim nens de la mateixa edat davant nostre ens fem experts en explicar i aconseguir allò que per inèrcia repetim any rera any. Aquesta repetició no és negativa del tot, al menys jo no la hi veig, però el que sí crec negatiu i molt és el fet de no plantejar-se seriosament els processos i el com dels aprenentatges dels nens. Sovint anem tant atabalats en preparar els gomets , en fotocopiar el full dels triangles, en recuperar aquella dita, en omplir les observacions , en atendre els

pares....que anem repetint sense qüestionar-nos a fons què estem ensenyant i com...

Confondre un aprenentatge significatiu amb una explicació raonable pot ser mes quotidià del que ens pensem. Jo mateixa durant temps he confós el veritable significat de les paraules...per això m'atreia el fet d'analitzar el procés lector...des de la primera sessió vaig intuir que aquesta 'nova proposta' didàctica era vàlida. La senzillesa amb la que s'aprenen i es veuen les coses que són evidents encara que mai les haguessis pensat abans, apareixia ara reflexivament sobre les estratègies que fem servir... (i:1-3)

En las páginas siguientes narra cómo cuando planteaba a sus alumnos propuestas que hacíamos en la formación, sus reacciones eran respuestas cabales y desconocidas para ella:

“Vaig plantejar als nens els primers interrogants ‘per a què llegim?’, ‘per a què escrivim?’. Les respostes eren ‘adultes’. Els nens definien la practicitat de la lecto-escriptura i el plaer de la lectura...Jo no ho sabia, o no n’era del tot conscient però ja havia començat a obrir el procés. Ja no hi havia possibilitat d’anar endarrera.(i.:3)

También escribe sobre la asunción de aspectos conceptuales, la valoración del modelo propuesto respecto al de su centro; se plantea dudas sobre sus cambios en relación con su centro; expresa sorpresa sobre niveles de alumnos que ella no ‘consideraba’ con igual criterio, etc.

El nivel de reflexión general se transforma en una nivel de análisis sobre reacciones particulares de diversos alumnos desde el mes de enero hasta el final del diario, aunque también aparecen muestras de ese proceso abierto del que hablaba:

“En l’activitat hi ha hagut com un encís, era com si tots haguéssim descobert que era possible llegir sense endevinar, és a dir, deduint...Avancen molt més que amb els exercicis de pre-escriptura de sempre” (i.:10-11)

En síntesis, se trata de un documento donde se recoge un uso de la propuesta didáctica, que, si bien es inicial y obligadamente individual (respecto al resto del centro, con el que no tiene muchas posibilidades de compartir esas propuestas), no deja de representar un aprendizaje que valora positivamente.

G) ENTREVISTA GRUPAL DE VALORACIÓN DIFERIDA A UN GRUPO DE PROFESORAS DE D-Cu-2 (con las que desde el curso 97-98 participamos en una actividad de formación en centro, en CEIP. B.)

textualización de los temas tratados; se da mucha relación entre lo hablado y lo finalmente textualizado porque se recogen también las notas escritas que escribíamos durante la entrevista. A diferencia de lo que encontramos en la ‘escucha’ de las primeras grabaciones de las sesiones de formación, aquí asumí claramente el papel de dejarlas hablar (en este aspecto ‘me gusto’) y de, en todo caso, introducir elementos para el debate.

Aspectos que se tratan:

a) *Antes de la grabación (notas)*

SOBRE EL CURSO RESALTAN:

- *Experiencia constructiva y formativa de las pruebas de escritura y de lectura*
- La satisfacción en el nivel de P-3 por ver que los alumnos reaccionaban con interés y dominio ante los que se les pedía (Mar.)
- La **relación entre Práctica y Teoría** de una sesión a otra: *hacía que no te 'enfriaras' (se refieren a las tareas propuestas y/o consensuadas entre sesión y sesión, y revisadas)*
- Entusiasmo por verlo *fácil de llevar a la práctica*
- Supuso un **'cambio de xip'**
- Positivo el encuentro con otras escuelas y ver que en todos los sitios funcionaba ($\leftarrow \rightarrow$ *Preinvestigación*)
- CUESTA ASUMIR LOS DIFERENTES NIVELES de los alumnos: CUESTA ASUMIR LA DIVERSIDAD, EN EL SENTIDO DE QUE DEBEN ADECUARSE.

a) *En la grabación (dejamos parte del texto en catalán, tal como se recogió)*

ÀA. Sobre la **lletra de pal**: ara la gent les 'mans al cap': NOSALTRES JA FEIA DOS O TRES ANYS QUE VÈIEM RESULTATS... LA LLETRA DE PAL NO IMPLICAVA 'RES' (*ni de problema ni de cambio substancial*)

ÀA., Mar., R., Joia.: en el moment de la immersió RF. que coordinava la zona de Tarragona barris $\leftarrow \rightarrow$ ja feia 'treball de noms': però llavors NO CONSTITUÏA CANVI ('ESSENCIAL') EN L-E, perquè mentre també es feia el mètode fonètic; fèiem les vocals i 5 consonants. EREM ALS 90. la 'immersió' la vam començar el 88-89 (Joia)
 $\rightarrow$ personas que pueden narrar la historia del centro

Mar. y Jo: *Programa de immersió lingüística: va ser una innovació en el sentit d'assumir un canvi com a escola: 1r. reflexió sobre el que significava llegir i escriure perquè com quan ho fèiem en castellà ens entenien, el treballar en la reflexió de com aprenien va significar un canvi*

ÀA.: Immersió canvi al 100% per la importància de la llengua ORAL

ÀA.:TAMBÉ **L'AVENTATGE DE NO TENIR LLIBRES, NI estar LLIGADES: A EDUCACIÓ INFANTIL MÉS LLIBERTAT PER PROVAR COSES**

ÀA. **LA PERSONA QUE ARRIBAVA AL COLE: ES TROBAVA UNA LÍNIA DE COLE MARCADA**; R. HAVIA MOLTA PRESSIÓ, MOLT DE NÚMERO DE PROFES. A FAVOR DEL 'NO' LLIBRES; R.: CRIDAVA MÉS EL NO, TENIA MÉS FORÇA.

Mar.: **La gent quan arribava trobava les coses muntades I AIXÒ ajudava A QUE SE SEGUÍS LA LÍNIA**

QUAN ES VA ADOPTAR LA IMMERSIÓ:LIDERATGES

A la Direcció: **Mati i Mar. ÀA:** C.d'E.

Tot el sistema: equip cohesionat amb responsabilitats

EL **CENTRE ERA DE INFANTIL** (*eren 16 persones*): pros i contres però permetia més **autonomia**, estàvem molt fermes: LÍNIA DE COLE MARCADA I ASSUMIDA PERQUÈ LA IMMERSIÓ TAMBÉ VA COSTAR, ERA UN GRAN ESFORÇ.

Jo: Vau tenir **recolzament de l'administració**?

Mar.: NO ENS PODEM QUEIXAR

(Però tornen a ressaltar la rellevància de que) no depenien de cap material i es podia tenir més autonomia, era més ferm, havia més línia i que, a més, el material es quedava a l'escola...; que els pares, les mares ajudaven...

Parlen sobre que abans d'aplicar la immersió havien fet un o dos cursos de la M.R. // *Van adoptar la immersió perquè respecte el català progressiu, hi veien els resultats*, cosa que no era el mateix amb el català progressiu que no funcionava: **VEIENT ELS RESULTATS VAM TENIR MÉS SEGURETAT** $\leftrightarrow$ **Guskey**

La pugna per la immersió respecte l'escola de Primària es veu reflectida quan parlen de que L'ESCOLA DE PRIMÀRIA VA VOLER FER LÍNIES DE CASTELLÀ, en va fer una línia, però no els va funcionar, és a dir, van veure que els resultats no tenien a veure amb fer-ho en català o castellà: van voler crear PROBLEMA DE PARES, MARES.

Mar....els pares sempre han respost bé, però l'escola s'ho va currar...**TRANSPARÈNCIA...ÀA.:** *pares de cara però, a més col·laboren en activitats de fer material, de les festes, venen a les excursions, etc., és a dir, veuen el que fem i que treballem, i per això entenen el que costa tirar les coses endavant.*

ÀA: per això penso que ARA AMB EL CONSTRUCTIVISME ELS 'CANVIS' JA ELS HAVÍEM FET...no ens costa ESCOLTAR...A VEURE QUÉ ES...; també havíem fet una altra 'innovació' amb els GRUPS FLEXIBLES (**R.** sí, el 93-94 vam anar al CEIP "Font d'en Fargues" de Barcelona)....vam començar per P-5, després 1r., 2n..Clar, ARA QUE DIEM QUE NO A LES DE CICLE INICIAL...I ELLES NO HO VOLEN DEIXAR...

EN L-E JA VEIEM QUE NO ANAVA AIXÒ...QUE ELS NENS PODIEN TIRAR MÉS (NO PODÍEM FRENAR $\leftrightarrow$ 'Ce')...els últims anys ja vam decidir 'penja-ho' tot (presentar de forma 'informal' tot el repertori de lletres i no només les vocals i les 5 consonants 'programades') PERQUÈ ELS NENS NOMÉS DIENT-LES JA LES AGAFAVEN...UNA MICA DEL GLOBAL FRASES (**R.**)...Ed. Vicens-Vives //

Mar. Però no...ni vam arribar a l'escriure...molt separat de lectura que d'escriure

ÀA. De influència de CEIP C. C.: Vicens-Vives... $\leftrightarrow$ 'com que anaven abans en la immersió que nosaltres', (sembla voler dir que coordinaven)

Idees **històriques**:

MATI: *mapes conceptuals*, llibre de projectes (**Mar., ÀA.**)

Constructivisme en general

ÀA.: *Cursets de Reforma: un zero*, no ens va servir de res ni per reflexionar, ni per ensenyar cap dels recursos que ja es treballaven...**Jo:** àrees, globalització, seqüenciació de continguts...que 'a EI ja ho fem tot bé'

Tessa Julià (1995): Escola d'estiu 95-96 //Bonals (----): de la LC

Un any abans del curs (95-96), a les jornades de la llengua: EM., LC que van comprar el llibre del Bonals (----)

ÀA.: uns familiars de Girona que els seus fills ho feien i escrivien tot i els pares estaven molt contents

Entrem al tema dels itineraris de formació

ÀA. Pensava que anant la gent de Cicle inicial, M.T.N. i ÀT, a les jornades i/o l'escola d'estiu ja sortiria, ja s'enganyarien...però no.

Mar.: SUPER IMPORTANT que LA FORMACIÓ SIGUI PER A TOTA LA GENT DEL COLE PERQUÈ si no COSTA MOLT DE TRANSMETRE...: és un PROJECTE DE CENTRE, ha de ser DINS DE L'HORARI

Jo: pregunto pel paper DELS CURSOS:

ÀA. ***NO SERVEIX... DEPÈN DE LA COHESIÓ I LIDERAGTGE ...DE LA PERSONA QUE S'HA FORMAT ALS CURSOS***

Mar.: dues formes de formació: una d'informació d'avanços, informació general i una vegada encetada, anar al centre i poder canviar les coses del centre

R.: depèn de la persona que (lidera) el grup al centre, si comunica, si estira... **ÀA.** perquè nosaltres fa molt que treballem juntes

(R.) LA PRIMERA PART VE D'UNA EXPERIÈNCIA que comunica una informació parla doncs, d'una fase informativa→ FINS I TOT ELS LÍDERS NECESSITEN AQUESTA DIVULGACIÓ. **Mar.**: DE VEGADES HAS LLEGIT ALGUNA COSA I VEUS QUE ES FA un curs, i llavors la gent hi va a veure què es...com passava a gent en el curs de la Pilar

ÀA. *ELS CANVIS NO ENS COSTEM PERQUÈ NO ESTEM SUPEDITADES A RES, (RESPECTE A QUE EL LLIBRE ET VAGI TAN BÉ QUE ET TREGUI LA 'MOTIVACIÓ' PER A CAMBIAR) COM QUE NO ESTEM LLIGATS ENS VA MOLT BÉ PERQUÈ PODEM FER EL QUE VOLEM MOLTA LLIBERTAT PER ANAR INNOVANT ...// ÉS QUE ALS CENTRES N'HI HA D'AUTONOMIA* (ho exclama respecte a una possible idea de que als centres no s'hi puguin fer les coses que els professors volen)...

Jo: TORNEM ALS ITINERARIS...NO SÉ FINS A QUIN PUNT L'ITINERARI ÉS VÀLID O ES PODRIEN COMENÇAR PROCESSOS DIRECTAMENTE AL CENTRE...

*ES TALLA I LA SEGONA CARA NO LA VAIG GRAVAR, a més, sembla que no arribem a cap conclusió i ja passem a parlar del seu centre, el seminari, la perspectiva pel curs vinent, etc.

La Jo. *pràcticament no diu res i la Joia quan parla quasi que no la deixen o deixem perquè ho fa lent...*

En síntesis,

- ***La formación del curso:***

- les aportó sistema de conexión entre la práctica y la teoría, sobre todo porque se proponían actividades para realizar en clase que se veían fructíferas y ‘fáciles’, y luego se revisaban colectivamente, y porque la incentivación de los otros centros hacía que se aumentara la confianza en la adecuación de la propuesta.
- ‘soportó’ el ‘cambio de xip’ que representa la innovación, a través de esos mecanismos.
- ***En cuanto a su centro,***
 - el ***haber realizado antes otras innovaciones*** (enseñanza en catalán, grupos flexibles...), la autonomía como centro puesto que se creó originariamente como un centro de Educación Infantil, no trabajan con libros, revisan constantemente las nuevas corrientes, etc. suponía una plataforma que, sin estar exenta, como hemos visto en los diarios, de dificultades, significaba un punto de partida desde lo posible.
 - La estabilidad de una parte de la plantilla del centro hace que haya personas que puedan narrar los acontecimientos y puedan establecer conexiones entre los mismos, además de valoraciones acerca de sus consecuencias.
- ***En cuanto a los cambios,***
 - Tanto en el caso de la inmersión como en éste, ver los resultados positivos, les hizo tener más seguridad
 - Ver que los alumnos ‘podían tirar’ más y que la metodología les estaba frenando, actuó como motor para el cambio
 - Diferencian cambios superficiales de cambios substanciales, entendiendo que los segundos cuestan más y necesitan ‘ayuda’
 - La formación de la ‘reforma’ se valora como un ‘cero’, entre otras cosas, porque habiendo ya avances didácticos importantes, se dedicó a explicar los estructurales sin entrar a proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje útiles para los profesores.
- ***En cuanto a las formas de la formación:***
 - ***se admite la importancia de que la formación sea para todo el centro, dentro del horario escolar...***
 - ***se plantea que para llegar, desde la formación individual hasta los equipos docentes, deben haber condiciones de cohesión y liderazgo importantes***
 - ***se admite la diferenciación de las fases (a modo de itinerarios) de divulgación y de formación porque ‘incluso los líderes necesitan de la divulgación...a veces***
 - ***has leído algo, ves que se hace una formación, vas, te interesa, y dinamizas...***
 - ***los roles, como se ve, se mantienen: ÀA. y Mar. como líderes dinamizadoras e ideólogas; R. colaboradora de los cambios, y Joia, que puede ejercer de memoria del centro, muestra un papel más de acompañante que de motor. En esta ocasión también Jo. juega ese papel.***

Algunos de los aspectos que se acababan diciendo, se habían iniciado en sentidos más radicales y se matizaban a lo largo de la conversación: es el caso del valor de las diferentes modalidades formativas.

H) APLICACIÓN DE LA *CODIFICACIÓN MÚLTIPLE* A LOS DIARIOS (SESIONES 1-6) Y ANÁLISIS VALORATIVO DE UNA DE LAS SESIONES (SESIÓN 5ª)

Santos Guerra (1990), Marcelo (1994b, en Villar Angulo; Marcelo (coord.) (1995a)), Ferreres y Molina (1995), Mercer (1996), Barrios (1997) y del Río, M. J. (1998)

Aplicamos los códigos que presentamos a continuación sobre las seis primeras sesiones de D-Cu-2, y para una revisión de seguimiento con nuestro director de tesis (Dr. Vicent S. Ferreres) vaciamos la sesión 5ª (pp. 9-11 del documento diario). Se pueden establecer 7 ciclos de interacción que representan cada uno una unidad temática de interacción.

Recordamos que se tienen en cuenta como ‘múltiples’ codificaciones:

1. *Hablante*: formadora-investigadora (F) // profesoras en formación (P)

2. *Movimiento del discurso*:

 Iniciación: *Estructuración- Solicitación*

 Reflexión: *Respuesta-Reacción*

3. *Funciones del discurso*:

- *Obtener información.*
- Informar
- Afirmar algo (réplicas)
- Invitar a elaboración
- Admitir perplejidad
- Animar a interrogar (e interrogarse)
- Mantener silencio

- *Construir, guiar el aprendizaje:*

- Incitar
- Obtener
- Confirmar
- Repetir
- Reformular
- Elaborar-(“Expandir”)
- Rechazar-ignorar
- Enmarcar discusión (“Retroactivamente contextualizar”)
- “Nosotros”
- Recapitular “literalmente”
- “Recapitular “reconstructivamente””
- Preformular

- *Regular acción* (del Río, M. J., 1998):

- Requerir atención o acción
- Pedir-negarse

- Prohibir
- Persuadir
- Planificar
- Ofrecer ayuda
- *Gestión de la comunicación y fórmulas sociales:*
 - Disculparse-responder
 - Ofrecer, invitar
 - Presentar
 - Interesarse estado
 - Resolver malos entendimientos/aclarar
 - Brindar
- *Metalingüística :*
 - Hablar significado expresiones / Interpretar lenguaje figurado, poético / “implícito-explicito”
 - Resumir discurso - Idea principal - Parafrasear
 - Interpretar, usar ironía, humor...

5. Nivel de reflexión:

- Técnico (descripción)
- Práctico (elaboración)
- Crítico (valoración)

Hay un tipo de *movimientos del discurso particulares en manos de la formadora como narradora de la acción: “preacciones” y dilemas.*

No recogimos aquí el código ‘*Temas del discurso*’ que, naturalmente forma parte de la codificación múltiple, puesto que lo habíamos hecho de forma manuscrita en el otro margen de las hojas del diario, tal como podemos verlo en el *anexo n° 18*.

Así, están tanto en manos de la formadora como de las profesoras en calidad de ‘hablantes’, ‘*F/P*’ o de diversas profesoras ‘*PP*’, o bien de la formadora ‘*F*’, o de una profesora ‘*P*’, los siguientes elementos³¹:

- *movimientos del discurso*
- *nivel de reflexión*
- *funciones de Gestión de la comunicación y de Regulación de la acción (en menor grado las estrategias de construcción guiada del conocimiento)*
- *Estrategias implicadas en la construcción guiada del conocimiento*

Aunque este análisis fuera descartado como análisis nuclear del trabajo, significó advertir la importancia que se había dado en las sesiones a la interacción por parte de las profesoras y a la estabilidad de ciertos mecanismos de funcionamiento y de construcción guiada del conocimiento. También se resaltaron ciertas funciones sobre las que no nos habíamos percatado como las del humor....

³¹ *Las presentamos tal como las registramos en su momento, es decir en catalán: resulta prácticamente idéntico que en castellano*

1.

F. Preacció: emmarcar discurs

←→model anterior

←→no reducció tecnològica

F. Preacció/Estructuració: Regular acció

←→Investigació

←→Concepte

←→Bon Nadal

NIVELL de REFLEXIÓ: crític

2.

F. :*Gestió*

comunicació:

interessar-se e.(i)

P.: Sollicitació:

Regular acció

PP.: Resposta:

3.

F. Estructuració:

Preformular

TASCA: ACTIVITAT PER
PARELLES

P. Reacció: HUMOR:

Gestió de la comunicació

P. Resposta: disuadir-

CONTROL DEL TEMPS: .../....

CONTINUACIÓ 3.

F. Sol.licitació: Revisar

P. Resposta: Elaborar i
Recapitular

'Reconstructivament'

F. Resposta: Informar de

4.

F. Sol·licitació

F. Gestió comunicació (no ferir la sensibilitat)
Informar

F. Gestió comunicació

P. Reacció: Elaborar, Reformular o Recapitular
reconstructivament Reacció.

NIVELL DE REFLEXIÓ:

Crític

F. Preacció - Interacció amb el

DIARI

- Recapitular

Reconstructivament.

TASQUES

NIVELL DE REFLEXIÓ:

Crític- Pràctic

5.-

P. Sol·licitació: obtenir (Situació problemàtica al centre)

pF. Resposta: Elaborar “Ensenyar tant o més que avaluar”

P =\=. Sol·licitació: Reformular, concretar

F. Resposta: Elaborar

Condicions

Concepte ampli

F. Reacció: Expandir

Emmarcar situació:

- Situació comunicativa
- Autoanàlisi
- ZDP

- Estructuració
 - Sol·licitació
 - Resposta
 - Reacció
- (Contingut – matèria)

Nivell de reflexió

- Tècnic
- Pràctic
- Crític

- Gestió Comunicació
 - Afectiu
 - Relacional
 - Humor/s
- Regulació Acció
- *Informació: construcció del coneixement'*
- *Demanda informació*
- *Metalingüístic*

Interacció diària

F. Preacció
F. Dilemes

MOVIMENTS DEL DISCURS	F	P
- Estructuració	1 (3) + [preacció: [1(1), 1(6), 1(7)]: TOT: ¼	—
- Sol·licitació	½ (Resposta) (3), 2(3), 1(4), 1(6), 1(7): TOTAL: 5,5	1(2), 2(5), 1(6) TOTAL: 4
- Resposta	1(2)*, ½(3), 2(5), 1(6): TOTAL: 4,5 *Resposta: Gestió de comunicació: animar, jugar,...	1(2)*, 4(3), 1(6), 2(7)*: TOTAL: 8 *Resposta: Gestió de comunicació: humor, apreciació emocional
- Reacció	2(3), 1(5), 1(7): TOTAL: 4	1(3)*, 1(4): TOTAL: 2 *humor

FUNCIONS DE DIFERENTS FORMES DE CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT O Tasques	F	P
- Gestió de comunicació	2(2), 2(4), 2*(7): TOTAL: 6	1(2), 1(3), 1(6)*, 2(7): TOTAL: 5

	*1 és “seduir” presentant properes sessions	* Jugar, riure
- Regular l’acció	1(1), 1(3), 1(7): TOTAL: 3	1(2), 1(3): TOTAL: 2

INTERACCIÓ DIARI	F	P
- Preacció	2(1), 1(4), 1(6), 1(7): TOTAL: 5	—
- Dilemes	1(6) TOTAL: 1	—

CICLOS DE HABLANTES

F - F / - **F** - P - P = - F - P / - **F** - (TASCA parelles) - P - P - F - P - /TEMPS/ - **F** - P - F - F - F - P / - **F** - (F-F) - P - F / **P** - F - P (diversas) - F - F /DESCANS: CANVI ACTIVITAT/ **F** - **F** - P - P - F - F / **F** - F - P - F - P - F / = **40**

Estratègies en la Construcció del Coneixement	F	P
- Emmarcar discussió	1 (1), 1 (3)	
- Preformular interrogantes	1 (3)	
- Elaborar		1 (3), 1 (3)
- Revisar elaboració	1 (3)	
- Recapitular reestructurament		1 (3)
- Incitar / Informar	1 (3)	
- Formular / Exemplificar	1 (3)	
- Confirmar		1 (3)

Cicle 1 **F.** : Emmarcar Discussió 1 (1).....1

Cicle 2 (Gestió Comunicació, Regular acció 2 **F** / 3 **P** : F – P – P= - F – P) 0

Cicle 3 **F**.: Preformular interacció – **P**.: Elaborar – **F**.: Revisar elaboració – **P**.: Elaborar – **P**.: Recapitular reestructurativament – **F**.: Incitar/ Informar – **F**.: Emmarcar discussió – **F**.: Formular (+ exemplificar) – **P**.: Confirmar

F	Preformular	P .	Elaborar 2
	Revisar l'elaboració (P)		Recapitular reestructurativament
	Incitar – Informar		Confirmar
	Emmarcar discussió		
5	Formular (exemplificar)	4	

(F – P – F – P – P – F – F – F – P)

Como decíamos, este análisis nos permitió ver la naturaleza de las interacciones y entrever la importancia tanto de las estrategias cognitivas de 'guiaje' que utiliza la formadora para la construcción del conocimiento de las profesoras y, por ende, de ella misma, puesto que 'respuesta' y 'reacción' son *movimientos del discurso* que están - aunque no en igual grado- sí en manos de ambos *hablantes*. También fue importante porque vimos la relevancia de la función de '*gestión de comunicación*' como aquella que *permite que las profesoras como personas totales (Fullan y Hargreaves, 1997) estén 'bien', es decir, puedan experimentar dominios personales como el humor, la emoción, el juego, el diálogo, la disuasión, el acuerdo, etc.*: no olvidemos la metáfora de Gadamer (2000) de 'estar en casa' para hablar de lo que es 'educarse'. No hace falta insistir en que esos dominios también deben ser los de la formadora, otra persona 'total'.

Por último, insistimos, nos ofreció una posibilidad muy clara de 'ver' cómo había actuado nuestro pensamiento y, con ello, pudimos encontrar algunos componentes como las estructuras dilemáticas y las preacciones, y ese 'acompañamiento de la acción' que pasa, en tantas ocasiones desapercibido, *el pensamiento del profesor en la acción, y sobre la acción*.

1) TRIANGULACIÓN 'IMPLÍCITA' CON LAS OTRAS DOS ACTIVIDADES ANALIZADAS 'Ce' (y 'Cu-1'): sobre todo LAS NEGOCIACIONES SEMÁNTICAS CON EL OBSERVADOR JESÚS, A TRAVÉS DE SU DIARIO Y DE LA ENTREVISTA POSTERIOR A SUS OBSERVACIONES ('DOIJ' y 'gra-obs-Cu-1-11-3-97')

de sus diarios como a partir de la entrevista posterior a sus observaciones. Ya se ha dicho que sus diarios son, al contrario que los del resto de observadores, totalmente valorativo y nada –o muy poco- descriptivos.

En el anexo nº 19, se recogen muestras de sus diarios y de la entrevista. Además de lo que ya hemos ido incorporando en cuanto a su contenido en el análisis de mis diarios en los que hago referencias, recogeremos cómo en sus diarios y en la entrevista –en la que hablábamos por un igual él y yo- se trabaja en torno, sobre todo, de los siguientes temas:

- ***El guión en las sesiones y lo ‘predeterminado’ de las mismas:*** finalmente se defiende por mi parte, aun admitiendo que tanto teóricamente como en la práctica había asumido sus consideraciones, que puede haber fases en su uso: al inicio ayuda a guiar, y a visualizar, lo que se tratará, y puede comenzar por una invitación a sus comentarios, como de hecho hacíamos.
- ***En relación con lo anterior, el tipo de dinámica*** más o menos explicativa y/o participativa: según su parecer se debía trabajar sobre los interrogantes de los profesores: hemos hablado de cómo resolver el dilema de la atención a lo planteado individualmente, respecto a lo que se considera que es necesario para establecer una plataforma comprensiva global que ayude a crear una imagen personal holística
- ***La formación de los observadores:*** respecto a la cual él planteaba la necesidad de incrementarla tanto en cuanto a la materia como en cuanto al oficio de observar y de interpretar lo observado en relación con los propósitos.

J) MUESTRAS DE TRABAJOS DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

de las profesoras, fue demandada por mi parte, además de habitualmente entre sesión y sesión como una revisión de lo que había ‘acontecido’ en sus aulas, en la penúltima sesión: en el caso de Cu-2, no pudimos revisar los trabajos y con el grupo de profesoras de CEIP. B. acordamos que las visitaría en su centro.

En otras situaciones, las profesoras enseñan algunos trabajos como sucede en el caso de Cla. que hemos seguido longitudinalmente dentro de una sesión.

Básicamente este aspecto se refiere a las revisiones y propuestas de actividades entre sesión y sesión.

De la visita al centro que, efectivamente realizamos, salió la invitación por mi parte de que expusieran trabajos y fórmulas organizativas en una actividad de formación en la que participábamos en el mes de julio (‘Curs d’Especialització en Educació Infantil’ Departament d’Ensenyament–URV). Compartir en esa sesión realizada en su centro sus trabajos, fue gratificante y significó, de alguna manera, una continuación de la actividad formativa.

K) GRABACIONES EN AUDIO DE ALGUNAS DE LAS SESIONES

A partir de un momento de la acción formativa, pedimos a las profesoras si podíamos grabar las sesiones para tener una información que contrastara con la que elaborábamos en nuestros diarios, y ayudara a las observadoras ante lo que no hubo problema alguno.

Esta información ha sido muy poco utilizada: únicamente, en algún caso, se contrastaron los temas que aparecerían así como las personas que habían participado para ver si se habían recogido en los diarios los ‘tópicos’ más relevantes de la sesión.

Las observadoras sí hacían uso de las grabaciones como contraste de sus notas.

Como decíamos en el anterior análisis (del contexto ‘Ce’) cuando nos oímos por vez primera, era una sesión en este contexto ‘Cu-2’: entendimos que interveníamos ‘demasiado’ y asumimos que debíamos dejar hablar más a los profesores.

‘DIN-A-3-D-Cu-2’, Anexo nº 5

También se tuvo en cuenta, como se ha visto en la primera parte del desarrollo, la presencia de los diferentes hablantes en relación con las diferentes categorías.

En el caso del análisis de este contexto se marcó sesión a sesión, cuál era la *dirección de la comunicación* y cuál era en cada categoría temática la participación de los profesores.

Sin duda entendemos que a partir de la primera sesión en la que se pondría en evidencia el estilo participativo y dialogístico del trabajo común, los profesores aportan sus consideraciones en un número notable. Remitimos a ese anexo aunque se haya tratado en el interior del desarrollo porque es mucho más detallado.

2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

2. 0. INTRODUCCIÓN

Hasta el momento hemos visto cómo nuestra práctica continuada en el ámbito de la Formación Permanente del Profesorado, nos plantea interrogantes sobre aspectos profesionales, didácticos, culturales, epistemológicos, y de gestión de la formación docente.

La continuada revisión de las fuentes teóricas de las que se dispone, conjuntamente con la observación y reconstrucción de nuestra práctica formativa, constituyen la base para plantearnos cuáles son los propósitos definitivos que pretendemos en la investigación.

Nos ha parecido conveniente presentar, en la línea de crónica del proceso que estamos siguiendo a lo largo del trabajo, cuáles eran los ‘objetivos iniciales’ que formulamos en un primer momento¹ para poder ilustrar esa nueva mirada sobre las cuestiones planteadas en la introducción.

Cabe decir en este sentido que algunos de los momentos que consideraremos ‘pistas de revisión’ ayudaron a clarificar nuestras posiciones; subrayamos la escritura de la comunicación (Iranzo y Ferreres, 1998) que nos ayudó a establecer los grandes interrogantes que hemos mantenido hasta ahora, la asistencia a una reunión de ADEME² en el curso 1999-2000, y al ICIDUI en Barcelona, que aportaron luz sobre el tipo de proceso reflexivo pero también de I-A que estábamos siguiendo.

Pasamos a concretar, a partir de lo anterior, los propósitos de nuestro estudio.

2. 1. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

- Analizar en profundidad 2 procesos de formación (un asesoramiento en centro y un curso) centrados en una innovación curricular para las etapas de EI y EP (CI), y en los que el rol de investigadora y de formadora recaen sobre la misma persona, para establecer valoraciones sobre el tipo o grado de DP (de profesores y de formadora) que se ha construido, y proponer condiciones, acciones, y estrategias de mejora.

Como se sabe, *inicialmente eran dos los cursos que pretendíamos analizar*: ahora hablamos de analizar uno con profundidad y el otro forma parte de la investigación puesto que ha significado un contraste continuo, debido a las características particulares de algunos de los componentes a él asociados, pero no nos proponemos analizarlos a ambos con profundidad. Más adelante justificaremos con más detalle esta decisión.

2.2. OBJETIVOS.

¹ *En el Trabajo de Investigación (Iranzo, 1997).*

² “Asociación para el Desarrollo y mejora de las Escuela”, miembro del Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada.

Desde la metodología de estudio de caso, nuestro estudio se centrará en analizar las modalidades de *cursos de formación* y de *proyectos de formación en centros* . Se aproximará a contextos concretos con una doble intencionalidad:

A. Centrarse en el proceso de formación sobre la innovación (Lectura y escritura con un enfoque “constructivista”) para:

2.2.1. Comprender significativamente, desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente, *qué sucede en el desarrollo de acciones formativas de diversa modalidad que pretenden ayudar a desarrollar una innovación* , aproximándonos a las interacciones que se han dado.

2.2.2. Comprender significativamente, desde el punto de vista de la formadora como sujeto docente, *cómo se “aprende”, qué tipo de aprendizaje se da, y quienes son los protagonistas que interaccionan en los aprendizajes* .

2.2.3. *Indagar en aquellos elementos del proceso de formación que puedan influir en:*

1. la acogida positiva de la propuesta innovadora,
2. la comprensión de su marco conceptual,
3. la incidencia y aplicación en las aulas,
4. el cambio de actitudes coherente con la innovación, y
5. la asunción de concepciones sobre el papel del profesor como educador.

No se entiende lo anterior como una secuencia temporal, sino como componentes del proceso de cambio sobre los que se pretendería tener información.

2.2.4. *Establecer algún tipo de conexión entre experiencias de formación* que inicien un aprendizaje profesional valorado positivamente por los profesores *y el consiguiente deseo explícito de seguir formándose* . Es decir, saber más acerca de la forma en que a partir de procesos de formación iniciados en contextos diferentes, éstos se desarrollan y se institucionalizan.

B. La otra gran intencionalidad del estudio es relacionar todo lo anterior (saber más acerca de esos 4 focos) con el proceso de autoformación de la formadora y, en concreto,

2.2.5. *Describir y valorar elementos de la metodología del estudio que hayan supuesto mayor potencial de aprendizaje para la acción de formadora* .

2.2.6. *Recoger los ámbitos de aprendizaje personal y profesional más importantes asociados al estudio* .

En síntesis, pretendemos, desde la perspectiva de una formadora que a la vez es investigadora, establecer conexiones entre distintos aspectos de la formación para proponer estrategias de mejora desde dentro, a partir de analizar procesos de formación centrados en la innovación del currículum.

Determinados focos de estudio estarán, necesariamente, centrados en el sujeto docente de la formadora: en su pensamiento (intencionalidades, planificación, desarrollo y evaluación del proceso) y en la interpretación que realiza de la globalidad de “lo que pasa”.

En este sentido, para enriquecer el punto de vista particular de quien analiza y al tiempo es analizado y para asegurar el rigor del estudio, nos hemos asegurado de que, del propio proceso de formación, se deriven otras informaciones sobre el fenómeno que constituyan elementos de contraste y permitan realizar la necesaria triangulación.

Otros focos se ocuparán de resaltar explícitamente el propio aprendizaje personal y profesional de la formadora-investigadora y se referirán, como hemos dicho, al mismo proceso de investigación.

2. 3. CUADRO DE RELACIONES ENTRE LA INTENCIONALIDAD Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

PROPÓSITO /// BLOQUES / OBJETIVOS	A	B
<i>ANALIZAR 2 (3) ACCIONES DE FORMACIÓN</i>	<i>1,2,3</i>	<i>1,2,3,5,6</i>
<i>DOBLE ROL: INVESTIGADORA-FORMADORA</i>	<i>1,2,3,4</i>	<i>5,6</i>
<i>VALORAR EL DP DE PROFESORES Y DE LA FORMADORA</i>	<i>1, 2, 3</i>	<i>5,6</i>
<i>PROPONER ACCIONES, ESTRATEGIAS Y CONDICIONES DE MEJORA</i>	<i>3,4,</i>	<i>5</i>

El objetivo número A.2.2.4. relacionado con analizar las conexiones entre el inicio de experiencias de formación (en unas determinadas modalidades y condiciones) y la continuidad de la misma en los contextos implicados, se está llevando a cabo de forma paralela a través de una *licencia de estudios* concedida por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat* en el curso 2001-2002.

2.4. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN TAL COMO SE DEFINIERON INICIALMENTE (en el Trabajo de investigación (Iranzo, 1997)).

Nos ha parecido coherente con el estilo de escritura de este trabajo y con nuestra perspectiva narrativa acerca del propio proceso de aprendizaje vinculado a la investigación, presentar cuáles eran los objetivos que se formularon en un primer momento de definición de la misma.

Entendemos que, sin poderse considerar ubicados en ninguna de las fases que analizamos como constituyentes de la investigación, pueden ser interesantes respecto de la perspectiva con la que nos situábamos en un principio, e ilustradores del cambio en la perspectiva, aspecto que, como se sabe, se ha constituido en foco de atención en la investigación que presentamos.

Inicialmente el **propósito** de la investigación era “*Valorar si un determinado diseño de acción formativa en una materia y nivel educativo (Lectura y Escritura en Ed. Infantil y C.I. de Primaria) resulta facilitador de Desarrollo Profesional del Profesor y proponer condiciones de optimización*”.

2.4.0. Los objetivos:

1. Elaborar una síntesis conceptual sobre los elementos clave que definen el Desarrollo Profesional del Profesorado, así como el papel que ocupan en éste las modalidades de Cursos de Formación y de Proyectos de Formación en Centros (a nivel de literatura científica y a nivel de regulación legal en LOGSE, Libro Blanco de la Formación del Profesorado, y *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*).
2. Describir un *diseño de acción formativa* en el área y nivel citados, tanto formal o *estructuralmente* (bloques generales de contenidos, planificación de las sesiones) como a nivel de *contenidos y objetivos* más específicos (conceptuales, estratégicos, actitudinales, “culturales”) y de *procedimientos, instrumentos*, etc.
3. *Evaluar si un diseño global de acción formativa y su desarrollo facilita “aprendizaje”* entendido como desarrollo profesional, y por tanto modifica el pensamiento y las percepciones sobre los diferentes contenidos que tienen los profesores.
4. Establecer *pautas orientativas de optimización* tanto en los diseños como en los desarrollos de otras acciones de formación que tengan objetivos similares a los que se definen en aquellas que serán objeto de investigación.(“Validar“ estrategias concretas, instrumentos de recogida de información, diseños de sesiones optimizadores de aprendizaje...).
5. Encontrar una manera de *definir los componentes de la innovación* que se propone, para que tal definición ilumine la comprensión de los procesos de formación de forma concreta.
- 6.. *Evaluar el nivel del uso de la innovación.*
7. Analizar hasta qué punto pueda *existir algún tipo de itinerario de formación de manera que personas que han asistido a Cursos de Formación hayan posteriormente iniciado proyectos de formación en centros*; si este itinerario existiera recoger qué tipos de temáticas eran objeto de formación, en qué ámbitos o contextos, etc.
8. Conocer las características de los contextos donde debe ser aplicada la innovación curricular lecto-escritura (centros, equipos de profesores, ámbitos locales de actuación educativa,...).
9. Conocer el tipo de “formaciones” (modalidades, planificaciones, seguimientos, etc.) que las diferentes entidades organizadoras de Tarragona ofrecen en los respectivos Planes de Formación y relacionarlo con la detección de necesidades que realizan (“*Programes i Serveis*”, SEDEC, ICE, otros). Pueden después clasificarse según sean necesidades de formación de tipo normativo, personal, profesional, o institucional.
10. Seleccionar o elaborar instrumentos para la recogida de información directa o indirectamente. En concreto, prevemos centrarnos en la utilización de metodologías cualitativas como los diarios.

11. Organizar los medios para las diferentes estrategias de evaluación y aplicación de los instrumentos, así como el tratamiento conveniente de las informaciones recogidas.

12. Establecer criterios que permitan cotejar, comparar y emitir juicios razonados y fundamentados.

2.4.1. Comentarios a los objetivos iniciales

– Ya formulábamos explícitamente la **intencionalidad** de autoevaluación para la **mejora** en la línea de ayudar al DP de los profesores pero no se había “esclarecido” suficientemente que:

- *lo “importante” era el desarrollo, ciertamente, a partir de líneas definidas de diseño*
- *necesariamente eran 2 los protagonistas del aprendizaje*

– Se planteaba la necesidad, que ahora mantenemos, de **sintetizar conceptualmente la literatura científica sobre DP asociado a modalidades de formación**. (*Obj. inicial 1*)

– *Se pretendía describir la fase de diseño para poder comprender la potencialidad de DP: estaba más centrado en el modelo “teórico” de formación que en lo que realmente pudiera suceder en el desarrollo; de forma que había una idea implícita que, por otra parte, nos parece innegable, sobre la necesidad de tener en cuenta en el diseño de las acciones formativas determinadas directrices acordes con la posibilidad de generar procesos de calidad; no poner tanto énfasis en la planificación aunque ésta sea “adecuada” y sí en cambio, en los continuados “controles” y regulaciones, puede ser un efecto de la investigación en la persona de la formadora. (Obj. inicial 2)*

– *Se pretendía evaluar si el diseño y el desarrollo había facilitado aprendizaje y había modificado el pensamiento y las percepciones (Obj. inicial 3): se entendía que ese pensamiento y percepciones modificadas eran el plausible “producto” de la formación, y de alguna forma, esta cuestión nos situaba en el compromiso, “difícilmente” abastable, de “pesar” o “medir” el antes y el después de pensamientos y percepciones de los profesores. La imposibilidad, no ya de plantearlo, (la formadora veía que el “rigor” lo exigía, si queríamos contrastar con lo ‘aprendido’ pero, al mismo tiempo, entendía que era falta de adecuación y de realidad: en definitiva, el proceso que se investigaba era un proceso “natural” de formación y, como tal, se iniciaba según las coordenadas habituales de conformación del grupo, atención a las necesidades primeras de la formación, etc., de forma que no habiendo ningún otro tipo de negociación, no podíamos desplegar un mecanismo paralelo y difícil, por otra parte, para saber qué sabían anteriormente a la formación.*

Esa imposibilidad “real” nos aportó tiempo para centrarnos en el proceso y ver, poco a poco, que ese antes y ese después nunca puede estimarse como una magnitud física, máxime cuando el “supuesto” saber final, además de ser imposible de “medir”, al margen de ciertos indicadores que deberían estar prefijados, no lo habrá aportado directa y radicalmente la formación, sino toda una suerte de acontecimientos planificados o no, controlados o no, conscientes e inconscientes, volitivos y contingentes, etc. no decimos que no pueda e incluso se deba valorar en función de estas coordenadas, sino que nosotros optamos por otro diseño de investigación.

- Hablábamos de *establecer pautas orientativas de “optimización”, para “validar” estrategias, instrumentos, diseños, etc..* Aunque sea una cuestión de matices y entendamos que se puede aprender a dominar mejor la *tecnología de la formación*, la orientación de este objetivo se daba dentro de lo que ahora consideramos “mito” técnico, por pretender -en alguna medida- que se puedan reducir procesos “válidos” de formación a técnicas generalizables. (*Obj. inicial 4*)

- Seguimos viendo necesario poder ***definir los componentes de la innovación***, para poder iluminar de forma específica los procesos “necesarios” de formación. (*Obj. inicial 5*)

- Hablábamos de evaluar el nivel del uso de la innovación (*Obj. inicial 6*). En algún caso se ha tenido la oportunidad de seguir la formación iniciada en los contextos particulares de algunos centros implicados. Se considera en la actualidad, a partir, precisamente, de haberlo podido seguir de cerca, que el desarrollo de las innovaciones se da a lo largo de periodos temporales extensos, y que están asociados a muchas circunstancias: en todo caso, sí pueden establecerse “indicios” iniciales del uso de la innovación, siempre remarcando el aspecto de relatividad de los mismos.

- Mantenemos la necesidad de saber más acerca de los itinerarios o estadios que se facilitan en zonas geográficas determinadas y desde el auspicio de las entidades de formación responsables, para satisfacer necesidades de formación en los centros. El *Departament d’Ensenyament de la Generalitat*, como decíamos, nos ha concedido una licencia de estudios de medio año de duración para poder analizar en concreto esta cuestión y llegar a alguna conclusión al respecto (*Obj. inicial 7*).

Los 5 restantes objetivos iniciales sobrepasarían los límites de lo que nos proponemos (*Objs. iniciales 8 y 9*), o bien se consideran implícitos al diseño y metodología (*Obj. Inicial 11*) y, en algún caso, (*Obj. inicial 12*) de orientación metodológica no coincidente con los propósitos actuales.

En síntesis, pensamos que esta exposición refleja el cambio de posición epistemológica desde un planteamiento ‘externo’ al sujeto docente de la formadora y más cercana a determinados planteamientos de la evaluación de programas, hasta una valoración interpretativa en un proceso de I-A, en el que lo que interesaba era conocer en profundidad la naturaleza de las interacciones entre formadores y docentes en contextos habituales de formación.

Aun entendiendo ese cambio de posición, pensamos que es importante conocer la evolución como un elemento más de la propia investigación y como una evidencia de que las transformaciones epistemológicas tienen mucho que ver con el conocimiento real de las situaciones que se investigan: y mucho más si los procesos se aproximan a la I-A y a metodologías como la narratividad, por las que habríamos optado.

D) DESARROLLO INSTITUCIONAL (DI) en relación con el trabajo docente.

Trataremos el tema del desarrollo institucional teniendo en cuenta que, cuando nos hemos dedicado al desarrollo curricular, ya se ha avanzado explícitamente que éste requiere de estructuras dinámicas de decisión que implican una ‘madurez’ organizativa en constante construcción.

Del desarrollo institucional u organizativo recogeremos aquello más directamente relacionado con el interés central en este estudio: las formas de trabajo docente en torno al desarrollo curricular que procuran desarrollo profesional. No es necesario insistir por nuestra parte, puesto que está ampliamente aceptado teóricamente, en la consideración de que el desarrollo personal y el institucional son parte indivisible del trabajo docente.

Cuando en los próximos capítulos nos dediquemos a analizar el *aprendizaje docente* volveremos a tratar el *aprendizaje organizativo* como un tipo de construcción particular que coopera a la mejora escolar.

El desarrollo curricular en el contexto del desarrollo institucional

El desarrollo curricular se da en los contextos sociales configurados en cada uno de los centros educativos. De esta forma, Desarrollo curricular y Desarrollo Institucional son la representación bipolar del progreso escolar y educativo. Puede haber tendencias más o menos centradas en el trabajo de cada uno de estos dos ámbitos pero necesariamente uno es soporte para el otro y, como hemos visto, deben confluir necesariamente en la mejora de las situaciones de aprendizaje de los alumnos.

Para aproximarnos a una integración conceptual de estos dos desarrollos, detengámonos ahora en la caracterización actual del ‘Desarrollo institucional’.

Alumnos, profesor, medio y materia, son los considerados “lugares comunes” del curriculum; los principales ámbitos sobre los que los profesores generan conocimiento sobre su propia práctica serían:

- Cómo los profesores, con alumnos y colegas, construyen la enseñanza y el aprendizaje en sus clases (funciones del conocimiento, interacciones profesor/alumno, cómo se construye el curriculum, cómo aprenden los alumnos...).
- Desarrollo del curriculum.
- Relaciones de la labor del aula con la “cultura” (modos habituales de hacer) del centro y la comunidad.
- Valorar las consecuencias para profesores y alumnos de los cambios en la práctica.
- Marcos conceptuales para la enseñanza, aprendizaje y la escuela. Bolívar (1996a:9)

Todos estos ámbitos están relacionados con el estudio que llevamos a cabo: *desde una plataforma de formación, pretenderíamos reflexionar con los profesores acerca de la comprensión y percepción de las consecuencias que tienen determinadas prácticas en las situaciones didácticas de la lectoescritura cuando se producen con un enfoque*

(más) constructivista, así como establecer o vislumbrar nuevas relaciones que se establecen entre otros elementos movilizados también por esa innovación.

Justamente esto estaría en la línea que recoge Bolívar (2000b:5): “...en la última década se ha acentuado la dimensión organizativa como plataforma facilitadora del cambio personal; para que la mejora ocurra tiene que afectar a los modos de hacer y construir la práctica docente en el aula. Esta no puede quedar recluida individualmente a sus paredes, debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas. Como ya señaló, de modo clarividente, Barth (1990:49) una de las claves de la mejora escolar al tiempo que del desarrollo profesional es ‘la capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos. Los profesores necesitan también ser capaces de relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores están haciendo en las suyas’.”

En concreto, uno de los contextos espacio-temporales que investigamos es un *proyecto de innovación curricular en un centro* en el que se supondría la implicación de todo el claustro dado que los profesores de los niveles de ciclo medio y ciclo superior colaboran con los de los ciclos infantil e inicial tutorizando algunas de las actividades desarrolladas en estos niveles.

Esta circunstancia, entre otras, habría de facilitar que las implicaciones de la ‘innovación’ fueran objeto de reflexión para todo el claustro.

Se pretendería de manera amplia y más o menos consciente por parte de la formadora en aquél momento que la situación que acabo de describir pudiera desembocar en lo que Bolívar (1996a:9) apunta: “El profesor reconstruye el curriculum cuando, junto a otros compañeros y compañeras, toma propiedad y poder del curriculum escolar, generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción.”

La perspectiva histórica de los cambios referidos al desarrollo curricular e institucional Fullan (1982, 1993, 1998) en Fernández Cruz, (1999), como ya hemos visto desde la perspectiva curricular, puede resumirse en las siguientes fases:

- enfoque de cambio como métodos de intervención externa en los 70’,
- significado del cambio en los 80’,
- fase crítica intermedia en la que se asume que la planificación no puede guiar -aún siendo significativa- una realidad no lineal,
- de lo que se trata es de desarrollar la capacidad interna y externa de aprender en condiciones de complejidad dinámica en los 90-2000’.

En nuestro estudio, y por todo lo anteriormente comentado, quisiéramos recoger también cómo puede darse un cambio en la práctica o en el curriculum vivido y cómo este cambio se teje en el contexto del *desarrollo institucional*.

La perspectiva desde la que nos situamos pretende haber superado, al menos teóricamente, el papel instrumental-mecanicista del profesor en procesos de desarrollo curricular, así como una situación del profesor excesivamente individualista.

Situarnos en una perspectiva de Desarrollo Curricular en conexión al Desarrollo Institucional nos acerca a una tradición crítica que incluye el cambio educativo como parte del cambio social al servicio de unos fines emancipatorios y que concibe al *profesor como un intelectual críticamente comprometido*.

En el capítulo anterior recogíamos cómo el centro del trabajo docente se situaba en el aula al tiempo que se asume que *“no cabe un desarrollo curricular (y por tanto profesional) sino en el contexto del centro escolar como unidad básica de cambio (...) tomar como **núcleo del cambio la cultura escolar** significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria, (y en este sentido debemos tener en cuenta que existe) un amplio corpus de literatura sobre cultura y cambio educativo que evidencia el *factor inhibidor y conservador que desempeña la cultura en el desarrollo de innovaciones curriculares.*”* (Bolívar, 1996a:15 citando a Siroknit, 1994)

La relación entre DI y DP viene dada porque se considera que la mejora escolar como reconstrucción (necesariamente continuada) de los centros escolares significa optimizar las situaciones de trabajo de manera que éstas se conviertan en los potenciales contextos de formación e innovación que desemboquen, a su vez, en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Teniendo en cuenta, pues, que ha habido una evolución importante en los movimientos de mejora de la escuela desde aquellas perspectivas centradas en el trabajo sobre cuestiones de la estructura organizativa hasta el momento actual en el que se integra el Desarrollo curricular y el organizativo, nos detenemos en el significado del término de **mejora**: *“una escuela que mejora es aquella que incrementa su efectividad a lo largo del tiempo, donde “efectividad” es juzgada en términos de valor-añadido.”* (Gray, Hopkins y Reynolds, 1998 en Bolívar, 2000b:15).

El asunto es ***cómo llegar a crear estructuras de mejora escolar*** cuando uno de los problemas, pensamos que grave, es que los centros padecen la intensificación de la acción, poco tiempo de trabajo en común, pocas experiencias previas de autonomía que sirvan de elemento de referencia o mantenimiento de la historia del centro, etc. Es decir, hablar de DI es hablar de las formas de relación de los centros con todo lo que les rodea y con todos los miembros de su comunidad.

Los propósitos de las instituciones escolares en relación con aquello que aportaría efectividad para la mejora parecen claros. Alma Harris y David Hopkins (2000:10) los recogen y podríamos concluir que algunos coinciden con las perspectivas que presentábamos sobre el desarrollo curricular, por lo que se ve que las orientaciones van parejas:

- “Mejora escolar es un proceso que se centra en incrementar la *calidad del aprendizaje de los alumnos*.
- La visión del centro educativo deberá ser aquella que abarque a *todos* los miembros de la comunidad escolar.
- El centro educativo debe asegurar sus *prioridades internas* mediante la adopción de las presiones externas para cambiar y, de este modo, incrementar su capacidad para gestionar el cambio.

- La escuela procurará usar los datos y la investigación-acción para avanzar e informarse de los esfuerzos de mejora.
- El centro educativo procurará desarrollar estructuras y crear condiciones que fomenten la colaboración y conduzcan a la *potenciación* de alumnos y profesores. (Bolívar, 2000b:15)

Estas declaraciones muestran hasta qué punto el trabajo docente teje pretensiones de naturaleza paradójica e, incluso, podría hablarse de hiperatribución puesto que en las organizaciones actuales nos vemos obligados a buscar soluciones internas a problemas no creados específicamente dentro.

Por una parte, esto suele constituirse en un problema relativo desde el momento que asumimos que, hasta cierto punto, en el caso de los temas educativos y salvando la exigencia y necesidad de ser conscientes de ello, lo interno y lo externo no se divide ni siquiera por una débil frontera: el profesor también es una persona que ‘crece’ fuera, los alumnos viven y se construyen dentro y fuera, las directrices o políticas articulan lo interno desde fuera, pretendidamente respondiendo a lo que pasa dentro...se hace prácticamente imposible considerar de forma separada lo interno y lo externo.

Por otra parte este “problema” sobrevenido es consecuencia, también, de haber superado el poco útil para la resolución de conflictos ‘paradigma técnico’ que sí hubiera permitido diferenciar esos ámbitos que ahora nos parecen indivisibles aunque, nos tememos, para seguir creando una imagen falsa de la realidad.

Se nos ocurre que únicamente un cambio social (ideológico, filosófico, económico, ético) que paliase, entre otras cosas, la desresponsabilidad de las familias y de los grupos sociales más próximos a los alumnos (Lipovetsky, 1994), educase de forma difusa -no formal- en direcciones no siempre contrarias a las que se pretende desde los centros educativos y delimitase las funciones de los docentes, podría separar los propósitos curriculares de los más ampliamente formativos (y asistenciales) que nos ocupan de forma imperante. Aún así, nos resulta difícil imaginar una situación de separación mientras aquello que esté en juego sea el crecimiento de personas y el cambio en organizaciones humanas y sociales.

Hoy es todo demasiado complejo cuando se trata de intervenir en temas de educación; de momento, parece que la plataforma que puede ser fructífera para no desvincular las necesidades de las intervenciones en la práctica cotidiana es el paradigma “meso”, es decir, aquél que sitúa o transfiere al propio centro escolar la solución de problemas que los análisis en el plano “macro” o “micro” no han sido capaces de esclarecer porque “cuando la articulación vertical de las decisiones fallan, o los programas de cambio no lo producen, sólo queda el recurso a la integración y coherencia horizontal (compromiso y colaboración de los actores implicados)” (Fernández Cruz, 1999:121).

Entendemos que parte del desarrollo institucional pasa por analizar y desarrollar “jugadas” defensivas e incluso “de ataque”, que impidan que un “cierto” grado de pasividad de los centros y de los profesores, permita dejar inmunes desaciertos y procesos burocratizadores de la articulación vertical. Con todo, seguimos viviendo “malos tiempos para la lírica” (como ya en los 80’ decía el cantante gallego Coppini)

Así, ***Desarrollo curricular basado en el centro, desarrollo institucional del centro, o formación centrada en la escuela***, serían formas de referirse a lo que Fullan (1990) definía como “cambios en los centros escolares como instituciones que incrementan su

capacidad y actuaciones para la mejora permanente. El campo es la cultura de la escuela como lugar de trabajo”. (Fernández Cruz, 1999:122)

Para no dar una idea “idealizada”, es importante precisar que en el plano de la práctica *la mejora institucional entendida como desarrollo está mediada* según el mismo autor por unos *factores o requisitos*:

- el repertorio de estrategias cognitivas individuales
- la cultura institucional de la escuela
- la estructura formal de la organización

Además *precisa centrarse* en:

- los modos de trabajo de los profesores (el grado de colaboración y colegialidad)
- una estructura organizativa que pueda ser ecológicamente favorecedora

Esta visión refleja lo que en la actualidad se acepta como núcleo de la mejora organizacional: *“La nueva lente con la que se divisa el cambio es cómo los actores de la educación (alumnos, profesorado y directivos) desarrollan la capacidad de cambiar”* (Fullan, 1998 en í:123)

Nosotros ***añadimos en esa labor conjunta la figura de los formadores en su doble calidad de profesorado y de profesionales que aprenden acerca de cómo ayudar al cambio en el contexto de institucionalización de las mejoras curriculares.*** Con nuestra investigación pretendemos aportar elementos en este sentido.

Cabe resaltar que se habla de “nueva” lente desde una perspectiva histórica que ha admitido que “de acuerdo con nuestra experiencia, una mayoría de iniciativas de mejora escolar han sido pobremente conceptualizadas en aquellos modos precisos en que podrían tener impacto en el aprendizaje en el aula, que es el factor educativo que mayor impacto pueda tener en resultados de los alumnos. Mientras muchas escuelas conjugan los niveles de currículum y organización, los modos precisos en que estos cambios van a impactar en el aprendizaje son poco claros y normalmente mal dirigidos”(Hopkins, y Levin, 2000 en Bolívar, 2000b:16)

De esta forma parecen recuperarse los intereses centrados en el conocimiento sobre modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje: se hace hincapié en que el uso de estrategias de enseñanza adecuadas puede mejorar de una manera impresionante los resultados de los estudiantes. Se estaría admitiendo que sin restar importancia y relevancia a los contenidos del currículum, las innovaciones deben comenzar a nivel micro de aula para, tras ello, reclamar los cambios de segundo orden requeridos para apoyarlas a nivel de centro. Al final, arguye Bolívar, ***la educación se jugará en la riqueza de tareas y actividades que se realicen y vivan en el aula. Esto obliga necesariamente a “habilitar y formar” al profesorado para saber enseñar mejor el currículum.***

Este regreso, que podríamos considerar de dignificada vuelta a lo didáctico una vez superada la crisis de identidad que hacía situarnos frente a lo considerado excesivamente asociado al aprendizaje por valorarlo cercano a lo psicologista o que obviaba lo ideológico de la selección de los contenidos, no se produce sin haber

incorporado la importancia de tener en cuenta que la mejora de la enseñanza se dará en un contexto social complejo, es decir, en el propio desarrollo organizativo.

En lo referente a la formación del profesorado, “habilitarlo” en estrategias significará, lejos de modelos aplicacionistas, practicar aquellos que permitan, al mismo tiempo, establecer situaciones reales de aprendizaje en el contexto de las relaciones de trabajo de los profesores (lo que en el ‘modelo de escuela como totalidad’ era el foco de trabajo) y ocuparse de cuestiones didácticas y organizativas.

Es más, encaminarse hacia una teoría integrada de DC., DI. y Desarrollo Profesional para concentrarse en la mejora del aprendizaje de los alumnos significa hacer confluir los esfuerzos de líneas de trabajo que, como vimos en el apartado anterior de la mano de Carr y Kemmis (1988), podían ser inicialmente de lógicas diferentes: la del “profesor-investigador en el aula” (más vinculada a una lógica del desarrollo individual) y la de la “mejora de la escuela” o el “Desarrollo organizativo” (centradas en desarrollo institucional). Esta es una confluencia que, aunque se prevé a todas luces difícil (básicamente por los procesos burocráticos, el individualismo y la falta de autonomía), aparece como la única posibilidad integradora capaz de promover la mejora escolar.

En la línea del **aprendizaje organizativo** o de las organizaciones que aprenden (tema que se trató recientemente en el *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos de Deusto, 2000*), se asume que aunque no puede hablarse de forma “instrumental” sobre si es el aprendizaje individual el que provoca el organizativo o viceversa, se sabe que ambos son de naturaleza diversa y que, en todo caso, ***si una organización aprende no es porque sume los aprendizajes individuales, sino porque en su interior, entre otras cosas, se da un “procesamiento social” de la información y de los hechos y realidades circundantes de forma que se reconstruye colegiadamente.***

Fullan y Hargreaves (1997) afirman que no es posible conseguir unas culturas colaborativas fuertes sin un desarrollo individual fuerte. Bolívar (2000a) también recoge las dos teorías acerca de si es el aprendizaje individual o el organizativo el motor de las mejoras.

En cualquier caso se admiten una serie de ***condiciones que favorecen el desarrollo del centro desde una perspectiva organizativa***; se resaltan

- el disponer de oportunidades para trabajar y aprender unos de otros intercambiando y construyendo conocimientos y experiencias,
- no estar sujetos a relaciones desiguales en cuanto al poder y toma de decisiones, y
- tener la posibilidad de autonomía individual.

En un encuentro de Ademe, “Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela”, (Granada-2000) hablábamos de lo que deberían ser condiciones reales para que se diera una ***“conversación docente profesional y personal”*** que, de forma continuada, creara espacios experienciales de trabajo común entre los profesores; justificábamos la necesidad de que los formadores las tuvieran en cuenta en su trabajo cotidiano con los profesores porque encontrábamos que esas oportunidades compensaban otros aspectos debilitadores que, además de los anteriormente citados, definíamos como:

- grados de implicaciones y compromisos muy diversos -por razones también diversas- que exigían, para iniciar procesos de trabajo común, el encontrar motivos comunes (por ejemplo en la mejora del aprendizaje de los alumnos),
- falta de hábitos y de condiciones organizativas -sobre todo temporales y de liderazgos comisionados- para un trabajo conjunto que no se limite únicamente a solucionar las urgencias o a preparar los materiales necesarios para las próximas sesiones;
- falta de liderazgos internos (formales y/o informales),
- pocas experiencias reales de autonomía para enfrentarse ante situaciones nuevas que pudieran constituir motivos reales de trabajo conjunto;
- por todo lo anterior, poca práctica en consensuar significados propiamente docentes usando conceptos contrastados que puedan provocar intercambio entre concepciones y prácticas, y una escasa cultura de introducción en el ámbito escolar de líneas de reflexión, por ejemplo, mediante lecturas que provoquen, digamos, “probaturas”, sobre las capacidades y los intereses cambiantes de los alumnos;
- además, acabábamos la síntesis haciendo un apunte al cansancio, al agotamiento de creatividad o de emoción, que también “hacen estragos” en los ámbitos colectivos escolares -por múltiples razones que, también, podemos adivinar-. (Iranzo, 2001).

Planteábamos estas condiciones desde el punto de vista del trabajo del formador en el centro pero pensamos que los profesores, los equipos directivos y cualquier persona que deba dinamizar y organizar la acción conjunta de los profesores, puede haber tenido experiencias en las que las particulares “problemáticas” sobre condiciones de trabajo, se asemejen a las que hemos expuesto y, en todo caso, nos parecía importante poder, con el análisis ‘público’, contrastarlas y usarlas como punto de partida para el trabajo centrado en las dinámicas internas de los centros.

Volviendo a la caracterización del Desarrollo Profesional en contextos sociales de trabajo docente que nos ocupaba, decir que asumimos que ***el conocimiento profesional es experiencial, personal, grupal y contextual y, dado que se da en instituciones, es la creatividad y el liderazgo -o liderazgos- transformacional (Bass, 2000) los factores que pueden crear un pensamiento fructífero que sea percibido por el equipo de profesores como propio y como motor de mejora.***

Las referencias de Villa y Solabarrieta (2000) y Bass (2000) definiendo los rasgos del liderazgo *transformacional* que superaría al *transaccional*; la de Hall (2000) que dedicó a los valores y a su detección en las organizaciones y la de Gairín (2000) que analizó los cambios culturales en las organizaciones que aprenden, son importantes a este respecto.

En síntesis, como propone Fernández Cruz (1999:142), se trata de que la formación “articule las necesidades de desarrollo individual y las del centro como organización, donde -por tanto- los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo (...) las modalidades de formación (emergen) de los propios establecimientos de enseñanza, como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción (estableciendo una) nueva relación entre “poder” y “saber” (a partir del) liderazgo múltiple de los profesores.”

En esta imagen ideal no excluye situaciones formalizadas de formación por parte de diversos especialistas externos, pero las incluye en un contexto (dentro de un proceso de trabajo) y en un sentido (punto de llegada, más que de partida) particulares: aunque este

deseo estaría mediado por múltiples factores, lo admitimos como propósito y definición global del modelo de formación para el Desarrollo Institucional. El mismo autor plantea también que estos contextos de trabajo exigen condiciones organizativas determinadas. En cualquier caso, la función del profesor y la de los ‘facilitadores externos’ quedan definidas dentro de una relación de colaboración: ambos están comprometidos con la mejora que pretenden y precisan detectar conjuntamente las dificultades y conversar para comprender cómo transformar las situaciones. Modelos que conciben de forma separada ambas funciones parecen -a la luz del análisis- absurdos.

De todas formas, cabe matizar que *los centros se reestructuran si se toma como núcleo del cambio la cultura escolar y no sólo la acción diaria, porque esto implica que se da importancia a los valores (Hall, 2000), las imágenes, los significados y expectativas compartidos, y el esfuerzo para el cambio se centra en los modos concretos de trabajo. Nosotros entendemos por modos de trabajo aquello que queda englobado en la forma de definir, realizar y valorar las tareas comunes y los aspectos organizativos y sociales para su desarrollo (tiempos, espacios, recursos, etc.) y en las formas de construir los liderazgos compartidos.*

No hay modos de hacer que puedan considerarse constitutivos de desarrollo curricular o institucional si hay aislamiento y prácticas que, aunque más o menos nuevas y/o coherentes con las exigencias actuales, no sean compartidas.

La cultura del centro

La complejidad de las realidades de los centros nos lleva a detenernos, pues, en otro elemento que forma parte de la vida en las organizaciones educativas y que ha estado ampliamente tratado en nuestro contexto (Pérez, 1991; Ferreres, 1992; Díez, 1999, entre otros): *la cultura del centro*. Es imprescindible tener en cuenta su existencia *porque el compromiso de la formación con el desarrollo profesional de los profesores pasa por estar comprometidos también con el espacio marcado por la cultura profesional y la cultura de los centros en desarrollo.*

Consideramos, además, que el fortalecimiento de la cultura profesional y organizativa puede constituir uno de los pocos puntos de “defensa” de las comunidades educativas en contextos de cambio socioculturales y/o de presiones y exigencias administrativas externas (de rendimiento, de disminución presupuestaria, de competitividad entre centros próximos, etc.).

Si realizamos una consulta etimológica a palabras relacionadas que encontramos en numerosas ocasiones, vemos cómo “ethos” (costumbre, carácter) deriva en *ética*; encontramos que ‘cultura’ viene de “colere” (‘coldre’ en la fuente consultada¹), ‘rendir culto u honor’.

Rivas (1990) define *cultura* como el conjunto de pautas de comportamiento y de actuación características de un colectivo determinado en un espacio y en un tiempo también determinado; Pérez (1991) integra en la definición, *además de los comportamientos, la idea de conjunto de significados compartidos, todos ellos*

¹ Enciclopèdia catalana. (1998). Diccionari etimològic de la llengua catalana. BCN.

desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural.

Ferreres (1992) habla de las *organizaciones* donde se da esta cultura como *complejas redes de ideas y expectativas sobre lo que hay que hacer en ellas, como un conjunto de diversos papeles desempeñados por diversos profesionales que tejen una estructura de posiciones personales.*

La cultura se convierte, así, en una *realidad social, dinámica, dialéctica, grupal* (aunque no es la suma de las culturas individuales), *simbiótica*. Como resultado de los diversos contactos posibles (entre los grupos humanos, entre los individuos, entre los individuos y otros grupos) y de las interacciones con el medio social y profesional, la cultura puede cambiar cuando algún elemento del conjunto se transforma, aunque existan elementos que tiendan a conservarla.

Este es el espacio donde trabaja la formación del profesorado, es decir, entre los diferentes planos del desarrollo y la cultura profesional que pueden mejorarse para intentar aumentar los significados comunes de los centros o equipos docentes y acrecentar las “racionalidades” y el posterior análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

En la configuración de la cultura, nosotros enfatizamos también lo relativo a lo emocional, lo “a-racional” o basado en la intuición que proviene de experiencias pasadas de toma de decisiones, como recientemente lo llamaba Angulo (1999). Dedicaremos mayor espacio a este tipo de racionalidad cuando nos dediquemos a los aprendizajes docentes.

Hargreaves (1996) plantea la necesidad de conocer el tejido del que está hecha esa cultura:

“Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.” (i: 39)

Tras lo expuesto, vemos que durante una época se consideró el constructo ‘cultura’ como algo que tenía que tenerse muy en cuenta en el análisis de las organizaciones educativas; de alguna forma se vio claro (Ferreres, 1992; Hargreaves, 1996) que *los contenidos* de esa cultura y *las formas* que ésta podía adoptar eran importantes si se quería entender la “organicidad” de cada institución para, tras el análisis, poder mejorarla.

“El *contenido de las culturas* de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en

general;(...) **la forma de la cultura** de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas (...) cuatro grandes formas: individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización.” (Hargreaves, 1996:190). En esa obra el autor analizaba pormenorizadamente aspectos relativos a cada una de las formas de cultura.

Fullan y Hargreaves (1997) hablan de una cierta evolución entre las diferentes culturas y parecen dedicarse más a establecer las “posibilidades” de la colaboración, estableciendo que habría *formas débiles* (la revisión y relato de historias; la ayuda y asistencia y la puesta en común) y *formas más fuertes* (el trabajo en común); *admiten que evolutivamente y en el mejor de los casos, formas de colaboración cómodas y artificiales, pueden derivar hacia formas cooperativas entre el profesorado.*

Parecen establecer “formas” menos rígidas o al menos respondientes a un concepto de cultura más flexible y definido por fases de desarrollo, más que por estados perennes. Hopkins (1985) hablaba también de fases evolutivas de desarrollo en los centros.

Lo cierto es que plantean cómo el terreno de acción que es la enseñanza está marcado por la complejidad, por la importancia de las condiciones y por procesos que requieren de tiempo y de paciencia; esto en contextos administrativos que, por contra, pretenderían en numerosas ocasiones fagocitar las ideas y las culturas reales y trabajar con las apariencias.

Nos tememos que las líneas que plantean como dificultad serán cada vez más acentuadas y, desde nuestro punto de vista, más preocupantes.

Porque la potencia de las apariencias no es sólo un contenido en manos de la administración: desde los centros, como representantes de una profesión que se sabe “observada” por los “clientes”, también se desarrollan mecanismos de *marketing* dándose, en muchos casos, una lucha irracional y despiadada entre los profesores para responder a los requerimientos que ‘parece’ que se hacen desde fuera.

Hargreaves (1996) hablaba de las diferentes interpretaciones o comprensiones del fenómeno del individualismo: estaríamos de acuerdo con que aunque hubiera una parte asociada a “déficits” psicológicos, son muchos otros los factores que presionan en el sentido de esta forma de cultura.

Nos referimos a las condiciones de competencia y de rigidez en las condiciones de trabajo; a las posturas de individualismo como reflejo de concepciones de la ‘ética de la atención’; al hecho de que no se acaba de diferenciar el individualismo del espacio necesario de individualidad. Juntas, estas cuestiones hacen que debamos plantearnos este tema desde un punto de vista diferente y más amplio del de la simple acusación de déficit individual del profesorado.

Recientemente otros análisis han profundizado en el elemento cultural de las organizaciones: autores de nuestro contexto han planteado la existencia de diferentes perspectivas sobre la cultura y la posibilidad de analizarlas epistemológicamente. Nos referimos a la línea de trabajo de Díez (1999).

Díez ofrece, como decimos, una perspectiva histórica comprensiva acerca de cómo se ha entendido el constructo ‘cultura’ a la vez que propone una perspectiva propia que nos

ha parecido muy acorde con lo que nosotros hemos ido encontrando en nuestro estudio y en nuestra práctica cotidiana en el trabajo de los centros.

Aun admitiendo la existencia inevitable en toda organización de un “paradigma cultural”, porque con él se responde a la necesidad humana de orden y congruencia, lo relevante para el progreso de las mismas organizaciones y, no pocas veces, para la pervivencia de los individuos, sería conocer de qué forma esos paradigmas se tejen y se “mueven”.

Estamos muy de acuerdo con el autor en el hecho de que más allá de una cuestión descriptiva o erudita, la problemática que suscita la cultura de las organizaciones, en la práctica, se encuentra en forma de problemática vital para las personas que la viven y que, inevitablemente la construyen; en ese sentido, preguntas como si vale la pena cambiar las culturas, quién debe hacerlo y en qué direcciones, no son pura retórica sino decisiones de gran envergadura sobre las que, también, desde la posición de la formación permanente de los docentes, debe buscarse respuesta.

Según el autor el concepto de cultura está tomado de la antropología y la sociología, y eso obliga a conocer su evolución histórica en esas disciplinas para poder, después, concretarlo en el ámbito educativo donde se ha asumido como ‘*cultura organizacional*’.

Con **cultura**, las diferentes corrientes entienden que nos referimos a:

- *un fenómeno social*
- *que obedece a pautas*
- *que proporciona un modelo de vida*: entendiendo que dentro de lo ‘vivido’ se puede diferenciar entre la cultura ideal y la modal en una aproximación a lo propuesto y lo realmente realizado
- *es fruto de la herencia social históricamente acumulada*
- *no puede identificarse conducta y cultura*
- *tampoco se identifica con la tradición* porque intervienen la selección y el aprendizaje activo de las nuevas generaciones
- *constituye un sistema de expectativas*
- *no es un todo coherente y armónico: como sistema cultural abierto implica contradicciones, apertura al cambio y subculturas* en función de diversos elementos

Estas características generales de la cultura antropológicamente entendida, servirán para comprender elementos que encontraremos en la llamada **cultura organizacional**. De entrada asumimos que no estamos ante una “realidad” compacta ni definible de forma sencilla sino ante un organismo complejo sobre todo porque se reconstruye de forma constante y no del todo previsible, en continua interacción con la multiplicidad de factores con los que se relaciona.

En ese sentido cabe resaltar que, históricamente, se comienza a entender que las organizaciones pueden considerarse sistemas abiertos cuando se asume su dimensión cultural: aunque se había empezado a acuñar en los años 20 con Elton Mayo, estaríamos en la década de los 70’ cuando se populariza para alcanzar su vigor académico en los 80’; Díez (1999) da sobrada cuenta de los orígenes y desarrollo del concepto.

En la actualidad, el estudio de la cultura organizativa se debatiría entre quienes la entienden como un sistema ideacional o bien sociocultural; entre *quienes la consideran*

algo que “tiene” la propia organización (cultura como variable interna o externa) o bien como algo que “es” la organización (cultura como metáfora o metáfora crítica). “La utilización del verbo ser, en vez del tener, respecto a la relación entre la cultura y la organización ‘significaría esencialmente que se pasa de un análisis clásico de la organización, con la ayuda de conceptos de análisis-sistema o de esquemas funcionales, a un método antropológico o etnológico (...) dicho de otra forma, detrás de este cambio de verbo existe una voluntad de cambiar las formas de interpretar la organización y los métodos de recoger la información’”(1.:52)

La cultura como *metáfora* representa admitir que ésta no es un atributo más de la organización sino que es la esencia misma; se indican también así, los límites de entenderla como un organismo sistémico en el sentido de que su articulación no se define por la obtención de metas.

Epistemológicamente ya no preocuparía el ‘por qué produce’ la organización y ‘cómo puede producirlo más eficientemente’, sino ‘cómo está estructurada la organización’ y ‘qué significa estar organizada’.

Prácticamente, desde el punto de vista de la actuación para la mejora, lo que se intentará negociar serán las creencias básicas de la organización, lo que habrá de transformarse radicalmente y con un alcance amplio y global será la identidad de la propia organización. Se tratará de un proceso de reconstrucción a partir de la “construcción” existente.

Dentro de la idea de cultura como metáfora, se darían diversas perspectivas según el modo de análisis organizacional que se pretenda; el autor habla de las aproximaciones:

- cognitiva
- simbólica
- estructural y psicodinámica

De las críticas que se hacen a la perspectiva de cultura como variable -sin diferenciar demasiado si se considera interna o externa- nos ha interesado constatar que, además de la visión estática que subyace, esta perspectiva estaría representada por las opciones de personas o grupos que pretenden “utilizar” el potencial de la organización para controlarlo y, con ello, mantener sus propósitos; ciertamente, cuando se ve la organización como instrumento de poder y se mantienen determinados elementos de “dirección” o liderazgo no es fácil ocultar que se “juega” con apariencias y “símbolos” para mantener determinadas estructuras siempre, claro está, bajo el control y bajo la supuesta eficacia de los rituales al uso.

También el modelo de cultura como metáfora es criticado por un exceso de idealismo (no debemos olvidar que estaría ligada antropológicamente, según el autor, con el ejercicio del interés práctico del conocimiento y emancipatorio de Habermas): a veces se olvidan las infraestructuras materiales y, además, ciertamente parece suponer que no se dan liderazgos “diferenciadores” o jerárquicos sino más bien decisiones democráticas y transparentes en organizaciones definidas por el compromiso total y ecuaníme entre sus miembros.

Además, según el autor, la posición de los que defienden una metáfora crítica ha consistido más en una crítica a los otros planteamientos que una aportación concreta y propia.

Por nuestra parte, sin dejar de admitir esas críticas, *entendemos que la perspectiva de cultura como metáfora crítica propone, para subsanarlas epistemológica o comprensivamente, algo que nos parece enormemente importante y que imprime una característica altamente definitoria de las organizaciones: entiende la cultura como un conjunto de formas de vida de una organización.* “Como las experiencias de los miembros de esos grupos difieren, es obvio que su conciencia social también diferirá, es decir, ellos han aprendido a entender y relacionarse con los miembros de su grupo, con los miembros de otros grupos y con la organización en general de una forma particular. Ello impide que todos los miembros dentro de una sociedad (o corporación o escuela) compartan una cultura común.”(i:71).

Se habla de subculturas (y dentro de ellas de contraculturas) y de áreas en conflicto y en lucha; se entiende que los valores son los focos de disputa. En definitiva se asume que las culturas no son realidades homogéneas sino espacios multiculturales.

Los factores constitutivos de la cultura global y de las subculturas serían, según Lacroix (1983, en Díez, 1999:73), los siguientes:

FACTORES CONSTITUTIVOS DE LA CULTURA GLOBAL	FACTORES CONSTITUTIVOS DE LAS SUBCULTURAS
1) Tipo de dirección elegido o mantenido: centralización, feudalismo, burocracia, anarquía, descentralización. 2) Finalidades y objetivos globales. 3) Estructuras y funciones de acuerdo al organigrama oficial. 4) Mentalidades, comportamientos y valores ligados a las metas de la organización global. 5) Planes y objetivos globales, así como métodos y procedimientos generales de gestión y de acción. 6) Estilo general de ejercer el poder de decisión, autoridad y competencia. Pactos y oposiciones entre sectores oficiales. Contrapoderes organizados. Negociaciones políticas oficiales. 7) Redes oficiales de información, a través de instancias y tableros de anuncios. Informes, memorias, documentos, circulares. Acceso oficial a la información. Vocabulario técnico de la profesión. 8) Celebraciones oficiales: cena oficial, día del patrono. 9) Valores oficiales la organización. 10) Aspecto general edificios y locales.	1) Adaptación o deformación sectorial del tipo de dirección global. 2) Finalidades y objetivos de cada grupo o cultura comunitaria. 3) Estructuras informales en función de los roles sociales y las influencias de los líderes. 4) Mentalidades, comportamientos, valores asociados a las metas del grupo, a sus actividades y a su código de conducta. 5) Objetivos particulares y métodos y procedimientos particulares adecuados a esos objetivos. 6) Modalidades prácticas de ejercicio del poder; estilos personales de autoridad y de influencia. Equilibrio, alianzas y rivalidades entre clanes y coaliciones. Negociaciones de influencias entre líderes grupales. 7) Red de rumores y transacciones oficiosas sobre las informaciones. Intercambios informales, interpretaciones y retenciones de información. Vocabularios de clan y coalición. 8) Celebraciones informales: cumpleaños, salidas de fin de semana, etc. 9) Normas del grupo. 10) Ubicación territorio grupo.

De alguna manera este paradigma interpretativo de la cultura organizativa parece entender que el conflicto y la diferencia son inherentes a la organización. Inherentes porque además de las diferencias individuales e histórico-biográficas, las consecuencias de los propios mecanismos organizativos son inevitables: la selección del personal, la adjudicación de tareas, los sistemas más o menos explícitos de recompensas, los posicionamientos en momentos de cambio cultural -en los que según parece, suelen aparecer dos subculturas, una favorable y otra contraria-, los grupos de edad, etc..

El cambio cultural según esta perspectiva deberá situarse, proveniente de la dinámica originada por la lucha entre las subculturas, ya no en el control tecnológico o

ideológico-persuasivo (ingeniería), sino en la negociación y el consenso entre los intereses de las diversas subculturas y coaliciones en mayor o menor conflicto; ello lleva a pensar en la importancia de no mantener “ideas” que supongan identificar la cultura con la búsqueda de la ‘excelencia’, marcada habitualmente por una “ceguera” selectiva hacia lo particular sino, precisamente, poner en evidencia lo que de diverso hay en una organización: sus diferencias, la existencia de subculturas y su relación con las culturas de las sociedad, participando todas ellas del hecho de que como construcciones culturales que son, son de naturaleza ideológica.

Díez (1999: 78) resume de la siguiente manera las perspectivas actuales en cultura organizativa:

PERSPECTIVAS ACTUALES EN CULTURA ORGANIZATIVA				
	FUNCIONALISMO: Cultura como variable externa	SISTÉMICOS: Cultura como variable interna	INTERPRETATIVOS: Cultura como metáfora	SOCIOCRTICOS: Cultura metáfora crítica
Concepción de la Organización	Existe objetivamente y con carácter instrumental.	Microsociedades con sus propios patrones de cultura y/o subculturas que identifican su ‘individualidad’ organizativa	Fenómeno cultural, construcción social; constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros	Construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes dentro de la organización
Concepción de la Cultura	Variable ambiental que influye en procesos organizativos y actitudes de los miembros	Variable organizativa informal constituida por supuestos, valores y manifestada en rituales, símbolos	Esencia de la organización. Mecanismo epistemológico para estudiar la organización	Metáfora marcada por los intereses técnico y práctico que hay que orientar hacia el interés emancipatorio
Foco de la investigación	Contexto cultural: Cultura de la sociedad y su impacto en la organización	Relaciones de contingencia entre variables: una de las variables son las cualidades socio-culturales dentro de la organización.	Análisis cultural de la organización: cuáles son los esquemas interpretativos que hacen posible tal organización	Estudio crítico de los símbolos y de la manipulación de los símbolos
Finalidad de la investigación	Aumentar la eficacia de la organización desde la dirección	Aumentar la eficacia de la organización desde la dirección	Entender la cultura para «determinar qué tipo de clima, valores y filosofías son posibles y deseables para una organización dada» (Schein, 1988, 305)	Precaverse contra el control ideológico del «management cultural»
Corrientes teóricas	Gestión Comparada	Cultura Corporativa	Análisis cultural	Análisis cultural crítico
Autores	Hofstede (1980) Ouchi (1981); Pasquale y Athos (1981).	Firestone y Wilson (1985), Deal y Kennedy (1985), Peters y Waterman (1982)	Smircich (1983, 1985); Greenfield (1984); Weick (1979, 1983); Schein (1988)	Bates (1986, 1987); Stablein y Nord (1985); Alvesson (1989, 1991)

Acabamos las referencias a esta temática, a la que volveremos en la interpretación de lo encontrado en nuestro estudio, recogiendo de forma sucinta la caracterización que el autor hace de la cultura organizativa como concepto. Partiendo de la complejidad de tal empresa, sintetizando y ampliando lo que otros autores hicieron anteriormente, considera que se trata de:

- *un constructo*, en el sentido de que no es ni tangible ni observable a “simple vista”; por contra es una noción “construida” para dar cuenta de los procesos interactivos, culturales y organizativos en el curso de los cuales los sistemas de significado utilizados por los miembros de la organización se ‘construyen’ colectivamente.
- *de carácter holístico*, “el todo es más que las partes”, los elementos engarzados en una interpretación pueden únicamente aportar comprensión.
- *históricamente determinado* y, por ello, toda cultura organizacional refleja estructuralmente la realidad más amplia de la que forma parte.
- *socialmente construido*: la cultura es una construcción simbólica colectiva que se convierte en instrumento epistemológico.
- *ideológicamente configurado*, es decir, con dimensiones políticas, ideológicas y conflictivas, que confluyen en la existencias de subculturas, coaliciones ligadas a intereses, ideologías e incluso valores distintos.
- *dinámico* y por tanto relativo: eso permite entender que como cultura es susceptible de cuestionar, criticar, modificar y transformar.
- *de carácter ambiguo y en permanente negociación*; requiere mecanismos de interpretación porque se expresa a través, fundamentalmente, de la comunicación y la acción (mitos, ritos, símbolos, artefactos, etc.) y, además, la comunicación es polisémica.
- *Constituido por subculturas en conflicto*
- *Referente a presunciones compartidas y que se manifiesta en comportamientos y artefactos culturales*: artefactos culturales, valores y presunciones básicas serían los niveles de mayor a menor superficialidad dentro de los elementos culturales
- *Difícil de cambiar* porque constituyendo la cristalización de formas anteriores de convivencia que “funcionaron” en ese grupo, se transforma en modelo, estandariza los comportamientos, de forma que estos se construyen conforme a un modelo, más o menos flexible, reconocido como normativo y eficaz en la orientación de las conductas.”(í.: 80ss)

De esta definición que el autor va desgranando en los conceptos que incluye, ***resaltamos los que hacen referencia a la historia, lo holístico, lo ambiguo y en constante negociación, la constitución por subculturas en conflicto, y la dificultad de cambiarlas, como elementos a considerar seriamente en el trabajo de la formación permanente docente y como elementos con los que nos hemos encontrado en la práctica que hemos investigado.***

Volviendo a una perspectiva cultural centrada en la intervención en los centros de la mano de Fullan y Hargreaves (1997) nos gustaría recoger sus *orientaciones para que quienes dirigen los centros colaboren con la “profesionalidad interactiva” que proclaman.*

No asociaríamos únicamente estas orientaciones a los cargos unipersonales sino que lo ampliamos a todas aquellas personas que, en un momento determinado, deben dinamizar o liderar grupos, sean estos equipos dentro del claustro, o el claustro entero.

Sabíamos que la “profesionalización” de los directores (¿mejor en masculino?) es una cuestión que, en línea con las corrientes políticas y de gestión actuales, iba a acabar siendo no una función temporal dentro de la función docente, sino una parte de la carrera docente.

Conocemos las dificultades de las direcciones democráticas puesto que somos participantes de la sociedad y, en esencia, muchos de los “males” son comunes. No dudamos que la labor de dirección de un centro necesita de aprendizajes específicos porque, como hemos dicho en diversas ocasiones, una de las dificultades del progreso de los centros está en la presencia o ausencia de liderazgos morales y prácticos que aúnen las “almas” individuales y esto, desde nuestra experiencia, también lo hemos vivenciado como arduo y complejo.

Sí dudamos, aun así, de que las intenciones de profesionalizar las direcciones sean intenciones diferentes de las de controlar “de una nueva” forma (reincidente históricamente, por cierto).

Tomamos las orientaciones de los autores y las entendemos como ayudas para fortalecer los centros desde dentro: no como “marketing” sino como un toque de atención y una ayuda para la sensibilización hacia los temas que plantean, sean quienes sean las personas que, finalmente, hayan de liderarlos. Serían las siguientes:

1. *Comprender la cultura del centro, antes que intentar modificarla.* Requiere hacerse preguntas acerca de cuáles son los valores, las formas de hacer, los hábitos; requiere darse tiempo para acceder a la ‘integral’ comprensión, dejándose llevar de los reconocimientos y las lecturas de la cultura. Significa, en definitiva, priorizar el significado por encima de la gestión: cosa que -pensamos- está muy lejos de muchas de las mentes que están defendiendo en nuestro contexto una dirección “profesional”.
2. *Valorar a los profesores y promover su desarrollo profesional* como personal total, no como “manejo de competencias o déficits”: considerar que todas las personas tienen elementos valiosos para la organización, y desconfiar cuando desde la dirección o el liderazgo de un grupo se considera que todos los “otros” no son buenos.
3. *Ampliar el horizonte de lo que se valora* y tratar las propuestas, por ejemplo metodológicas, más desde una perspectiva de flexibilidad, apertura de repertorios y sensibilidad, que de compromiso unilateral y férreo respecto a un programa o método determinados.
4. *Expresar lo que se valora* de forma “auténtica”, con los hechos más que con declaraciones “retóricas”, y buscando la forma de encontrar qué “lenguajes” o símbolos expresan mejor los valores que se quieren construir.
5. Promover la cooperación y no la ‘cooptación’. Las formas que consisten en albergar ideas de “propiedad” evitan que se aprenda del contexto porque encierran en “uno mismo” y anulan la posibilidad de contraste; permitir que los docentes de un centro aprendan significa facilitar experiencias de “responsabilidad para resolver problemas”. Esto implica, entre otras cosas, y según los autores:
 - a) compartir el poder
 - b) recompensar de alguna forma al profesorado, al equipo; pensamos cuando imaginamos grupos de profesores con los que trabajamos que, a veces, las personas que “coordinan” recompensan ‘simplemente’ mostrando lo fructífero o agradable del trabajo; por otra parte, no pueden hacer mucho más
 - c) mantener la apertura y la inclusividad

- d) expandir las funciones de liderazgo
- e) tener paciencia
- 6. Proponer, no dar órdenes, aunque al principio sea más difícil articular las diferentes voces que la propia
- 7. Utilizar las medidas burocráticas para facilitar y no para limitar
- 8. Entrar en contacto con el contexto en general (í: 118ss.)

El trabajo curricular en el ámbito institucional: asesores y naturaleza del cambio institucional

Las orientaciones que plantean estos autores para conseguir que el profesorado se desarrolle hacia la llamada profesionalidad interactiva, volverán a ser objeto de atención cuando tratemos el tema del desarrollo profesional docente como integración del desarrollo curricular y el desarrollo del centro; sus principios nos iluminarán cuando recalemos más concretamente en el tema del aprendizaje docente porque la orientación que estos autores han dado a su obra lo permite y lo sugiere.

Para acabar este capítulo, debemos tener en cuenta que el trabajo en común de los profesores en una institución educativa requerirá, en coherencia con todo lo anterior, de *metodologías de análisis social de las instituciones y de estilos de ayuda y/o liderazgo que se acomoden a su discurrir interno*.

No entramos ahora a un desarrollo de esta cuestión desde el punto de vista de las metodologías, sino desde el propósito de concretar dos consideraciones que nos parecen oportunas y pertinentes:

1. En la medida en que esto sea posible, debe entenderse que el ***uso de metodologías narrativas es el tipo de tratamiento que responde de forma clara a los requisitos del innovar en los centros***. Es claro que éstas deben combinarse, sobre todo cuando el propósito es de desarrollo curricular centrado en determinados contenidos de áreas, con otros tipos de metodologías (de ‘fractura conceptual’, ‘descriptivo-explicativas’, de relación entre los diferentes elementos que interactúan en las situaciones didácticas, estratégicas, normativas, etc.); pero el “narrar” debe ser considerado como el instrumento que vehicule todo ese conjunto de metodologías.
2. ***La relación entre innovaciones y el tipo de rol que ha de jugar el asesoramiento se caracterizaría por entender que lo “informal” de la organización es lo “formal”***: lo informal es la confusión, la intimidad, lo local, lo inmediato que resiste a la categorización y racionalización. (Coronel, 1997:175ss)

En ese contexto, se trataría de *hacer extraño lo que es familiar* porque “reconocer la inevitable flexibilidad en la que discurren las prácticas y actividades, ayuda a proveer de inspiración y reflexión, de frescura y curiosidad a la hora de reconocer y celebrar el valor de diversas racionalidades.” (í:175)

En términos asociados a la labor del asesor, ese autor parte de que el análisis social de las instituciones ha de superar dualismos y dicotomías para reconocer su propia constitución social en la complementariedad del significado y la acción, e identificar patrones de consecuencias multidimensionales; se precisan para ello ***métodos que multipliquen las paradojas, que permitan elaborar cuestiones que impliquen***

infinidad de respuestas a las que podemos llegar para, según él mismo, ir sustituyendo esa visión gris, insípida, aburrida, normativizante, legalista y estática en la que parece situarse el trabajo del asesor.

La narración grupal e informal de retazos de crónicas sobre otras innovaciones, roles, etc.; la narración desde diferentes puntos de vista -subculturas- de acontecimientos, también aparentemente informales, son consideradas -entre otros- por nosotros mismos y tras el trabajo de investigación, acciones de gran calado en el trabajo docente.

Lyotard (1984) planteaba la *importancia del componente comunicacional como realidad y como problema* asumiendo que lo que se precisa para comprender no es únicamente una teoría de la comunicación sino una **teoría de los juegos** que permita ver las jugadas y contrajugadas y sitúe la “innovación” como el resultado de las conversaciones entendidas como batallas de juegos, de discursos.

En referencia a las instituciones el autor considera que es fácil encontrar allí un único discurso porque ésta requiere limitaciones suplementarias para que los enunciados sean declarados admisibles en su seno, de forma que es el ‘predominio’ lo que caracteriza el discurso de la institución: cosas que se pueden o no decir y maneras de decirlas. La burocratización es el límite extremo de esta tendencia.

La salida como posibilidad de cambio, se establecería en la medida de que **hoy sabemos que el límite que la institución opone al potencial del lenguaje en “jugadas” nunca está establecido, con lo que si éstas son** inesperadas y fruto, quizás, de intensificar el desplazamiento o de desorientarlo, la jugada entraría en el terreno de ese predominio, procurando un nuevo escenario para las jugadas siguientes.

De nuevo, la narrativa puede ocuparse de crear ambientes donde el juego permita encontrar vías nuevas.

“La organización como historia y narración”

Como es sabido, el desarrollo del conocimiento sobre las cuestiones organizativas se asocia cada vez más a la metodología narrativa.

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) plantean una línea de trabajo en el desarrollo de los docentes y los centros educativos y en la investigación, en la que se los pretende comprender interpretativamente y en la que la narrativa puede servir para profundizar en aspectos como:

- *Los ciclos de desarrollo de la organización* (para ello se aplican modelos biológicos de crecimiento). “*Like people, schools age*”: “Al igual que la gente, las escuelas envejecen”. Estaría asociado a los ciclos de vida biológicos. “Las organizaciones son, como explica el constructivismo, los sentidos y vivencias que tienen los individuos que las habitan. Son también lugares privilegiados de producción, circulación y recogida de historias, en forma de relatos. Estas historias son un dispositivo privilegiado para dar identidad a la organización: permiten poner en escena, narrativamente, captando la experiencia pasada y escenifican los anhelos futuros.”(i.:191)

- *La identidad de las instituciones*
- *Los centros en cuanto comunidades de memoria*
- *La memoria institucional* que, contraria a la incompetencia narrativa, trabaja en los terrenos de la memoria, el lenguaje, la implicación, la reflexión, la argumentación, las relaciones de causalidad, la empatía, etc. Resaltamos cómo estas competencias se consideran requisitos para poder liderar una organización y contribuir a su desarrollo.
- *El saber organizativo* que es tácito en su mayor parte
- *Las historias de aprendizaje institucionales*

En conjunto, entender los centros como *culturas en desarrollo* supone considerar algunos elementos destacados en los estudios sobre cultura organizativa escolar; los autores resaltan:

- *componentes* (sagrado o profano, formas, contenidos, funciones y carácter)
- *elementos* (valores, héroes, ritos, artefactos, perspectiva, roles, etc.)
- *manifestaciones* (tangibles e intangibles)
- *tipologías culturales* (grado de colaboración entre sus miembros, interdependencias e interrelaciones políticas de sus componentes, su orientación,...)

Estos constructos interpretativos no serían variables que por sí solas aportarían ‘crecimiento’: “Es verdad que, en el caso de bastantes centros escolares, la vida cotidiana suele transcurrir año tras año sin dar lugar a un aprendizaje institucional, produciéndose un “desarrollo cero”, siendo de escaso poder explicativo los ciclos de vida (...) cuando hablamos de desarrollo organizativo y/o profesional (...) de tener algún referente sería que habría que tender a que los centros tuvieran dinámicas de desarrollo, ciclos de vida madurativos, o aprendizaje organizativo.”(i.:192)

La curva de los ciclos de vida de la organización; se recorrerían 2-3 grandes etapas: CRECIMIENTO- Estabilidad (en la cima -inestable- de la curva) - ENVEJECIMIENTO. Estánazonadas con crisis (con dolor manifiesto) en determinados momentos:

- En la ascendencia del Crecimiento: Noviazgo-*crisis*-Infancia-Go-go-*crisis*-Adolescencia-Plenitud-**Estabilidad**
- En la curva de descenso: **Estabilidad**-Aristocracia-Burocracia temprana-*crisis*-Burocracia-*crisis*-Muerte (i.:193)

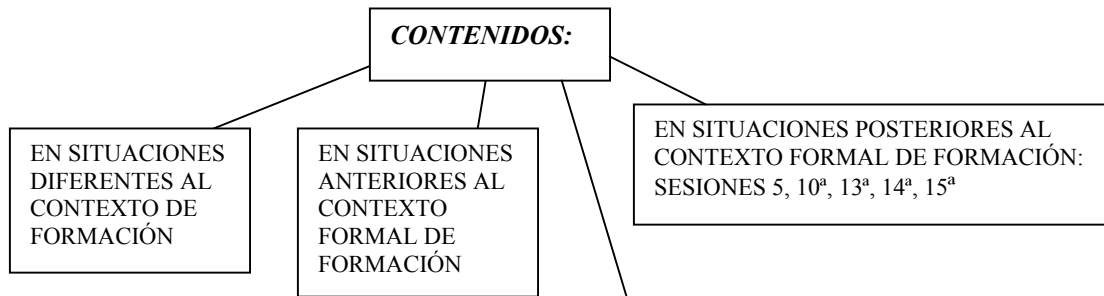
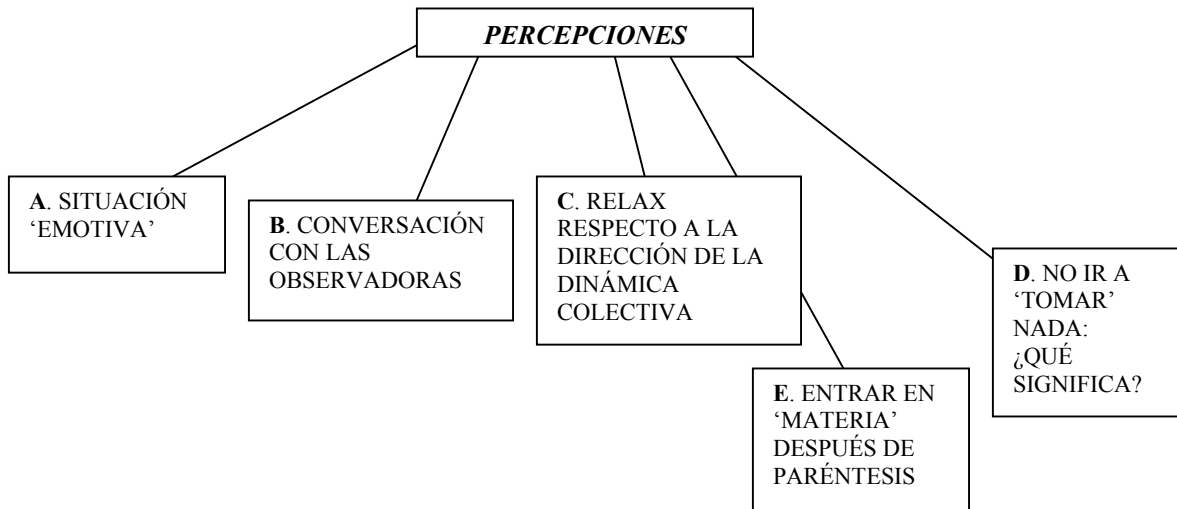
Los autores consideran respecto a este tipo de aproximación a las realidades organizativas, en este caso, escolares:

- el modelo de ciclo de vida, aún con limitaciones, constituye un marco conceptual interesante para estudiar el desarrollo de una cultura u organización, desde el análisis diacrónico/sincrónico de la misma
- la identificación de los momentos críticos, su orientación y los impactos que produce, son indicadores fuertes para detectar en qué momento de desarrollo se encuentra y cuál es su tipología cultural
- recuperar la memoria institucional es un instrumento potente para conocer la cultura, las relaciones micropolíticas y el proceso de desarrollo de la misma

- *“Los procesos de cambio, para llegar a un estadio de madurez, necesitan de un tiempo de gestación, crecimiento, e institucionalización dilatado en el tiempo. El cambio ha de implicar a todo el centro en su conjunto. Por eso -a pesar de tener momentos críticos puntuales- no ocurre de forma inmediata, es un proceso dilatado y continuo en el tiempo para asumirlo, adecuarlo e integrarlo culturalmente.”(i.:199)*

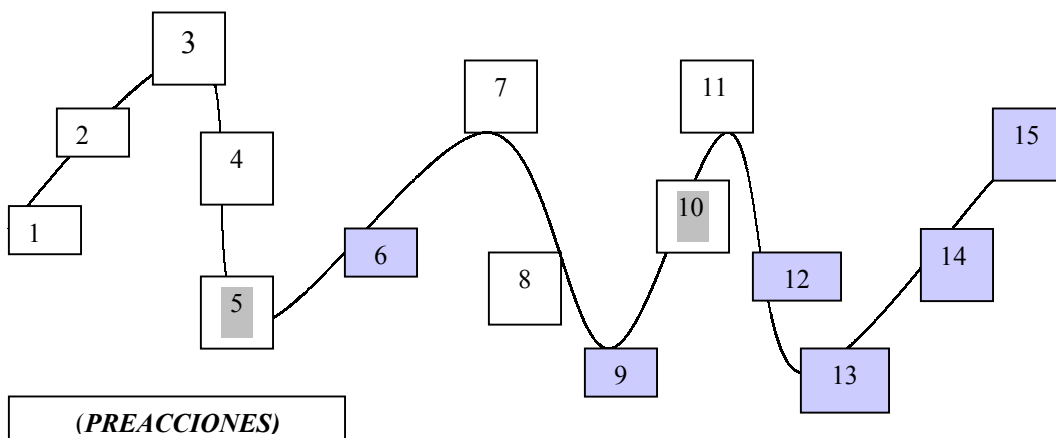
La comprensión y análisis de las organizaciones escolares demanda aproximaciones complejas que incluyan a los propios agentes (como lo hace la biográfica) y la integración de múltiples percepciones que le aportan identidad y comprensión escénica. Coronel (1997) suscribe este tipo de aproximación.

D. SITUACIONES INFORMALES: 'D-Cu-2'
4ª EN CONTENIDOS, 8ª EN PREACCIONES Y 7ª EN PERCEPCIONES

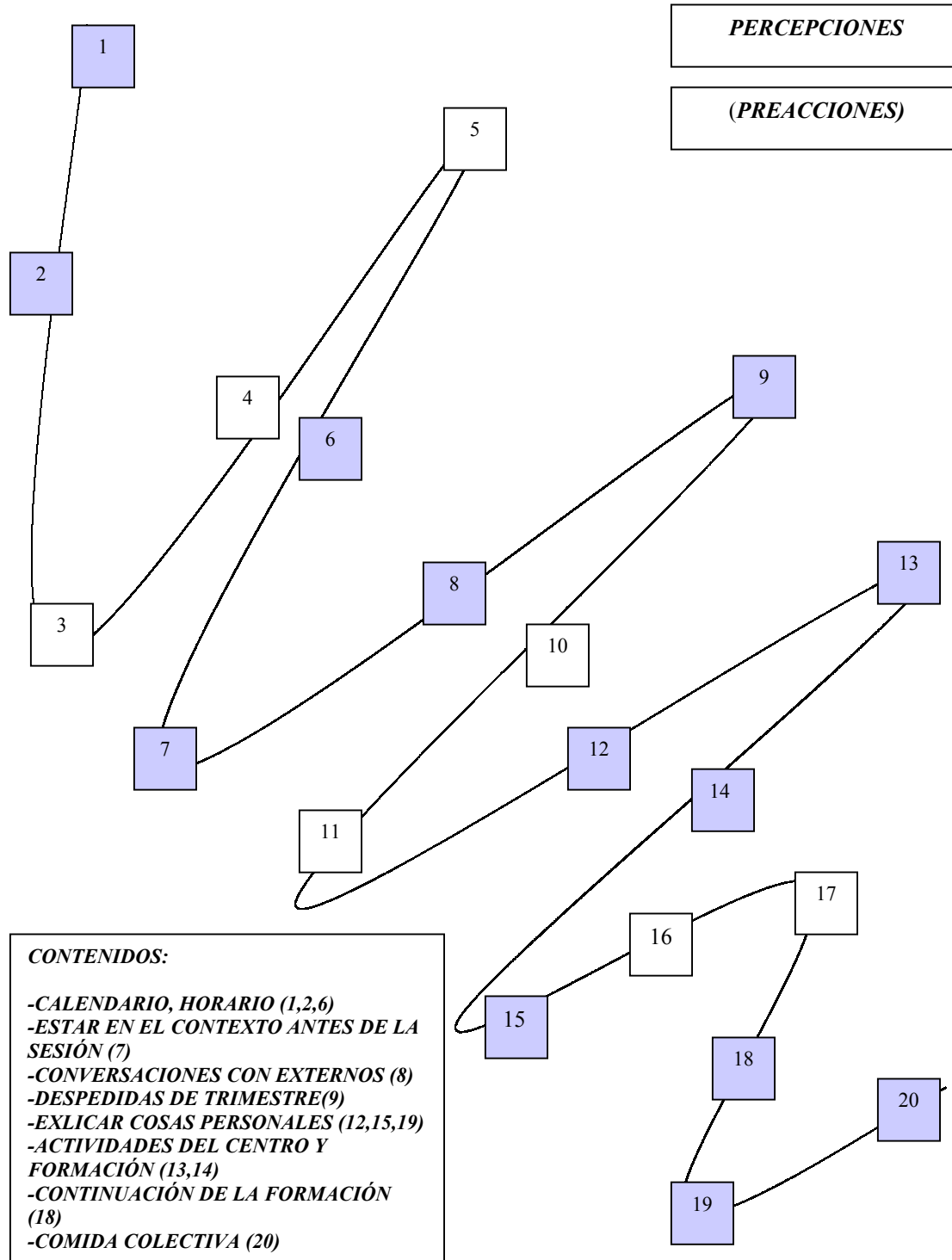


TEMAS 'INFORMALES':

- futuro profesional de las observadoras
- feminización, feminismo o femenino
- escuela pública
- SEDEC: historia y competencia en la innovación de los asesores



G. SITUACIONES INFORMALES – ‘D-Ce’
6ª EN CONTENIDOS, ÚLTIMA-PENÚLTIMA EN PREACCIONES
Y 8ª EN PERCEPCIONES



F. EVALUACIÓN 'D-Cu-2'

CONTENIDOS

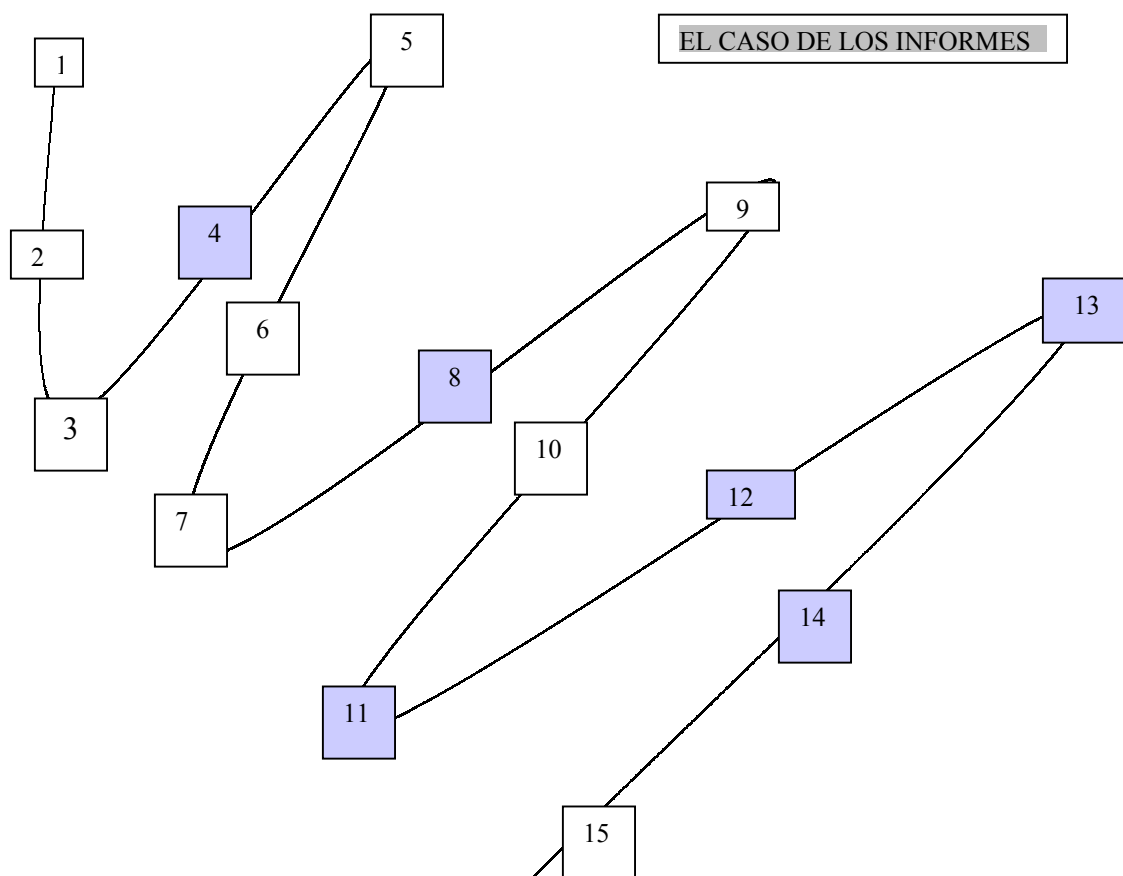
PREACCIONES

**A. EVALUACIÓN
DE LAS
CAPACIDADES
DE LOS
ALUMNOS**

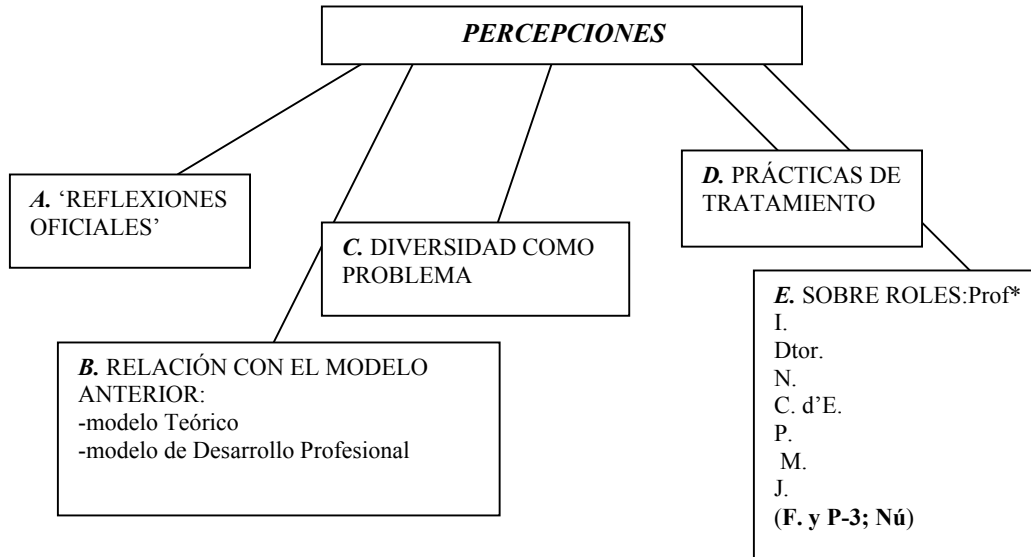
**B. EVALUACIÓN
DEL IMPACTO DE
LA FORMACIÓN
EN LAS
PROFESORA**

**C. RELACIÓN
ENTRE CAMBIO
DE
METODOLOGÍA
Y CAMBIO DE
'INFORMES'
EVALUATIVOS A
LAS FAMILIAS:
EL CASO DE LOS
INFORMES**

**D. CONCEPTO DE
EVALUACIÓN Y
ELABORACIÓN A
TRAVÉS DE
ORGANIZADORES
CONCEPTUALES-
DIDÁCTICO**

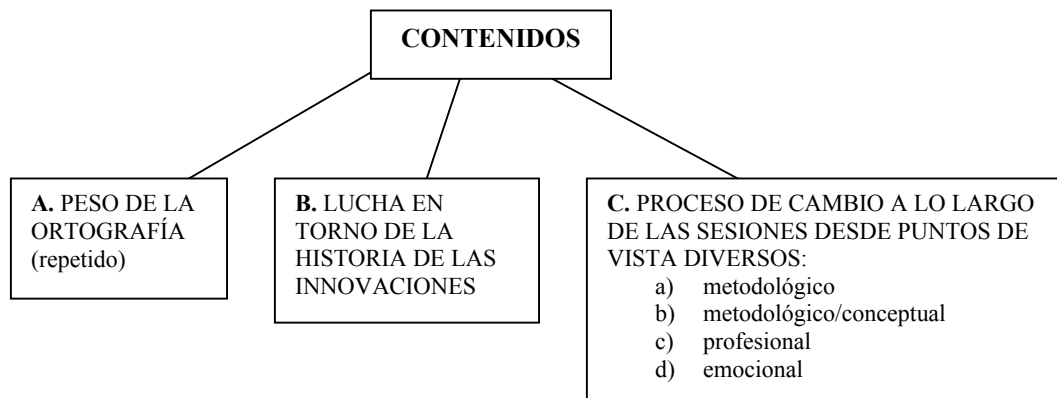


B. REFLEXIONES METODOLÓGICAS - 'D-Ce'
2ª EN CONTENIDOS Y EN PREACCIONES Y 4ª EN PERCEPCIONES



PREACCIONES: contextualización de la formación

1. Documentos contextualizados (como relación teoría-práctica)
2. Guiones de planificación de diversa contextualización: la sesión 17ª como conexión entre la anterior, la presente y la posterior
3. Sesión 13ª como muestra de "reaprovechamiento" del contexto para regular
4. Autoinformes
5. Problemática laboral desde la 13ª hasta la sesión 19ª-20ª



4.2. PREINVESTIGACIÓN

En el modelo de corte crítico, las escuelas se conciben como lugares de investigación de los problemas, siempre y cuando, *“el conocimiento que los profesores llegan a adquirir de la investigación sobre su propia práctica, así como el que se construye de forma colegiada, se difunde a la comunidad inmediata que, a su vez, puede -mediante su presentación- adquirir la forma de “conocimiento público (...) si “la construcción local del conocimiento se genera en el contexto de las respectivas comunidades, y los profesores pueden llegar a ser creadores e intérpretes activos del currículum, no simples implementadores.”* (Fernández Cruz, 1999:110)

4.2.0.Introducción

Llamamos *Preinvestigación* a una fase previa o inicial del estudio en la que, a partir de analizar -con mayor profundidad de la habitual- información valorativa de los profesores sobre acciones de formación que habíamos realizado en el curso 1995-1996, pretendíamos introducirnos en el campo de estudio. Como en la cita anterior, pretendíamos iniciar –junto a los profesores con los que nos íbamos encontrando en las situaciones de formación- un camino tendiente a la mejor comprensión de unos de los contextos prácticos donde aprendemos.

Las actividades formativas de la Preinvestigación y las de la investigación estaban centradas en el mismo tema curricular, es decir, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura con un enfoque constructivista.

Así, tanto el diseño como el desarrollo de esta fase significa una aproximación al campo de estudio consistente en recoger, en las actividades formativas que servían para esa aproximación, información complementaria a la que habitualmente se recopila dentro de los parámetros establecidos por parte del servicio educativo en el que trabajamos, SEDEC. También se duplicaba ya en la Preinvestigación el ámbito organizativo de la formación y se analizaba, con igual intención e instrumentalización, una actividad realizada para el ICE de la URV, siempre sobre la temática de la lengua, la lectura y la escritura.

Por lo anterior, entendemos que podíamos contrastar informaciones sobre el contenido y el efecto de la formación y sobre las formas de recoger información valiosa para la comprensión de los que sucedía en las actividades formativas; en esa aproximación, no nos planteábamos ninguna otra finalidad de tipo más concreto.

En síntesis,

a) 3 contextos espacio-temporales de análisis:

- 1 ‘Módulo’: curso con proyecto (consistente en una unidad de programación) organizado por el ICE-URV¹
- 2 cursos de formación organizados por el SEDEC

¹ En este caso, el curso (analizado a partir de lo que llamamos “Instrumento nº 1), no era específico de lectura y escritura, sino del *Lenguaje Verbal en Educación Infantil* aunque, como se verá, la temática objeto de investigación se erigió como centro del trabajo, debido, en parte, al interés de las profesoras.

Los contextos se refieren, como muestra de los contextos naturales en los que se daba mi práctica de formadora, a modalidades de curso (aunque se denominara “Módulo”) y se realizaban bajo el auspicio de las dos entidades de formación que se representan en este estudio: SEDEC e ICE-URV.

Los profesores/as eran de centros diversos, y habían optado individualmente a la formación por la vía habitual de ‘matrícula’ a una de las actividades del ‘Plan de Formación de Zona’.

Como se verá, pertenecen a centros de diversa tipología, algunos ubicados en zonas geográficas también diversas. Las diferencias entre sus características será uno de los aspectos sobre el que nos plantearemos consideraciones en esta fase de Preinvestigación.

b) 5 documentos valorativos de los profesores para el análisis.

4.2.1.Elementos del diseño

La información que previmos era, por una parte, la que corresponde a la evaluación final que realizan los profesores sobre la acción de formación de que se trate, a partir de la utilización de los instrumentos estandarizados que cada programa o servicio educativo tiene para este propósito: en el caso del SEDEC, escalas de valoración con un cierto grado de abertura en las respuestas aunque limitadas por el propio hecho de proponer unos grados y unos contenidos a gradar. En el caso del ICE-URV, instrumentos también de tipo escala de valoración pero de carácter más abierto.

Como comentábamos en el apartado de las bases teóricas, las respuestas de los profesores ante estos instrumentos suelen ser escuetas y “estandarizadas” debido, en gran parte, a las condiciones en las que los responden: en muchas ocasiones se realizan en la última sesión, a última hora, en una situación que, fácilmente, puede percibirse como “obligada” administrativamente y poco relevante en cuanto a sus consecuencias.

A eso se suma que, con esa instrumentalización, se trata de evaluar aquello que -por lo general- los profesores no han tenido la oportunidad de ‘asumir’ como objetivo de su formación, es decir, ante situaciones que son, por diversas causas, poco autogestionadas, se pide ‘formalizar’ el proceso en el momento último. La mayoría de las veces, las respuestas son positivas pero demasiado opacas para la comprensión y evaluación formativas del propio proceso de enseñanza y aprendizaje docentes.

Por todas estas razones, pretendíamos sumar a la información habitual otra menos estandarizada que nos permitiese conocer mejor aquello que valoraban los profesores: básicamente, *qué aspectos valoraban -en cuanto a contenidos- y en qué elementos de la dinámica relacional se basaba su aprendizaje.*

Ciertamente, es ahora, en el momento de la redacción final de todo el estudio, cuando leemos más ampliamente lo que podíamos tener delante: entonces, aún teniendo certeza de que el instrumento estandarizado ocultaba informaciones relevantes para la persona formadora, ni la curiosidad estaba tan definida, ni los referentes para “ver” se habían concretado.

El análisis interpretativo de los datos cualitativos, pasa por *reducirlos*, de forma que lleguemos a una cantidad de unidades significativas y manejables, *estructurarlos* y *representarlos* y, por último, extraer y/o confirmar unas *conclusiones* más comprensivas (Marcelo, 1995b).

Esto se da en un proceso elaborado, complejo y costoso, que además es interactivo y cíclico porque “...dependiendo de las necesidades del proceso de evaluación, los aspectos de reducción de datos, estructuración y extracción de conclusiones se interrelacionan e influyen unos con otros.”(i.: 42)

En nuestro caso, para el tratamiento de la información recogida en esta fase que venimos describiendo, ***se abordó una fase de reducción y, quizás en algún aspecto, de representación de datos, más como ordenación que como categorización.***

Quisimos ser altamente *literales con los datos básicamente por dos razones: en primer lugar para extraer una percepción general y, en segundo lugar, para establecer una distancia en el tiempo y poder liberarnos de ciertas implicaciones emotivas* (de empatía, de desacuerdo, de decepción, de cansancio, etc.), al tiempo que pretendíamos recoger el tipo de discurso que usaban los profesores sin haber establecido ninguna otra categoría que las macrocategorías que en algún caso les propusimos.

Usamos, pues, el ***mapa conceptual*** como instrumento que pretendía ser coherente con los propósitos de esa fase del estudio.

Cuando hemos hablado en el apartado del diseño de la temporización, hemos enumerado los instrumentos utilizados en los diferentes momentos del proceso.

A continuación presentamos el informe de la Preinvestigación que, necesariamente, incluye algún tipo de *descripción de los contextos y las personas en ellos implicadas*.

Adjuntamos al final de este apartado los *anexos* donde se muestran algunas de las síntesis de la información a que nos referimos.

4.2.2. Instrumentalización y Desarrollo

Pasamos a presentar el análisis que realizamos tanto de los instrumentos de valoración, como de las informaciones que nos proporcionaron. *Todos los instrumentos o documentos de los que se habla se encuentran en el **anexo nº 21***: a partir de ahora, por esta razón, haremos referencia al instrumento de que se trate obviando la información al anexo.

Instrumento nº 1:

ICE-URV: *Full de valoracions finals* del ‘Mòdul d’Aprofundiment de la Reforma en l’àrea d’Intercomunicació i Llenguatges’ en Educació Infantil-2n. cicle. Oct. 1995-Feb. 1996, Reus (síntesis de todas las valoraciones finales)

Recogimos el total de las valoraciones individuales que realizaron las 20 profesoras asistentes al módulo. Conservamos los nombres de las profesoras y los centros educativos de los que procedían y más adelante hacemos alusión a las características que hemos considerado relevantes para la comprensión holística que nos ocupa.

El instrumento recaba información sobre si la *iniciativa de asistir a la acción formativa* ha surgido del centro, ha sido personal o de otro tipo: las 20 *profesoras* asistentes han asistido a *“título” personal*.

En otro apartado se les pregunta por una posible *transmisión de su aprendizaje* (“conocimientos adquiridos” dice el documento) al centro y si ésta se dará de manera sistemática o asistemática: la mitad de las *profesoras* sitúan la *transferencia en el nivel* y la otra mitad *en el ciclo*; sólo 2 de las 20 señala la transferencia al equipo directivo. La mitad señala la *forma asistemática como el tipo de transmisión más posible* y sólo 5, la sistemática.

En forma de escala de valoración de 4 grados (2 positivos y dos negativos) se pide información sobre contenidos, y materiales: en los dos casos, las valoraciones están *unánimemente situadas en la banda positiva* (hubo *profesoras* que ampliaron un grado la banda positiva: “muchísimo”).

Podría ser significativo que en el aspecto de *“adecuación a las expectativas”* es donde “bastante” y “mucho-muchísimo” quedan aproximadamente en un 50% cada grado: ***las profesoras muestran sorpresa por un enfoque de la lengua (y sobre todo de la lengua escrita en el parvulario que no conocían y sobre el que se les ha creado una expectativa positiva***. Resaltamos (y traducimos) algunos ejemplos al respecto:

- “*Perspectivas muchas, ya que no conocía nada del tema, y todas estas novedades me han abierto los ojos a la Educación Infantil*” (ICE-95-96:2)
- “*Me ha ayudado a entender y hacer entender el lenguaje (lenguajes) desde otra perspectiva* (ICE-95-96:3)
- “*El tipo de trabajo propuesto en el curso me ha hecho pensar mucho en la práctica diaria en el aula. Es un trabajo que, de entrada, no veía adecuado para niños tan pequeños. Estoy muy animada para poder llevarlo a cabo porque creo en sus resultados.*” (ICE-95-96:8)
- “*Poniendo en práctica la “buena manera” de leer y escribir, he disfrutado mucho más haciendo de maestra, me he sentido mucho más útil y más segura de mí misma.*” (ICE-95-96:11)

Estos comentarios pertenecen a los apartados dedicados a “nuevas perspectivas de trabajo y reflexión que ha abierto la actividad” (traducimos) y a otras observaciones que se quieran destacar; el tratamiento por nuestra parte de estas informaciones cualitativas ha consistido en la síntesis en un simple listado de sus aportaciones (con numeración de 1 a 14 y de 1 a 6, respectivamente) (anexo, “*Instrumento 1*”). Se ve cómo la información en este apartado permite valoraciones de forma menos cerrada.

En síntesis, en aquel momento recojo ***la demanda y el interés del grupo de tratar ampliamente el tema de la lectoescritura constructivista***.

Este interés se origina -“lo origino” como formadora dado que no tenía ningún tipo de exigencia desde la instancia organizadora- a raíz de proponer centrarnos en los contenidos procedimentales de lengua escrita en este nivel y como tratamiento didáctico de uno de los principios “constructivistas”: “partir de los conocimientos previos de los alumnos”.

Cabe decir, abundando en la autonomía de la formadora y de su criterio que, entonces, las directrices curriculares administrativas, en absoluto planteaban un tratamiento sobre

el tema, mientras que en el nivel práctico de los centros sí se estaba iniciando (como dijimos de la mano de la psicolingüista Ana Teberosky en zonas de Gerona y Barcelona).

Sirva esto como sugerencia de la importancia de la formación y preparación de las personas formadoras, sus derivaciones en la mejora de la práctica y la, quizás, necesaria autonomía y libertad respecto a las directrices administrativas.

Dedicamos en ese módulo varias sesiones a esos contenidos, las profesoras aplicaban en el aula numerosas actividades simuladas en el curso y, tanto directamente, como en las valoraciones finales, muestran deseos de profundizar en el tema.

Hablamos de cómo organizar acciones formativas futuras para trabajar sobre el tema, de la consulta y lectura de revistas educativas donde se presentan monográficos al respecto, de la posibilidad de crear grupos de trabajo intercentros o de centro para llevarlo a cabo, etc.

Curiosamente, la realización de una unidad Didáctica que, siguiendo los parámetros de diseño “establecidos” por el ‘Módulo de profundización para la Reforma’ (análisis del currículum, contenidos, objetivos didácticos actividades, etc.), debía realizarse, aun siendo una “obligada” tarea docente sobre la que las profesoras coincidían en no tener demasiado dominio, no habría sido lo prioritario: es importante observar cómo la percepción por parte de las profesoras de la utilidad de unos contenidos porque podían incidir directamente en el cambio de la práctica, hizo que éstos se constituyeran desde el momento de su tratamiento en objeto de su mayor expectativa formativa, por encima de otras ofertas de “diseño” curricular (aún estando, insistimos, en momentos en los que desde instancias administrativas -la inspección técnica de enseñanza-, se reclamaban a los centros). Los comentarios 5’ y 6’ del apartado “*Altres observacions*”, serían ilustrativos en este sentido: (traducimos)

- “*Creo, que la Unidad de Programación debería ser otro cursillo*”(ICE-95-96:5’)
- “*Tendríamos que estar en dos cursillos diferentes: uno para actividades de parvulario, y el otro para la Unidad de Programación.*” (ICE-95-96:6’)

Pienso que mi propia “teoría” sobre la significatividad y relevancia de los dos bloques de contenido considerados, pudo influir en estas observaciones; aun así, entiendo que mis esfuerzos se orientaron a hacer igualmente interesante el trabajo relacionado con la “programación”, sobre todo porque se daba una percepción en las profesoras de contenido muy poco dominado, como para lo relacionado con la lengua oral y escrita ‘significativas’. Propuse, por ejemplo, interrelacionar ambos temas y realizar unidades de programación en las que diseñaran usos más funcionales e interesantes de la lengua escrita.

En síntesis, tener en cuenta todo lo anterior representa en esta investigación un punto de partida dado que se percibe por parte de la formadora:

- a) una necesidad de “innovar” y crear conocimiento en los contextos de trabajo de las profesoras y, en general, en todos los centros, sobre la temática curricular de la lectura y la escritura “constructivista”.

- b) la posibilidad de realizar acciones formativas significativas para los profesores asistentes que promuevan nuevas formas de formación.
- c) el carácter marcadamente individual de las iniciativas de formación: a partir de tal constatación ¿es irrelevante considerar que los cursos juegan el papel de posibilitar iniciativas individuales?, ¿cómo se facilita la “expansión” desde las iniciativas individuales hacia las grupales, las institucionales?
- d) la percepción de asistematización que tienen las profesoras sobre el traspaso de conocimientos a sus contextos de trabajo: ¿qué sistemas de trabajo conjunto se desarrollan en los centros y, en éstos: ¿qué tipo de liderazgos y qué sistemas organizativos “planifican” la entrada y tratamiento de información?
- e) la potencia que pueda tener lo “informal” en el efecto de divulgación entre profesores de lo que individualmente hayan podido “construir” en el curso: bien en el mismo nivel o bien en el ciclo, las profesoras consideran posible, aunque sea de forma asistemática transmitir lo aprendido...¿funciona así el aprendizaje en la organización educativa?

Instrumento nº 2

Eina d’Avaluació (síntesis de las diferentes pautas de valoración) del *Seminari monogràfic: “Ensenyar a llegir i escriure en el marc del Programa d’Immersió Lingüística. Educació Infantil i Primària”*, en el curso 1995-96.

Se refiere a los contextos geográficos de Tarragona y Móra d’Ebre les llamaremos *Tarragona-96* y *Móra-96* respectivamente.

El número de asistentes fue de 28 profesoras en Móra d’Ebre y de 20 profesores/as en Tarragona.

Se trata del instrumento estándar del Servei d’Ensenyament del Català (SEDEC) de Primaria que, aunque permite incluir observaciones abiertas en un apartado final de “*suggeriments i observacions*”, está diseñado como escala de valoración de 4 grados y, por tanto, sin zona neutra; **cuantifica la satisfacción** respecto *la utilidad, el tratamiento de los contenidos, la aportación de materiales, la metodología y dinámica de las sesiones, la organización de la actividad, y lo referente a la persona formadora*.

Dentro de estos grandes apartados, se marcan diferentes ítems a valorar, algunos de ellos ciertamente centrados en la “idiosincrasia” del servicio (por ejemplo, “valora si el contenido te ha servido para conseguir...darte cuenta de la importancia del trabajo fonológico en un Programa de Inmersión Lingüística, PIL”

Para los asesores del propio servicio, este instrumento tiene una *utilidad relativa* porque no discrimina realmente lo vivido, asumido y aprendido en la formación. El servicio central, hasta el momento y por lo que conocemos, sólo ha recogido aspectos de cuantificación, ciertamente más relacionados con el número de matriculados y “egresados” con certificación que con cualquier otra información particular y substantiva.

Nosotros, de acuerdo con el relativo valor informativo otorgado, lo utilizamos para detectar unanimidades, para extraer alguna hipótesis y, como anunciábamos, para

contrastar las informaciones que aportan éste y un instrumento abierto que, en el caso de estos mismos cursos, llegamos a utilizar y que también analizamos.

Además, nos parece relevante mostrar qué tipo de información recoge un instrumento de estas características que *ejemplifica, de forma mayoritaria, el tipo de recogida de información que se realiza sobre las acciones formativas que organizan las administraciones educativas* aunque el *Pla de Formació Permanent* (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1997) prevea, como vimos a nivel teórico, mecanismos más ricos.

Si se llegara a concluir que la información no es del todo fiable por poco relevante, significaría que el macroproceso de Formación Permanente que tiene al profesorado como protagonista, está muy debilitado en la evaluación y, consecuentemente, esto tendría repercusiones en la planificación, desarrollo, valoración y mejora continuada del mismo.

Cuando nos hemos interesado por los principios que regulan la evaluación de la Formación Permanente en Cataluña (í.:59), se nos han planteado interrogantes al respecto puesto que parece ser que se busca rapidez en la codificación de los datos (“...para hacer un tratamiento objetivo y comparable...cómodo al usuario, fácil de interpretar y al mismo tiempo (*con datos*) fáciles de analizar”) al tiempo que se pretende la significatividad inherente al propósito de calidad de la formación, asumido como compromiso de la administración educativa a partir de la LOGSE.

Volviendo al instrumento nº 2, la consideración que hacemos es que parece estar centrado en recoger información sobre la utilidad y la calidad del tratamiento a nivel, básicamente, conceptual y de aplicación “directa” de materiales y de propuestas ya elaboradas.

Esto planteaba problemas epistemológicos, es decir, de definición de los principios en los que debe basarse la formación del profesorado y, en consecuencia, sobre cuál es la información relevante para poder mejorarla de forma continuada.

En este sentido, cabe decir que el apartado de *Observaciones* raramente es utilizado por los profesores.

En síntesis, desde el punto de vista de los formadores no deja de transmitir una idea de ‘trámite’ y utilitarista muy diferente, pensamos, a la que puede conseguirse con otros medios. No obstante, intuimos la dificultad que la macroestructura de la formación del profesorado implica respecto a la evaluación de las diferentes acciones.

Presentamos (“Instrumento 2”) la síntesis de las valoraciones de los cuestionarios en forma de escala de valoración que ‘cumplimentaron’ los profesores. La síntesis informa de una valoración general positiva sin discriminar acerca de la importancia que se ha dado a ningún contenido en especial, ni acerca de las razones que han movido a los profesores a valorar de la forma en que lo han hecho.

Parecen denotar más unanimidad en la valoración positiva sobre los *materiales* aportados (su *interés* y su *adecuación* para tratar los contenidos), y sobre la *asesora* (en cuanto a *claridad expositiva*, -Móra-, *dominio del tema*, -Móra y Tarragona-, y *actitud abierta y de diálogo*, -Móra y Tarragona-).

Los bloques de contenidos y objetivos recogen, en el primer caso, la gran cantidad de contenidos que debían tratarse: por falta de tiempo real para un tratamiento adecuado, se hizo de forma desigual (por ejemplo, no se trató más que a nivel de entrega de los materiales el bloque de ortografía, aunque eso no parece discriminarse demasiado en las valoraciones, sobre todo en Tarragona-96).

En lo que respecta a objetivos, la distancia entre “*Reflexionar sobre tu práctica*” (objetivo 3) y “*Darse cuenta de la importancia del trabajo fonológico en un Programa de Inmersión Lingüística, PIL*” (objetivo 2), sumado a que, como decíamos anteriormente, se pide opinar sobre la consecución de finalidades que no tienen por qué haber sido su guía a lo largo del período de formación, ***hace que aparezca una masa poco diáfana, aunque positiva, como valoración.***

También podríamos plantearnos la diferente adecuación de los contenidos para zonas geográficas tan dispares como lo son un núcleo urbano de más de 100.000 habitantes (Tarragona) y una zona semirural como pueda ser Móra d’Ebre: aun siendo dispares, desde la administración central se disponían el mismo título, los mismos presupuestos y contenidos, los mismos objetivos y los mismos instrumentos de valoración. En Tarragona, debíamos seguir las pautas del diseño “central” y así lo hicimos -con matizaciones- en las primeras ediciones de esa actividad formativa.

Lo que sí muestran, tanto en la escala de valoración como en las observaciones es una ***valoración negativa y/o mejorable de la organización temporal*** de la actividad: la excesiva extensión del curso debido a la separación entre sesiones (quincenal)

Estas pautas de valoración, no habrían informado por sí solas acerca de las razones que llevaron a valorar negativamente algunos aspectos en el caso de dos personas de Móra-96: la información de la que hablamos la proporcionaron los autoinformes -no oficiales- y por nuestra la consideramos relevante y se ha seguido teniendo en cuenta hasta ahora.

Instrumento nº 3a y 3b:

Valoración semiabierta (a) y “Carta Oberta” (b) de los participantes en el *Seminari monogràfic: “Ensenyar a llegir i escriure en el marc del Programa d’Immersió Lingüística.” Educació Infantil i Primària*, curs 1995-96.

En este caso los profesores asistentes a los cursos, en un número parecido al total, accedieron a valorar de forma más abierta lo que les había aportado la acción formativa. El procedimiento fue pedirles un día antes de finalizar la formación que, juntamente a la cumplimentación de la valoración pautada que hemos analizado anteriormente, “escribieran” esta otra modalidad más abierta.

Debe tenerse en cuenta que la escena era parecida a pedir un esfuerzo más, a remitirnos a la “voluntariedad”, a formular lo que se les pedía de forma rápida, seguramente cuando se acababa la sesión, cerca de las 8 de la tarde, juntamente a otras muchas consideraciones.

Se les transmitió, aun en esas condiciones, la justificación de la acción: *tener información más precisa y personal para poder mejorar las futuras actividades de formación.*

de la información, pretendimos no eliminar los matices que proporcionaran el reflejo cualitativo y total de sus opiniones.

En el apartado consignado como “Instrumento 4” presentamos los mapas de todos los documentos con los códigos numéricos que hemos usado en la reducción de la información (T-1/16, Móra-1/12). Así mismo presentamos la síntesis de toda la información ya organizada por los bloques que nos han resultado, que comentamos a continuación.

Las consideraciones globales serían las siguientes:

1. Aunque no pedíamos información relativa a las características personales y laborales de las personas asistentes, ellas mismas la explicitan en sus autoinformes y constatamos que existen diferencias:
 - a) trabajan en diferentes etapas y ciclos educativos: Parvulario, Ciclo Inicial, o Ciclo Medio y Superior
 - b) tienen diferente experiencia docente así como diferente experiencia en la etapa en la que se centra la formación: experiencia prolongada, reciente o nula en el parvulario
 - c) trabajan en diversas tipologías de centros: centros públicos, privados (ya concertados económicamente aunque no por ello “públicos” en cuanto a estructura organizativa, ideológica y de ‘servicio’ público); ordinarios, de Educación Especial.

Pensamos que todos estos factores están directa y fuertemente relacionados tanto con su particular experiencia docente como con sus experiencias de formación.

Se tiende a homogeneizar al “destinatario” de la formación porque no se contempla suficientemente la gran diversidad que entraña cada uno de los ecosistemas “acción de formación”: consideración que ha de tenerse en cuenta para mejorar las condiciones de la formación.

La forma en que se desarrolla *la conexión entre la oferta y la demanda y el control que tienen los profesores sobre la adecuación entre “necesidades” y respuesta, también puede ser difuso sobre todo en el caso de la modalidad “curso”:*

“En un principio escogí este seminario sin conocimiento ninguno de sus contenidos. Pero como siempre trabajo con niños pequeños, cada año procuro realizar algún curso específico sobre el aprendizaje de la L. y E., y ante la oferta que había, pensé que éste sería el más interesante”(T-5).

2. Los instrumentos autoinformes a parte de resaltar, en general, una valoración positiva a diferentes niveles, aportan lo siguiente:

A) Implicaciones institucionales :

- *Los profesores se han planteado la necesidad de establecer líneas de coordinación en los centros para poder transmitirse mutuamente el aprendizaje; también ven la conveniencia de que todos los implicados “se formen” para no hacer actividades aisladas. En algunos casos el inicio de estas reflexiones se valora como positivo y con actitud abierta. (T-1, 3, 14; Móra-1, 8,)*
- *También hay centros que parecen no estar en la línea, por parecerles negativo innovar, absurda la innovación o, simplemente, por desconocer el tema; en estos casos*

se habla o de Equipos directivos que no dinamizan el aprendizaje, o de compañeros de ciclo de los cuales no confían para el trabajo de inicio de la innovación. Se ve que las profesoras que hablan de centros remisos trabajan principalmente en instituciones concertadas (T-2, **4,10,15,16**; Móra-10: las marcadas en negrita serían las negativas y, de éstas, excepto Móra-10 todos son centros concertados.

- Aparecen *diferencias entre los efectos que ha tenido esta formación en los profesores paralelos del mismo nivel, respecto al equipo de ciclo*: se habla positivamente del primer caso (T-6, 7, 8, 9; Móra-1, 10), con lo cual podríamos encontrarnos delante de una condición organizativa que ayudaría a comprender mejor el trasvase de conocimiento entre los profesores de Infantil y Primaria: aunque se hable de una organización por ciclos, quizás la estructura más natural de trabajo colaborativo se dé con los colegas de tu mismo nivel con los que se comparte un mismo “objetivo” educativo y con quien la unidad de acuerdo se centra en las actividades cotidianas del aula: el tercer nivel de concreción o la programación de aula o, mejor, las actividades de enseñanza-aprendizaje.

- Aparecen comentarios hacia la *acogida positiva de los padres* respecto a los avances de los alumnos. (Móra-2, 5, 10)

B) Implicaciones personales

Como se ha visto, hemos recogido algún comentario de tipo personal en el contexto Móra-96 que, sin poderse considerar una aportación estricta de la actividad de formación, sí muestra el tipo de relación compartida en su desarrollo.

El hecho, tanto de que aparezcan en este contexto como de que no aparezcan en el otro, podría estar relacionado, en parte, con el instrumento que se les sugirió: en Móra-96, no se dio pauta escrita de los aspectos a comentar y se habló explícitamente de “carta” con lo que podríamos estar ante una información mediatizada por el tipo de texto, es decir, que la carta fuera entendida por las profesoras como un texto conversacional, comunicativo, y próximo emocionalmente. Es, ahora lo sabemos y antes lo intuíamos, lo que puede aportar la “narratividad”, tratada anteriormente en las bases teóricas.

En lo relativo a lo personal, hay que señalar que es en el apartado de aportaciones profesionales y de contenido didáctico donde aparecen abundantes referencias de carácter personal (“desmitificar”, “miedo al cambio”, “remover, revisar, recolocar”) (T-1) que, tenidas en cuenta, podrían representar diversos aspectos:

- a) una cierta calidez relacional que permitiera una expresividad sobre estados emocionales e intelectuales de cambio,
- b) la importancia del uso, en contextos valorativos de la formación permanente del profesorado, de documentos “comunicativos” para recoger este tipo de “aprendizajes”,
- c) la importancia de su uso para el desarrollo de los formadores en los contextos de trabajo
- d) la posibilidad de que el conocimiento docente esté marcado por lo personal, experiencial, y emocional (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001, entre otros).

Lo que en el mismo contexto aparece sobre la asesora, estaría de acuerdo con lo anterior y coincidiría con lo recogido en la pauta de valoración.

Insistimos en la importancia del tipo de instrumento: la formadora percibió también en el contexto Tarragona-96 un clima afectivo similar al de Móra-96 y, en cambio, el autoinforme no lo revela; sí lo hace la pauta de valoración, ciertamente sin la unanimidad con que lo refleja la pauta de Móra-96: quizás, el ámbito no rural pero sí “apartado” geográficamente y con menores posibilidades de formación de Móra, hiciese más ‘especial’ la formación.

En todo caso, este aspecto relacional parece importante en la globalidad de la experiencia formativa.

En ambos contextos de análisis, el mayor número de comentarios se referían al ***conocimiento sobre el contenido curricular y a las aportaciones profesionales***. Téngase en cuenta que en el caso del “Instrumento 3a” esto estaba más sugerido o pautado que en el caso del “Instrumento 3b”.

C) Implicaciones de Conocimiento Didáctico.

A parte de las valoraciones de tipo general, en las que no se resalta ningún contenido en especial, se subrayan:

- *La significatividad y funcionalidad de la lengua escrita así como el aprendizaje significativo también para el profesor* es señalado por los profesores sólo en el contexto de Tarragona-96 (T-2,10,12)
- *El conocimiento del proceso, es decir, de las fases de escritura y de lectura, es resaltado como importante en ambos contextos* (T-13; Móra-2,7,8)
- ***La potencialidad de un bloque de trabajo sobre los nombres propios de los alumnos, y el tipo de letra para realizarlo (desde los 3 años)*** es explicitado por un gran número de profesores como motor de cambio en su práctica además de ayuda a la lectura, interesante, fácil de aplicar y gratificante porque (traducimos) “*es como si en este aspecto hubiesen avanzado un curso*”(T-1), “*nunca hubiera imaginado que a partir de los nombres (propios) se pudiera aprender tanto...*”(Móra-3) (T-7, 9, 14, 15, 16; Móra-1, 3, 5, 8, 9 (es de 5 profesoras), 12)
- *Trabajar más el “antes, durante y después” de las actividades y en concreto de la lectura de textos, modelando con los alumnos, estrategias de comprensión que “enseñan” a interpretar los textos y a utilizar los indicios informativos* (T-15,16;Móra-8,9)
- El trabajo sobre la ***tipología textual variada y real*** (T-9, 10, 15, 16; Móra-1)
- “*Como es un planteamiento muy abierto, tiene muchas aplicaciones*” (T-7) (traducimos)

En general, aun cuando existe coincidencia en los contenidos que consideran importantes, parece que en el contexto de Móra-96, quizás porque hicieron uso -se les sugirió- de la pauta de valoración como guión, se centraron más en contenidos concretos y muy “prácticos”, mientras que, en Tarragona-96, aparecen comentarios de carácter más global y centrados en la innovación “profunda”.

De nuevo podríamos encontrarnos con diferencias establecidas por el tipo de instrumento. Como decíamos, las pautas de valoración no ofrecen información que discrimine este aspecto y, además, dado que pregunta por todos y cada uno de los

contenidos concretos “tratados”, obliga a valorar todos los aspectos aunque para el profesor no hubieran sido relevantes.

Como se ve, *el trabajo del “Nom propi” y el tipo de letra como facilitación es el contenido más comúnmente destacado.*

No hemos presentado otros contenidos que, aún siendo diferentes, sólo son aportados por un profesor/a. (guardamos el documento de síntesis, junto a las otras notas de análisis del proceso)

Apuntamos que en este apartado se recogieron también valoraciones negativas sobre la parte teórica (Móra-3) y el “Treball de sons” (trabajo fonológico) (Móra-8)

D) Implicaciones Profesionales o de conocimiento profesional:

También desde el punto de vista del contraste entre concreción y análisis global a la que nos referíamos cuando hablábamos de contenidos, parece que en el contexto Tarragona-96 se hicieron muchas más aportaciones sobre el ámbito que llamamos profesional: nos preguntamos hasta qué punto puede desprenderse del hecho de que el instrumento hablaba de innovación, de pensamientos del profesor anteriores y posteriores a la formación, de la opinión sobre cuándo se había dado el cambio, etc.. Desde luego, si en Móra-96 se basaron en el documento de Pauta de valoración (SEDEC) es lógico, por lo centrado que está en los contenidos, que no se hubieran remitido a aspectos de su propia profesionalidad.

Los aspectos que sobre este ámbito recogimos fueron:

- El sentido de la *reflexión sobre la práctica docente, y la importancia de la significatividad de los aprendizajes* es señalado claramente como aportación; hablan de **remover, revisar, recolocar, replantear...**(T-1, 8, 9, 10, 11, 12; Móra-1, 2, 6)
- *Concienciación, más seguridad, mejor organización* (T-2, 15, 16; Móra-2)
- **Concienciación sobre aspectos desconocidos del aprendizaje de los alumnos** (T-7; Móra-3, 4)
- **Ayuda profesional para:**
 - desmitificar problemáticas sobre la innovación “miedo al cambio”(T-1)
 - clarificar ideas (Móra-2)
 - dar a conocer una etapa desconocida o poco conocida por ser “noveles” y/o tener un “dominio” no siempre consolidado sobre la tarea de enseñar a leer y escribir (T-6, 11, 12; Móra-4, 6, 10)
- Preocupación respecto al seguimiento (formación o asesoramiento) para el próximo curso (T-9)

Otro aspecto destacado era el de la *motivación del profesor por haber conectado con aspectos profesionales “significativos”*. Quedaría reflejado en la valoración positiva de la reflexión y el descubrimiento de una metodología gratificante.

Como se sabe, si uno de los interrogantes asociados al estudio era el valor formativo de los cursos, a partir de lo inicialmente recogido, nos parecía que no podía negársele a priori valor formativo; también éramos prudentes ante nuestra débil argumentación científica y ante la posibilidad de que nuestra ‘vehemencia’ en la defensa de los mismos se debiera a la poca ‘justicia’ de las apreciaciones generales que desacreditan a los

cursos. Es obvio, por otra parte que, entre las definiciones y las realizaciones dista el suficiente espacio de realidad como para que pasen muchas cosas, se den diversidad de condiciones y, en definitiva, las categorías ‘universales’ sirvan de poco; aun así *nos parecía contar con la doble evidencia de la importancia de realizar con “calidad” todas las modalidades de formación y de la posibilidad de que un curso iniciase un proceso vivido por los profesores como valioso profesionalmente.*

E) Sobre cómo, cuando y por qué del cambio

Este aspecto queda mejor reflejado en el grupo que hizo el autoinforme sobre el soporte de la adaptación de Bolívar (1994) (Tarragona-96) porque incluía un apartado explícito al respecto. Aún así, parece haber mucha coincidencia en el contenido que se recoge en ambos contextos, es decir, lo que se considera fundamental para cambiar, aunque sea diferente el número de personas que en uno y otro contexto han aportado información al respecto, sería:

- *La asistencia a las sesiones se presenta como una razón que, pareciendo obvia y necesaria, quizás se quiera resaltar como hace esta profesora “a medida que he ido asistiendo a las clases me he ido entusiasmando” (Móra-3) (T-8, 9, 10, 14; Móra-3)*
- ***“Atreverse” a aplicar en clase lo planteado en el curso, y ver que daba resultado, que los alumnos avanzaban y se mostraban motivados por las propuestas (“que les gustaba”).*** Resaltan de nuevo el trabajo de “Noms propis” como una ayuda a la evidencia que les animó a cambiar. (T-5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14; Mora-5, 8, 10) Así lo expresaba una profesora *“era un poco reacia, me parecía un poco imposible...esto también iba en contra de lo que nos habían dicho en la reforma: “es un crimen dar un papel a un niño, todo ha de ser oral”: desde que lo he experimentado opino todo lo contrario...”*(Móra-5). No entramos ahora en el modelo implícito de formación que “leyó” esta profesora en la “reforma”, ni el riesgo de estar ahora situada “en todo lo contrario”.
- *Ver muestras de trabajos y de centros que trabajan en la innovación y las exposiciones de los compañeros del cursos de sus aplicaciones (T-8)*
- *Hablar con compañeros/as (Móra-10)*
- *No ha habido cambio dada la poca experiencia (Móra-2)*
- *No ha habido cambio por el diseño (y en menor grado, quizás el desarrollo) del curso: (Móra-12)*

Parecen claros los factores que según los profesores han influido en el cambio. La asistencia a las sesiones podría relacionarse con un clima proclive a reflexionar y a aplicar en clase alguna propuesta que permitiese ver respuestas positivas de los alumnos (estar motivados, que les guste, que aprendan y/o avancen como si hubiera pasado un año”, etc.); ver cómo otros compañeros están también aplicando y encontrando sorpresas positivas, podría ir formando un ***ciclo facilitador de una buena acogida inicial de la propuesta de innovación.***

Por otra parte, expresiones como “atreverse”, “experimentarlo”, etc. ***remiten a acciones cargadas de incertidumbre que necesitan de apoyo y de seguridad, aportes en los que debería pensar el diseño y facilitar el desarrollo de la formación y que, sin duda, intervienen.***

Las valoraciones neutras o negativas que avanzábamos pertenecientes al contexto Móra-96. nos hacen plantearnos lo siguiente. Curiosamente, en el otro contexto, exceptuando las quejas sobre la extensión del curso (sesiones quincenales de octubre a junio) que también aparecen en este, no se recogió ninguna: de nuevo, debemos remitirnos al instrumento, no de forma concluyente, pero sí importante.

Lo cierto es que en Móra (Móra-10, 11, 12) aparecen comentarios que, aunque provienen de un mismo centro y en algún aspecto parecen contradictorios, coinciden en que el título no se corresponde con lo que podía sugerir; hemos de decir que estas valoraciones marcaron de forma decisiva las siguientes acciones de formación porque asumimos que debían revisarse:

- *el título del curso,*
- *el contenido marcado por SEDEC*
- *el contenido considerado adecuado por la formadora/formadores,*
- *e incluso la proporción en el tratamiento de algún contenido.*

De las anteriores, había cuestiones como las del título que eran, desde el servicio central, inamovibles por aspectos que, aún hoy y cada vez con más estupor, nos parecen incomprensibles; las que podían modificarse, se revisarían en SEDEC- Tarragona por parte de los asesores que planificaban la formación.

Un aspecto importante no referido a los contenidos, era ***la no conveniencia de llegar a momentos finales sin haber dado voz a los profesores.*** Cabe decir que, aunque en su momento sea desagradable encontrarse con valoraciones negativas, en nuestro caso éstas actuaron como un valioso espolón: nos “enseñaron” que aunque la situación de formación se dé en condiciones “duras” para la persona formadora (por ejemplo en el contexto de Móra, el número de personas -28- era excesivo para poder establecer “fácilmente” contacto) era prioritario dar “voz” que pretender “enseñarlo” todo.

Una cuestión remarcable de carácter organizativo -y quizás de más fácil regulación desde el servicio de Tarragona- era la queja ante la excesiva separación entre sesión y sesión (Móra-1, 7, 9 (documento realizado por 5 profesoras))

Algunos de esos cambios -que como puede verse son de muy diferente calado- se planificaron para el siguiente curso 96-97, que analiza la investigación.

4.2.3. Consideraciones finales

En síntesis, a partir de los aspectos específicos recogidos tras este proceso inicial de reflexión y recogida de datos, la formadora se plantea:

a) La necesidad de poner en conocimiento de los contextos de trabajo de las profesoras y, en general de todos los centros de la zona, la temática curricular de la lectura y la escritura “constructivista”, dado que el contraste de valoraciones sobre su potencialidad didáctica ha resultado positivo y parece recomendable seguir trabajando en esta línea. Como colega de los profesores con los que tengo relación como formadora y como

profesora de las mismas etapas educativas, considero que tenemos delante una ***innovación curricular necesaria que hay que abordar***.

b) La posibilidad de que se puedan realizar acciones formativas significativas para los profesores asistentes que promuevan nuevas formas de formación: se intuye en este sentido que no es el tipo de modalidad la que determina aprendizajes significativos, sino aquello que se plantea y se “vive” en su seno. En definitiva, cuando se da el DP de los profesores, las cuestiones personales, didácticas, institucionales, incluyendo éstas últimas la imagen “profesional” del profesorado entre los padres y, por tanto, la cuestión de calidad de la docencia, se encuentran interrelacionadas. Aunque se trate de una formación didáctica, el tratamiento debe -necesariamente- remitirse a un concepto sistémico de formación. Hablábamos de un tratamiento que entendíamos de tipo global, sin saber muy bien cómo definirlo y de momento ***asociábamos la calidad de la formación a un tratamiento sistémico***.

c) En relación con lo anterior, el carácter marcadamente individual de las iniciativas de formación hace interrogarnos sobre si es relevante seguir considerando a los cursos como posibilitadores de iniciativas individuales; en consecuencia, nos preguntábamos ¿cómo se facilitará la “expansión” desde las iniciativas individuales hacia las grupales o institucionales?. Pretendíamos incardinar la modalidad ‘curso’ en plataformas más amplias de formación en las que pudieran considerarse un punto de partida con continuidad asegurada. Intuimos algo parecido a ***itinerarios de formación entendidos como plataforma de organización de los recursos y esfuerzos dedicados a la formación***.

d) La tendencia a homogeneizar al “destinatario” de la formación y a no contemplar suficientemente la gran diversidad que entraña cada uno de los ecosistemas “acción de formación”, nos llevaba a pensar que cada ***acción de formación debía entenderse como un ecosistema particular a “escuchar”, por lo que la tarea del formador/a debía estar centrada en la sensibilidad contextual y en ser aprendiz de “experto” de viajes de aprendizaje***. Esto obligaría, desde los primeros momentos de la formación, a conocernos (en diferentes sentidos).

e) La percepción de asistematización que tenían las profesoras (ICE-95-96) sobre el traspaso de conocimientos a sus contextos de trabajo, nos hace preguntarnos: ¿qué sistemas de trabajo conjunto se desarrollan en sus centros, qué tipo de liderazgo y qué sistema organizativo “controla” la entrada de información?. ***¿Cómo aprenden los centros y quién lidera los procesos de aprendizaje? era nuestra velada interrogación***. Por nuestra experiencia docente en centros de Infantil y Primaria suponíamos que, en la mayoría de los casos, las ‘lidias’ se daban en relaciones de pares (entre profesores del mismo nivel) y el “proyecto educativo” que orienta la acción no es otro muchas veces que la suerte que te depara el destino cuando te ofrece uno u otro par: no hay mucho más. Desde la actualidad, declaramos que la cultura de trabajo en común ha cambiado, pero -aun deseando que el grado de transformación sea grande- no podríamos decir cuánto.

f) Por otra parte, lo “informal” parece tener potencia en el efecto de divulgación entre profesores de aquello que individualmente han “construido” en el curso: bien en el mismo nivel o bien en el ciclo, las profesoras consideran posible, aunque sea de forma asistemática transmitir lo aprendido...***¿funciona así el aprendizaje en la organización educativa?***. ¿Puede pensarse que ***el aprendizaje informal es relevante?***

g) El SEDEC muestra una forma un tanto rígida en cuanto a su “publicidad”: desde el momento de la Preinvestigación la modalidad ‘curso’ que se analizó ha mantenido el mismo título, aun cuando el servicio, a través de personas intermediarias o “coordinadoras” ha sido puesto en aviso sobre la poca significatividad del mismo para contextos geográficos donde la inmersión no es un programa didáctico prioritario. Lo mismo podríamos decir en cuanto a la rigidez del contenido y del planteamiento organizativo. Asumíamos la *rigidez en planteamientos del SEDEC central, aunque en la Delegación Provincial de Tarragona se fuera más sensible a aspectos razonables a modificar*.

h) La revisión de los instrumentos de valoración sobre la formación del profesorado, si bien es compleja por el extenso ámbito de actuación de los planes de formación permanente, se ve inexcusablemente necesaria puesto que, de otro modo, se pueden plantear problemas epistemológicos, es decir, se puede estar obviando una cierta contradicción entre lo que “informa” y lo que la propia formación pretende. *Nos planteábamos la validez de los instrumentos de evaluación de la FPP* en nuestros contextos concretos de trabajo.

Desde una perspectiva de “buena” enseñanza docente en el contexto de formación, recogíamos, de entre otras referencias valiosas, la de Guskey (1986, en Marcelo, 1994, y Villar Angulo, 1993).

En el Trabajo de Investigación (Iranzo, 1997: 145) escribíamos al respecto que, según la *“Hipótesis de Guskey”*, “*el cambio en los profesores puede venir dado por un cambio en “las actuaciones o resultados” de los alumnos*, (y que ésta) va apareciendo con una cierta base en la realidad.” También escribíamos que “Marcelo en esa obra se planteaba como interrogante, qué sucedía cuando el cambio propuesto no era menor y suponía riesgo, incertidumbre, etc., proponiendo, como área susceptible de presentar estas características, el de la lectoescritura como área.

Aunque de momento no habíamos explicado los *componentes de la innovación*, pensábamos que su concreción aportaría información sobre qué elementos significan más o menos riesgo, más o menos “rotura de esquemas” previos y, por tanto, necesitan apoyarse en modificaciones en los alumnos que “animen” el proceso de cambio de los profesores.”(i)

También en el contexto del Trabajo de Investigación, aunque ya en lecturas posteriores a su entrega, apuntábamos que *Hargreaves* (1996), autor que habíamos recogido en el análisis teórico, planteaba la importancia del “aprendizaje social” en contextos particulares de cultura institucional y según grados singulares de autonomía.

Para finalizar este informe asociado al momento de la Preinvestigación, cabe resaltar que el feed-back realizado como resultado de este momento de la investigación, confluyó en cambios en la práctica habitual en el SEDEC (y también en la práctica de la formación, fuera cuál fuera la entidad organizativa en la que trabajaba la formadora).

En concreto, insistimos en que parte de esos cambios fueron “forzados” por las profesoras de Móra que “*habrían aportado más*”, y por el contraste y acuerdo posteriores con los compañeros del SEDEC.

Se asumió que la experiencia de los cursos se había desarrollado según las siguientes circunstancias:

- demasiado número de profesores participantes (entonces, mejor, ‘asistentes’)
- demasiados contenidos planificados para poder ser tratados convenientemente
- contenidos marcados oficialmente
- *poco dominio del aprendizaje de los profesores por parte de los/as formadores/as*
- poca *autonomía como formadores*

Estas consideraciones se tradujeron en:

- partir los contenidos en 2 años o establecer seminarios de continuidad, allá donde no fuera posible organizar posteriormente a los cursos -y naturalmente, si era requerida por los profesores- formación de centro; se haría sin comunicarlo a SEDEC-BCN, y se pactaría con SEDEC-Tarragona.
- limitar en lo posible el número de profesores aunque, en definitiva, esta posibilidad se autolimitaba a sí misma por circunstancias “mayores”: aceptar un número mayor de profesores asistentes era ‘urgido’ por las necesidades de la zona. Recordemos que, en aquel momento, en Cataluña, las diferentes zonas-CRP tenían adjudicado el número de acciones que podían desarrollar en función del número total de profesores de la geografía comarcal y, por tanto, la presión era ejercida -desde el propio CRP que trabaja “en precario” o de forma también rígida- hacia la admisión “máxima posible” de profesores en las actividades organizadas.
- Incorporar:
 - la evaluación de conceptos iniciales de los profesores
 - lecturas de artículos y discusiones “profesionales”
 - tratamiento más exhaustivo de bloques de contenidos que se consideran más relevantes para la ‘seguridad’ de los profesores
- Establecer *conexiones entre los cursos y los asesoramientos, mediante la implicación de la organización estratégica*: Inspección-ponente de la Delegación Territorial de Enseñanza de Tarragona.

Tras estas consideraciones, se iniciaban en el curso 1996-97, otras fases de la investigación referidas a los contextos que hemos analizado exhaustivamente.

G) FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE (FPd.) COMO SISTEMA DE INTERVENCIÓN.

A lo largo de este capítulo seguiremos dos líneas expositivas: una caracterizada por el análisis de textos legales que -hasta el momento- rigen las directrices de la Formación Permanente docente en nuestro contexto y otra de tipo valorativo en la que pretendemos analizar la posible relación entre los principios y la realidad de los mismos. Como se sabe se prevén cambios legales en cuanto al Sistema Educativo, enmarcados actualmente en el borrador de la llamada “*Ley de Calidad Educativa*” y, dentro de esos cambios, se mantiene -aunque muy vagamente de momento- la importancia de la formación del profesorado.

En primer lugar dedicaremos un epígrafe al análisis de la LOGSE en relación a la Formación Permanente del Profesorado, exponiendo aspectos del texto legal particularmente relevantes.

La LOGSE, el Plan de Investigación Educativa y de Formación Permanente¹ y el ‘Pla de Formació Permanent del Professorat de Catalunya’: los propósitos de cambio y algunas percepciones actuales

Analizar la Formación Permanente del Profesorado partiendo de lo que aparece en la LOGSE, es decir, consultando lo que se pretende en el marco legal que dota de forma jurídica a la propuesta de Reforma del Sistema Educativo es necesario y, además, resulta en gran parte gratificante: se encuentran principios que, al menos a nivel teórico, parecen adecuarse a las necesidades sociales y profesionales que confluyen en la práctica de la educación y de las que venimos hablando a lo largo de todo el trabajo.

En concreto, los principios a los que nos referimos son:

- ***Derecho a la Educación.*** La LOGSE se convierte en el instrumento esencial de la *reforma educativa* y le da forma jurídica. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación, así como en las competencias que para ello atribuye al Estado la Constitución Española. (Preámbulo, parágrafo 31)

- ***LOGSE, Calidad de la enseñanza y Formación del Profesorado.*** Dentro del Preámbulo, la misma ley recita: "Uno de los retos fundamentales de la educación del futuro es asegurar la *calidad de la enseñanza*. Por este motivo conseguirla es un objetivo de primer orden para todo el proceso de reforma y la piedra de toque de su capacidad para llevar a la práctica transformaciones substanciales, decisivas, de la realidad educativa" (Preámbulo, parágrafo 41).

La definición a la que se llega de *calidad de la enseñanza* se hace estableciendo que aquella depende de múltiples factores que la favorecen y/o condicionan: elementos sociales, modernización de los centros, consideración social de la importancia de la función docente, participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, etc.

¹ PIEFP (MEC, 1989a)

En esa línea, los factores estrictamente educativos reciben, de entre los múltiples elementos que influyen en la calidad de la enseñanza, una especial mención; quedan recogidos en el Título Cuarto, subtítulo de la *calidad de la enseñanza* que, a su vez, incluye 8 artículos:

- *Cualificación y formación del profesorado*
- La programación docente
- Los recursos educativos y la función directiva
- La innovación educativa y profesional
- La orientación educativa y profesional
- La inspección educativa
- La evaluación del sistema educativo

La calidad de la enseñanza aparece como reto y objetivo de primer orden del Sistema Educativo y para nosotros es especialmente remarcable de esa ley el hecho de que considere la ***formación permanente del profesorado*** como un *derecho y una obligación de los profesores así como una responsabilidad de las administraciones educativas*. (Preámbulo, parágrafo 43).

La formación permanente que prevé deberá garantizar, tal y como está escrito en el artículo 2, que la actividad educativa se desarrolle a partir de los principios de:

- *Formación personalizada* que propicie una educación integral en lo referente a conocimientos y destrezas.
- *El desarrollo de las capacidades creativas y de espíritu crítico.*
- *Metodología activa* que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y de los diversos elementos del sistema.*
- *La relación con el entorno social, económico y cultural.*
- *La autonomía pedagógica de los centros* dentro de los límites establecidos por las leyes así como *la actividad investigadora de los profesores* a partir de su práctica docente.

Se trata, pues, de una ley orgánica que define la función del docente destacando rasgos que, como decíamos, podemos considerar acordes con las exigencias socio-culturales, técnico-científicas, y humanístico-personales del mundo actual.

Así, al docente se le adjudican -además de las que se desprenden de los principios que acabamos de apuntar- responsabilidades educativas como la atención a la diversidad, el capacitar a los alumnos para “aprender a aprender”, el dominio y enseñanza de las nuevas tecnologías, el compromiso con el contexto cultural donde se ubica el centro al que pertenece para dinamizarlo, capacidad de trabajo docente en grupo, flexibilidad en sus metodologías y en sus concepciones, etc.

La administración, por otra parte, otorga al profesorado el derecho y el deber para con la formación permanente en aspectos, eso sí, tan amplios y dispares como puedan serlo los ámbitos de las responsabilidades que acabamos de mencionar. Además, según la ley, ***la administración se responsabiliza de la existencia de formación permanente para cubrir las necesidades del profesorado***, vinculando, de esta forma, el proceso de

generalización de la formación permanente del profesorado con la *creación de situaciones “de calidad”*.

Según la misma ley serán los centros quienes con su *autonomía* adecuarán el DCB a sus propias características contando para ello con el soporte de las administraciones educativas que responderán a las demandas específicas que, en materia de organización institucional y curricular, de formación, y de recursos materiales y humanos, aquellos realicen.

Como vimos en la introducción, el *Plan de Investigación Educativa y de Formación Permanente*, el PIEFP (MEC, 1989a), desarrollaba también aspectos relativos a la estrecha relación entre la función docente, la formación continuada, la innovación y la investigación: tal era la concepción del plan asociado al despliegue de la LOGSE.

La LOPEGCE² (1995) también habla de la ‘Formación del profesorado’, asociada a la calidad de los centros y a su evaluación en su título 3º dedicado a la evaluación: establece que para cumplir las finalidades y los objetivos de la LOGSE y poder así contribuir a la calidad de la enseñanza los poderes públicos “impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación”. Como se ve, continua la línea establecida en la LOGSE.

En conjunto, las bases legales que a nivel teórico pueden considerarse, todavía hoy, coherentes con las exigencias actuales, serían poco realistas en la práctica si resulta que la autonomía que se proclama teóricamente se corresponde, en muchos casos, con directrices centralizadas por la administración y con centros que, en consecuencia, no se hallan estructurados ni organizativa ni culturalmente como comunidades que posean un diagnóstico claro de su situación y que hayan elaborado un proyecto concreto de mejora a través de experiencias progresivas de autonomía.

Analicemos con más detalle los contextos teóricos y los reales.

Desde puntos de vista críticos en el sentido de la relación entre ideal y realidad, hay voces que alertan si no en contra de la ley, sí en contra de la ingenuidad con la que se abordó su desarrollo; tales voces plantean que si la *LODE* era la Reforma de la democratización del 85, la *LOGSE*, como la segunda gran reforma, “es la Ley que amplía la escolaridad obligatoria para el pueblo español hasta los 16 años en un régimen muy conflictivo de educación comprensiva donde hay que tolerar al pobre, al mal vestido y al disminuido, y hay que tolerarlo porque te pagan precisamente para que lo levantes no para que le digas que es tonto, pobre y mal vestido. Esta reforma quedará como un reto de transformación de política social.” (Gimeno, 1996:14).

Como también vimos anteriormente, el propio Coll admitía el modelo tecnológico con el que se había abordado el proceso de reforma en nuestro país. (Coll y Porlán (1998) en Bolívar, 1999:86)

Indudablemente, la perspectiva de los más de 15, 10 y 5 años que han pasado desde la promulgación de la *LODE*, *LOGSE* y *LOPEGCE*, respectivamente, ofrece la oportunidad de realizar balances sobre las luces y las sombras del proyecto de reforma. Como vimos cuando tratamos el análisis de la relación entre curriculum y Didáctica, la

² LOPEGCE. Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos.

misma adopción de un modelo curricular básicamente psicologista y de diseño curricular “formal”, no había aprovechado la oportunidad de procurar cambio en los modos de hacer de los profesores en los centros, con lo que, de hecho, había vuelto a acomodarse a un modelo de reforma de arriba-abajo y de tipo estructural y técnico.

En la actualidad, el problema es que además de análisis de tipo ‘metareforma’, nos encontramos con un marasmo de valoraciones, críticas, análisis, evaluaciones generales, investigaciones, etc., sobre los que, en conjunto, es difícil sacar conclusiones. Es difícil, además de porque estamos hablando de análisis de un ámbito geográfico amplio, porque no abundan las investigaciones, y porque el tinte político se ha inmiscuido totalmente en las valoraciones y evaluaciones profesionales y educativas. *Ciertamente, aunque hemos asumido que la educación no deja de ser una opción ideológica, política y moral, cuando en los análisis no se diferencian esas dimensiones de las científicas, técnicas y profesionales, se juega a la ocultación, manipulación y, en definitiva, a una utilización indebida del poder, por otra parte, bastante común.*

Para poner un ejemplo de la complejidad con la que nos encontramos en la actualidad, podíamos leer recientemente, la voz crítica de Sáenz (1999:13ss.) que opinaba, sin aportar demasiados datos concretos y al margen de especificar procedimiento ni fuente algunos del diagnóstico, que existía un 60% de fracaso escolar en las enseñanzas no-universitarias, dónde se concentraban -a su parecer- “errores catastróficos” que habrían culminado un proceso de degeneración a partir del cual era irreversible el agotamiento del sistema. El autor, con el subtítulo en forma acróstica³, resume su idea: *3 buenas leyes educativas para un país que no existe.*

Centra la disconformidad en que el sistema educativo “no funciona” y en que, si bien, en estos 15 años se han promulgado 3 leyes educativas, no se ha atajado el problema de fondo que es el “modelo de enseñanza” vigente, que se aguanta únicamente por mecanismos personales e institucionales de compensación y control, como la “vocación docente”, el sentido de responsabilidad, llevar a la práctica ideas personales, las comprensiones emocionales.

Los errores de los que habla se concentran en cuatro grandes temas:

1. la, para él, excesiva participación de la comunidad en los consejos escolares, dándose una “hipócrita” participación de personas que, no preparadas (por diversas razones) para resolver problemas complejos y técnico-profesionales, parece que han de gobernar a los que sí tienen una responsabilidad cotidiana de ese tipo; conocemos experiencias que contradirían esa valoración, pero también sabemos de la concepción formal y poco real de muchas participaciones de la comunidad educativa.
2. la elección democrática de los directores, ante un colectivo de profesores que no “asume” su, igualitaria, responsabilidad de liderazgo; también en este caso conocemos algunas experiencias que responden a esta afirmación pero muchas otras que la desmienten
3. el diseño curricular base, que se pierde en ‘florituras’ mientras la raíz de la enseñanza sigue siendo la misma: la necesidad de dotar al hombre para la comprensión solvente, confiable y duradera, y el dominio del mundo; según el autor, ello sólo puede conseguirse mediante el conocimiento sistemático y disciplinado. Acusaría de reaccionario el actual modelo educativo porque habría perjudicado a los

³ 3 buenas leyes educativas para un país que no existe: 3BLEPPQNE

niños económicamente más desfavorecidos permitiendo la banalización del contenido, la dimisión del esfuerzo por el alumno, la falta de exigencia en sus exámenes, las calificaciones que quieren decir algo y no dicen nada. “Mientras tanto los hijos de la escasez, del trabajo asalariado, de la marginación, de la necesidad, reciben una educación muy “progresista” que dice promover la conciencia crítica, la hermenéutica de la realidad, la interpretación de la cultura socialmente construida (...) Pero para el que tiene que competir por un puesto de trabajo, todo eso le sirve de poco.(...) La burla al ciudadano es que quienes defienden una inútil educación pseudoprogresista son los mismos que hablan de la Agenda 2.000, mercado competitivo, productividad, rendimiento y eficacia.”(í.:20);

4. y, finalmente, el sistema de evaluación que colabora en la difuminación del curriculum y abunda en lo anterior. Según el autor, todo es pseudoprogresista, una “escuela amable” que pretende entretener en lugar de enseñar y que, además, lo hace en un país que no es una economía socialista ni sus ciudadanos son funcionarios, sino un estado moderno en una economía de mercado.

Este discurso resulta durísimo, no sólo porque expresa críticas dirigidas hacia aspectos que, aunque seguramente planteados desde puntos de vista no coincidentes, son focos de debate en todas las etapas educativas y en todos los foros profesionales, sino porque además, esas dudas se han constituido en “fantasmas”, en “preconcepciones” muy resistentes al cambio, sobre todo asumidas por personas relacionadas con la educación pero que juegan roles “intermedios” de la cultura: profesores de universidad, formadores de la reforma, políticos y, en todo caso, creadores de opinión.

Así, parecería haber un discurso “ilustrado” pero, quizás, ignorante y alejado de las prácticas reales de los centros, y otro políticamente incorrecto que corresponde o bien, a personas que nunca “soñaron” el reto de transformación social que intentaba la ley, o bien a personas que, habiéndolo no sólo soñado sino también defendido y desarrollado, han tenido que replantearse su futuro en las condiciones reales en que debía darse.

Por una parte, no sería difícil compartir la preocupación de base ante el hecho de que se ha pretendido que una ley transforme de forma más o menos “mágica” una sociedad, como si pensar un proyecto y legislar significara cambiar la realidad de un país con una cultura y una historia muy diferentes a lo que la ley pretende; nosotros, en capítulos anteriores mostrábamos una mirada similar.

Por otra, sentimos parecida o mayor inquietud ante el hecho de que es imposible saber, en el fondo, si las críticas que se hacen de la ley pretenden, también, aportar la misma idea de progreso a la educación y a nuestra sociedad o, por contra, son una muestra de resentimiento irracional hacia un proyecto que intentaba cambiar alguna cosa “esencial” en la naturaleza social de nuestro país.

No dudamos de la necesidad de transformar la sociedad en los términos que esa ley plantea e incluso nos preguntamos si ese mecanismo, es decir, el de la no coincidencia entre realidad y proyecto no acaba siendo, de facto, uno de los motores del progreso. ***Aun así, y en este caso concreto, nos hubiera gustado que la ley se hubiera cuidado - naturalmente a través de los órganos competentes- de proceder a un desarrollo presupuestario y “profesional” realmente coherente y no tan sembrado de improvisación y de desencuentros que, inevitablemente ahora, dan “argumentos” a***

todo tipo de posturas contrarias que son aprovechadas para volver a plataformas pretéritas.

Tenemos conocimiento próximo, además del propio, de personas de la docencia (tanto de primaria como de secundaria) que han luchado férreamente por defender el espíritu de la ley pero que llegado un momento, no pueden defender la forma como se ha desarrollado en general. Tristemente coincidirían, aunque nunca con los móviles, con algunas de las denuncias que hacía el autor “crítico” que nosotros tomábamos, más que como información, como ilustración de un estado de opinión “grave” sobre la reforma de la LOGSE.

Ese es a nuestro entender el mecanismo peligroso con el que luchamos hoy: la utilización de argumentos “reales” para justificar acciones que no se plantean de forma transparente pero que se tejen - y aprueban - políticamente. Por otra parte, cuando esos docentes pro-reforma, han luchado contra medidas administrativas que dificultaban el desarrollo de la ley han topado, primero, con un cuerpo docente crónicamente desmovilizado y, después, con un colectivo de personas que luchaba ‘al lado’ pero por motivos totalmente contrarios, es decir, por volver a la situación preLOGSE (sobre todo por lo que respecta a la etapa de secundaria).

Otra alerta que se hace en el artículo de ese autor está referida a los límites de la “compensación” social, cuando se “experimentan” metodologías que podrían considerarse poco útiles para compensar. A este respecto, hace un tiempo leíamos en Fullat (1994:201) algo similar que nos alertó: “El tema del fracaso escolar no es independiente del paradigma metodológico elegido. Las clases sociales culturalmente pobres, con bajo dominio léxico en la familia, fracasan escolarmente más con métodos innovadores. De igual modo, el fracaso escolar se deja notar más con programas unificados que con una programación diversificada.”. Sáenz piensa que los ‘devaneos’ globalizadores son anécdotas que tampoco superan las áreas porque la estructura docente es de área.

Aunque no pueden sacarse conclusiones de enunciados tan parcos, también en este aspecto, existen debates que, naturalmente, deberían confluir en análisis didácticos sistémicos y rigurosos, si es que alguna cosa quiere sacarse en claro.

Insistimos en que no nos interesa tomar de este autor aspectos de concepción sino de un estado de opinión que se ha construido en nuestro contexto; por suerte el mismo autor deja clara su postura ‘anacrónicamente redentora’ cuando explicita las soluciones que tienen un claro tinte ‘regresista’, (por ejemplo plantea como asumibles las medidas de Clinton (ahora Bush): evaluación periódica de profesores y alumnos, disciplina en las aulas, no promoción continua de alumnos, recuperaciones para los alumnos con menor rendimiento) que dejan entrever cómo se buscan medidas -que no soluciones- antiguas a problemas nuevos. Otra cosa sería que no quisiéramos admitir la existencia de problemas nuevos: nos parece indudable que sí los hay y que pueden ser una oportunidad para entender elementos de una crisis más amplia que la estrictamente escolar.

En síntesis, nos remitimos a nuestra valoración anterior. Si el autor, y quienes piensan como él, es ideológicamente ‘compensador social’, hay mucho que discutir. Si no lo es, cabe admitir que sus argumentos ya están tomando cuerpo en una nueva ley, que volverá, no sabemos por qué artes, a planteamientos “obscuramente” compensadores que, naturalmente, también habrá que discutir.

Volviendo a los discursos oficiales pero ahora desde un punto de vista más cercano a lo que se pretende que sea la formación permanente docente en el plano práctico, encontramos que en el contexto de Cataluña, ésta se rige por el “**Pla General de Formació Permanent del Professorat**”.

En clara línea de continuidad, dos han sido las formulaciones⁴ del plan de formación; presentamos los objetivos que sucesivamente han perseguido al tiempo que, de forma sucinta, informamos sobre la evolución en los mismos. Más adelante nos ocupamos de otros elementos de su estructura

Los objetivos generales que ambos planes consecutivos han pretendido son:

“1. *Contribuir a l'increment de la qualitat de l'ensenyament a través de la formació permanent del professorat (“...que és un dret i un deure del professorat..”(1997)) incidint en la millora de la pràctica docent i en l'organització dels centres (“i del seu funcionament”(1997)).* En la segunda formulación se pretende la “*Incorporació del Pla de Formació del Professorat en els projectes de centre.*”

2. *Oferir un marc que contempli...les necessitats del sistema, els interessos dels professors i l'oferta de les institucions especialitzades.*” En la segunda formulación se pretende “*Oferir formació diversificada que permeti i afavoreixi donar resposta al Desenvolupament Professional dels docents, respongui tant a les noves necessitats del Sistema Educatiu com als interessos dels docents i dels centres educatius, i que afavoreixi la reflexió teòricopràctica, l'actualització docent i la innovació educativa*”. Como se ve, esta 2ª formulación está mucho más centrada en el profesorado, los centros y expresa explícitamente ‘Desarrollo Profesional’, reflexión e innovación.

3. *Organitzar territorialment i amb criteris descentralitzadors i participatius, ...per donar una resposta per zones a les necessitats detectades de formació i conjugar-la harmònicament amb les necessitats de formació i especialització en noves àrees del mateix sistema.*” En la segunda formulación, se enfatizan las necesidades de los profesores y los centros para lo que se habla, específicamente, de “*Millorar l'estructura de gestió de la formació*” y de “*vinculació al territori*”. Parece no ser tan necesario, en esta segunda formulación, ‘armonizar necesidades del sistema y de los profesores’, cosa que, por otra parte, ya se citaba en el segundo objetivo.

4. *Consolidar la col.laboració i coordinació amb les universitats, institucions, moviments de mestres i entitats afermant la vinculació entre la formació inicial i permanent.* En la segunda formulación se habla específicamente de los sindicatos como entidades colaboradoras y se justifica la diversidad de implicados por la garantía de riqueza y de pluralidad de las iniciativas.

5. *Comptar amb una tipologia diversa de programes institucionals, que afavoreixin la reflexió teòrico-pràctica sobre l'exercici professional i impulsin l'actualització i la recerca educativa.*

6. *Potenciar la participació i la implicació del professorat en la detecció de necessitats i proposta d'activitats, reconeixent, incentivant i valorant la participació en les activitats*

⁴ Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1989). *Pla de Formació Permanent* (:11) // Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1997). *Pla de Formació Permanent. 1996-1997 / 2000-2001*. BCN: Subdirecció General de Formació Permanent. (i:16)

de formació permanent. En la segunda formulación se especifica que todo ello será mediante modalidades de gestión que impliquen la comunicación y la coordinación entre organizadores, gestores y receptores; ayudas *económicas* para gastos de formación, y reconocimiento, a efectos de promoción docente, de la participación y “superación” de las actividades de formación.

7. Crear i aplicar mecanismes d'avaluació que permetin la revisió continuada...i que informin sobre la cobertura de necessitats i les modalitats de formació adients”. En la segunda formulación se habla también de ‘autoregulación’.

Sin entrar en un análisis detallado de los planes de formación, nos detenemos a remarcar que presentan modelos de formación cada vez más centrados en:

- la práctica y la reflexión profesionales,
- la formación en los centros,
- la implicación del profesorado en la detección y explicitación de las necesidades de formación,
- la descentralización,
- la evaluación de los procesos, etc.

Valoramos que sus objetivos recogen un tipo de orientación de formación profesional que no tiene porqué corresponderse con una realidad marcada por la crisis económica o crisis fiscal del estado, presupuestos escasos para educación “pública” y un modelo de cultura de postmodernidad (contextualización, autonomía, flexibilidad, etc.), en un Sistema Educativo que no hace ni 15 años podía considerarse en la práctica como de la baja modernidad (en palabras de Hargreaves, 1996): podemos admitir, como también hacíamos con la LOGSE, el discurso del plan como un propósito de suplir ese desfase con la formación, aunque como profesionales de la educación, debamos estar atentos a cómo se desarrolla en la práctica.

Como planteaba Gimeno (1996) no hay reforma cultural de la escuela sin la participación activa del profesorado en el desarrollo curricular, que necesariamente ha de ser desarrollo cultural en las aulas, si ese profesorado no es culto a la vez o, matizamos, no tiene el propósito de crecer culturalmente.

Porque ésa sería la condición que permitiría enjuiciar el grado de desarrollo real de los planes de formación que existen a nivel legal. De momento podemos considerar que la reforma cultural de la que habla el autor es una empresa compleja y que, en no pocos casos actúa en los centros educativos de forma contradictoria: por ejemplo, se “avanza” en la utilización de nuevas tecnologías de la información con la pretensión de “democratizar” nuevos usos y códigos necesarios para los alumnos, y se retrocede en el sentido esencial y competencial de la comunicación oral/escrita porque no se tiene o no se dispone de tiempo para organizar actividades como debates, exposiciones, conversaciones sobre, pongamos por caso, las lecturas que interesan a los alumnos; se consiguen organizar tiempos de trabajo conjunto de los profesores y se ponen en evidencia las enormes dificultades de acuerdo en los diversos temas, así como los pocos hábitos en la discusión: como sabemos, Senge (1994) planteaba la diferencia entre dialogar y discutir, pero la poca costumbre -y de nuevo las condiciones- hacen que la cultura de trabajo común dé prioridad a la discusión -que pretende llegar a acuerdos- antes de haber dialogado -cosa que impide conocer los puntos de vista y enriquecerse con ellos-.

Queremos decir que ‘desarrollo cultural’ remite a procesos pacientes, permanentes y obligadamente regidos por dificultades que han de ser compensadas por el ánimo férreo de progreso.

Hargreaves (1996) centrándose en el propio objeto de la formación nos recuerda que aunque en países como Gran Bretaña y Australia se denomine “enseñanza” y en los EEUU y Canadá se le llame “instrucción”, y sin restarle importancia a la adjudicación del nombre que se haga, el caso es que *los profesores no se limitan a “dar” el curriculum, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan hasta el punto de que “...lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes.”*(i.: 19). Volvemos a retomar con esta idea lo que ya tratamos sobre el desarrollo curricular y las fases por las que su concepción ha pasado históricamente.

Encontramos traducida esta apreciación en los planes de investigación y de perfeccionamiento cuando dan máxima prioridad al trabajo con los profesores y al conocimiento profundo del ejercicio docente entendiendo que el desarrollo de los profesores así como el perfeccionamiento de su ejercicio docente implica algo más que el proporcionarles nuevos métodos. ***“Estamos empezando a reconocer que, para el profesorado, lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que ocurre fuera de ella. La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligados con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales (...) su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser.”***(i.)

Este autor, como sabemos, alerta sobre los modelos de formación del profesorado que no tengan en cuenta estos principios y pone por ejemplo el caso en EEUU de una reforma basada y justificada “mediante presuntos hallazgos indiscutibles de la investigación educativa“, como fue el *modelo de instrucción directa* de Madeline Hunter como base de la enseñanza eficaz, que en realidad se utilizó para la evaluación y promoción de los profesores en muchos distritos.

Se trata de una alerta, en definitiva, a la implementación acrítica de determinadas estrategias de enseñanza que fundamentándose en una presunta base sólida de la investigación educativa, infravalore la visión práctica de los profesores, exigiéndoles que acepten el saber, la pericia y las normas que son propiedad y prerrogativa de científicos “expertos”; alerta también de la “excesiva confianza masculina estereotípica” en la autoridad de la “investigación dura.”

Otro aspecto a tener en cuenta es el fenómeno de la “utilización” política y administrativa de cualquier intento de mejora: de alguna forma la única garantía de que esto no suceda, o al menos de que no sea la única tendencia, es el ‘mantenimiento de la guardia’ por parte de los docentes dado que ***se da, siempre, una “apropiación” de aquello que puede producir los efectos buscados por la administración aún cuando una propuesta dada se hubiera originado en los niveles prácticos y no tuviera inicialmente una finalidad ni de control, ni de intensificación, ni de promoción docente.***

Cuando analizamos la Formación Permanente debemos estar atentos, pues, a los problemas y motivos que puedan asociarse a una implementación forzada: la presión administrativa por optar por determinadas prácticas, las tradiciones con las que se han

desarrollado los profesores en cuanto a los modelos más o menos participativos de formación, las “resistencias” que ejercen a la formación en sí, etc.

Hargreaves se hace eco de este fenómeno cuando escribe:

“...la confianza en la imposición de modelos singulares de pericia docente puede provocar inflexibilidad en los profesores y hacerles difícil ejercer el conveniente juicio discrecional en sus aulas...conducir a la oposición del profesor, a causa del rechazo implícito de la conveniencia y del valor del resto de su repertorio y de la vida y la persona comprometidas en su construcción...llevarle a centrarse estrictamente en determinadas técnicas, que impiden que el profesor establezca y base su trabajo en un repertorio más amplio de estrategias docentes que aplicará con flexibilidad y cuando el contexto lo requiera” (i.:90)

Conceptualización actual de la formación permanente

En el abordaje de este tema se hace necesario, en primer lugar, hablar desde un punto de vista histórico. Nos referimos a que, como afirman algunos autores (recogidos en Fernández Cruz, 1999), se da una notable falta de conciencia histórica en los movimientos de reforma y el resultado es que se haya prestado poca atención tanto a las raíces históricas de las propuestas como a la identificación y síntesis de lo que se ha aprendido en ellas. Ese autor arguye que la falta de claridad en los compromisos teóricos y políticos que subyacen a las diferentes propuestas de formación es una consecuencia de este hecho.

Nos parece que en la base de ese crónico olvido está la poca importancia otorgada al aprendizaje docente tanto desde ámbitos políticos y administrativos como desde los propios ámbitos docentes -por razones que no entramos a tratar ahora-. De esta forma, personas que nos dedicamos a tareas relacionadas con la formación experimentamos lo poco que se vindica lo particular y lo concreto y, por contra, la enorme tendencia a tratar como general cualquier intento de formación o mejora; dicho de otra forma, se entendería como “natural” e instantáneo el hecho de que se “cambie” y se “mejore”.

Ejemplos de esto serían las denominaciones usuales que los propios profesores utilizan una y otra vez todavía hoy denotando -quizás- un anclaje en modelos de formación de transmisión de conocimientos y destrezas: *curso*, *cursillo*, *reciclaje*, son palabras que se asignan mayoritariamente a cualquier experiencia de formación con independencia del carácter, estilo, finalidad y desarrollo de la actividad formativa en cuestión; por otra parte, asociar la asistencia a una actividad formativa con la “adquisición” más o menos automática de sus contenidos es otra “ingenuidad” que no sólo comete la administración sino que también es patrimonio de los propios docentes cuando, extrañados, descubren la no linealidad entre “permanecer en el espacio de la formación” y “estar formándose”; entre haber ‘asistido’ y haber ‘cambiado’; la delegación de responsabilidad que se realiza en la persona formadora sería otra de las rémoras de modelos de formación academicistas o instrumentales.

Otra cosa es que desde nuestra posición interpretemos las posibles causas de esa poca “dignidad” vindicativa y la situemos en el conjunto de las duras condiciones de trabajo y de continua desprofesionalización docente que está experimentando nuestra labor. E

incluso, que lleguemos a solidarizarnos, desde la función de los formadores, con la demanda implícita de colaborar, a partir de ejercer un liderazgo externo, en tareas a las que la dedicación docente difícilmente puede llegar por sí sola, visto el panorama de intensificación del trabajo de los profesores en los centros (Contreras, 1997); se trataría de una cierta especialización del trabajo de la formación consistente en liderar inicialmente y, siempre como estrategia constructiva temporal, el trabajo del equipo docente de que se trate.

En este sentido, *admitimos que las modalidades formativas más autónomas son las mejor valoradas (trabajo en grupos, seminarios, proyectos donde se alterna una coordinación interna con un asesoramiento externo, etc.) porque suponen procesos de adaptación de los contenidos y de las estrategias formativas a las necesidades evolutivas de los docentes en ejercicio, pero* nos atrevemos a manifestar que *los requisitos que éstas exigen, raramente se dan desde un principio*; en consecuencia, aunque la actividad formativa tenga la denominación de autónoma, la situación tiende a reconvertirse, nuevamente, en formas concretas de modelos dependientes de liderazgos externos que, sólo en el mejor de los casos, ejercerán de burbuja de oxígeno permitiendo que se se reconstruyan necesidades latentes e internas de autonomía.

Aun a riesgo de parecer “negativos”, pensamos que los requisitos de autodiagnóstico y acuerdo sobre las necesidades de perfeccionamiento y de un, como mínimo incipiente, hábito de trabajo en común no son, en absoluto, requisitos que puedan considerarse de existencia generalizada.

De alguna forma, el colapso de acción de los centros y/o la intensificación hacen que, queriendo o no, pudiendo quizás con otras condiciones o no, los docentes realizan una especie de “desresponsabilización” en la figura del formador “especializado”. Quizás se trate únicamente de una sencilla cuestión de cansancio-descanso.

Paralelamente -y paradójicamente- a esa deficiencia en la síntesis histórica y epistemológica sobre la evolución de la teoría y la práctica de la formación permanente del profesorado, actualmente hablamos de la *era de la Formación Permanente* en el sentido de que, desde hace unos años, la idea de su necesidad es el punto de partida en cualquier debate y proyecto que trate del cambio y su importancia se asume unánimemente tanto en foros estrictamente educativos como en otros ámbitos menos específicos como serían la OCDE, la ATEE, la OIT, etc.⁵

Como se ve a lo largo de los distintos apartados del trabajo, actualmente se vinculan en el ámbito educativo los conceptos de Formación Permanente del Profesorado, Innovación Educativa e Investigación Educativa y se destaca que el foco y motor concreto de ese progreso es el Desarrollo Profesional de los docentes y el Aprendizaje Organizativo de las instituciones escolares donde estos trabajan.

Esta poliédrica vinculación sugiere, en una aproximación filosófica, que *la formación permanente responde a* la misma definición que hacía Fullat (1992) de la educación: *un aprendizaje ontológicamente necesario*, puesto que toda intervención de orden pedagógico se realiza sobre la estructura de un ‘Hombre’ para llegar a conseguir uno nuevo (de forma similar a lo que planteábamos que pretendía la LOGSE respecto al Sistema Educativo por medio de la formación).

⁵ Organizaciones a las que se hace referencia en IMBERNON, F.,(1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Graó.

Detengámonos un momento en el concepto de la educación como potencialidad humana desde este prisma filosófico para entender *hasta qué punto tenemos en el caso de la formación permanente del profesorado una “entidad” más o menos “irrenunciable”*.

Según el autor, la “educandidad”, es decir, lo que nos hace educables (cita el autor a Unamuno y Pascal) es la agonía y la conciencia: “*darse cuenta de lo que es*”, la fisura entre la ‘physis’ (naturaleza) y ‘hay phisys’ (la conciencia de ello) es una fractura, es decir, una escisión originaria que provoca la aparición de la conciencia. Si sólo hubiera naturaleza, si el ser resultara compacto, no podría existir ‘paideia’, es decir, conciencia constituyente.

La conciencia es la única fuente de actividad moral. Con Sartre, Fullat nos habla de la imposibilidad de renunciar a la libertad so pena de abandonar el estatuto antropológico o de inventar un determinismo fuera de la decisión de nuestra conciencia. ***Para no perder nuestro estatus antropológico debemos educarnos permanentemente y esto se ‘produce’ porque se provoca una carencia en el sí de la realidad humana que deviene un proyecto.***

La educación como aprendizaje permanente es una invitación a la ‘alétheia’ (a la verdad, en griego) al des-ocultamiento; así, desde el punto de vista existencial, educar es una actividad gnoseológica consistente en un “*enderezar la mirada*”, en una búsqueda de “*ser-sí-mismo*”, que crea cambio y, más que aprendizaje de comportamientos, es un “*descubrirme como lo que soy*”; la clave está en que sólo desea el que se sabe carente de algo (ahora Fullat cita a Sócrates en el “El banquete”)

Sobre la base de que se requieren discursos filosóficos acerca de la educación porque el ‘soma’ y el ‘psyqué’ (biológico y sociocultural) sí admiten discurso científico pero el ‘pneuma’ (espiritual-creador) requiere discurso metafísico, considera que es la diferencia entre estos tres elementos la que posibilita la educación: si sólo existe el ser empírico la consecuencia es el ‘no existir’, ‘no salir’ y que sólo exista instrucción y determinación (por naturaleza, sociedad, etc.), mientras que con la existencia de los otros y por la educación, existo, soy libre.

En el mismo sentido habla de “la erótica educacional” como dialéctica que se da entre 3 tipos de intenciones educativas: ***objetivos*** (didácticos), ***proyectos*** (socio-políticos) y ***finalidades*** (filosófico-metafísicas). Mientras que en los hechos la ‘paideia’ es violencia (lo que es), en los deseos la educación es erótica (lo que se propone ser): ***toda educación en tanto que erótica es utópica, ucrónica, nunca pasa del todo.***

Aunque este tratamiento filosófico pudiera parecer ahora innecesario o sacado de contexto, nos interesa recogerlo puesto que *aquello que ofrece obscuridades en las prácticas sociales, en muchos casos, está teñido por elementos de este tipo.*

En este sentido, recordamos que en la introducción del trabajo nos interrogábamos acerca de qué especie de “encantamiento” y/o de “seducción” se podían producir en situaciones de formación y admitimos que en Fullat (1992) encontramos una referencia a una cierta dialéctica entre objetivos, proyectos y finalidades que aportaría el carácter de utopía y de deseo de mejora y de verdad que pudiera tener con aquello relación.

Quizás no estamos acostumbrados -tan centrados como estamos en el “funcionamiento” de la práctica- en aspectos que el autor llama de carácter erótico pero, desde el punto de vista interpretativo y cultural, no podemos ni queremos olvidarlos.

La formación será permanente porque la busca del ‘agathon’, es decir, del ‘Bien supremo y absoluto’ nos llevará al fracaso: el acto pedagógico es un *fiasco ontológico porque una educación con éxito supondría el fin de la existencia y con tal óbito fenecería el antropos*.

A este mismo nivel otros autores recogen principios que podrían estar relacionados como el *fin de las evidencias* (Hargreaves, 1996) o la *no infalibilidad del docente* (Imbernón, 1994) y que significan referencias a un nuevo concepto de educación y de formación que necesariamente han de estar centrados, además de en los objetivos y resultados de mejora, en los propios procesos de aprendizaje y, sobre todo, en las finalidades.

Pasemos ahora a otro bloque de contenido que nos aproxime a las acciones formativas que constituyen los contextos de análisis espacio-temporales de nuestro estudio y que sirva para introducirnos teóricamente en el tema de las múltiples materializaciones de la formación del profesorado en la práctica.

Aproximación a los Modelos de Formación permanente docente y a la concreción de los elementos que caracterizan un programa

Una característica importante de la concepción actual en la que se inscribe la formación permanente docente es la consideración de que *tanto el aprendizaje individual como el organizacional constituyen un ‘continuum’ en el que las etapas de formación específica de los docentes en un área o etapa, deben ser seguidas por otras de formación permanente con diferentes, pero complementarias, finalidades*.

La importancia asociada al Practicum en la formación inicial, la emergencia - al menos de la necesidad - de la formación por medio de personas mentoras en los momentos iniciales de la socialización laboral y profesional, la quizás desmedida, o mejor, descoordinada proliferación de propuestas de formación permanente a lo largo de las carreras profesionales, etc. serían muestras de esa consideración por parte de las políticas educativas y por parte, también, del colectivo docente.

En esa línea, las acciones de formación de cada una de las etapas habrá de partir, lo más precisamente posible, de las necesidades profesionales y de la prospectiva de requerimientos sociales hacia esa misma profesión. Asumir los rápidos cambios en las necesidades formativas de los alumnos obliga a la formación permanente a reaccionar de forma semejante respecto a las necesidades de los docentes. De alguna manera, y aun considerando la “utopía” fáctica que representa, si esto no se diera de esa forma, la formación permanente dejaría de considerarse formación, puesto que estaría “vulnerando” su propia legitimidad como tal.

Es por esta razón de carácter ontológico que es necesario analizar la formación permanente desde puntos de vista diferentes: desde los contenidos culturales con los que trabaja (sobre los que forma) y con los que pretende aportar conocimiento relevante y necesario a los docentes y desde las formas de tratar esos contenidos (los contextos de trabajo de formación) con los que pretende que los docentes aprendan individual y organizativamente.

Así, medios y mensajes aparecen en la actualidad más nítidamente interrelacionados que en momentos en los que todavía se confiaba en la utilidad de modelos transmisivos del saber: tras la notablemente aceptación de concepciones "constructivistas" en el aprendizaje infantil y adulto se asume, también, ***un constructivismo en el cambio docente*** (Fernández Cruz, 1999; Bolívar, 1997) ***y así, los aspectos relacionados con los contextos interpersonales, las situaciones organizativas, las "negociaciones" culturales y, en definitiva, la interacción social entre docentes en situaciones de trabajo común, han de considerarse necesariamente focos de atención relevantes en el estudio y la mejora de la formación permanente del profesorado.***

Importa destacar que el marco teórico y legal que constituye el PIEPF (1989a)⁶ plantea, además de la progresividad en la cualificación profesional del docente, el hecho de que se está ante una realidad diversa en lo que se refiere a ritmos de trabajo y, en consecuencia, también a ritmos, necesidades y, nos atrevemos a decir, posibilidades factuales de mayor o menor autonomía.

En ese sentido, como también expone Fernández Cruz (1999:328), es importante remarcar *la necesidad y pertinencia de que un plan de ámbito general valore que esa diversidad en la realidad global de los docentes, se "constituye en objeto de análisis para el propio modelo de formación propuesto por el MEC que las convierte en dimensiones de "autoevaluación" que permitan al docente 'dirigir su evolución profesional'.", de forma contraria a la tendencia de que se plantee como algo que debiera ser, por ejemplo, anulado, obviado, transformado por decreto, etc..*

En alguna medida, puede entenderse que en el plan se quiso ser respetuoso en cuanto al modelo "constructivo" de aprendizaje docente y, al mismo tiempo, realista respecto al posible estado de su profesionalidad.

Porque es indudable que los programas de formación están sometidos a condiciones sociales e institucionales que los 'determinan'. Ese mismo autor recoge de Hargreaves (1984) en ese sentido, tres condiciones sociales que nos parecen significativas sobre todo porque es común que, desde la práctica de la formación, se pasen por alto:

1. *la contradicción educativa de asumir de forma conjunta la individualización y la socialización de cada uno de los alumnos*
2. *la dependencia material o de recursos que influye en cualquier realidad profesional* (presupuestos para número de profesores, potencialidad formativa, apoyos a la mejora, etc.)
3. *la aparición de ciertas "ideologías" que, llegando a erigirse como "buena enseñanza", obligan a los docentes que quieren identificarse con ellas a acomodar sus condiciones en el intento de seguirlas, pudiendo estar con ello en tensión con otras metas del sistema, por ejemplo las de orden material, (añadiríamos como relevantes las ideológicas, organizacionales, de autonomía profesional, etc.)*

Esta tercera condición se relaciona directamente con las condiciones institucionales: la cultura de los centros, el "ethos" que, como vimos cuando tratamos el desarrollo institucional de los centros, es un elemento vital en las organizaciones permite o no gestionar los cambios. En este sentido, cuando Fernández Cruz resalta la idea de que las

⁶ *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*

‘oportunidades para aprender’ son dependientes de las ‘oportunidades para enseñar’ está enfatizando, ahora desde el punto de vista de las condiciones de la práctica, el carácter constructivista cognitivo, social y de expectativas globales del cambio que ya habíamos aceptado antes como un principio del paradigma actual de la formación permanente del docente.

Pasemos a continuación a concretar cuáles serían, en síntesis, ***los elementos o conjuntos de elementos a partir de los cuales se caracterizaría el diseño de programas de formación permanente docente***. Fernández Cruz (1999:329ss) recoge de otros autores los siguientes⁷:

- a) Metas
- b) Características de los candidatos o destinatarios
- c) Características del “Staff”
- d) Contenido
- e) Métodos
- f) Tiempo / Regulación
- g) Carácter distintivo (“ethos”): *“Variables referidas a características de tipo afectivo y cualitativo de las relaciones entre los participantes en el programa entre sí y entre ellos y los miembros del ‘staff’ y otros aspectos ambientales del programa.”(i:330)*
- h) Regulaciones
- i) Recursos (no sólo entendidos como materiales, sino como el conjunto amplio de infraestructura, presupuestos, disponibilidades directas e indirectas)
- j) Evaluación
- k) Impacto del programa: según este autor incluiría, entre otros aspectos, el aprendizaje de los “candidatos”, la evaluación de directores y responsables, sobre la efectividad de los logros de la enseñanza y logros de los alumnos; el aprendizaje se entiende formado por “dominios” de diversa índole: competencia, sentimientos, evaluaciones de sus experiencias. *Por nuestra parte nos preguntamos si debería también tenerse en cuenta el aprendizaje que se ha realizado por parte de los formadores, debiendo resaltarse de los elementos anteriores, en ese sentido, los que afectan a la evaluación e impacto.*

Pensamos que cualquier programa o acción formativa podría describirse y analizarse exhaustivamente a partir de la definición y comprensión de estos ámbitos y de sus interacciones.

Cuando se habla del ***éxito de un programa***, parece aceptarse que, al establecimiento de una base de coherencia entre esos elementos anteriores, debe sumarse, como aspecto que podría llegar a caracterizar particularmente una acción o programa formativo, aquel que ***se derivaría de una particular implicación de la o las personas formadoras en la actividad de formación***: parece pertinente tener en cuenta que a veces el éxito está relacionado con el nivel de compromiso de las personas que lo ponen en marcha. Además, “...los profesores parecen aceptar mejor cualquier nuevo aprendizaje si

⁷ Curiosamente, aun habiendo asumido, de la mano, por ejemplo, del mismo autor, la tesis de que Formación Permanente era un elemento dentro del Desarrollo Profesional, ambos se equiparan de forma habitual con lo que, de hecho, se admite la tesis de equivalencia. Nosotros que, como ya tratamos en su momento, nos acogemos a la tesis de inclusión, es decir, entendemos que la FPP es un elemento constitutivo del DP, hablaremos de programas y modelos de formación permanente del docente, aunque no concebamos una formación que no pretenda desarrollo profesional.

procede de otro compañero o colega que comprende mejor la realidad concreta en que el profesor se mueve (porque) puede significar un alivio a los temores al cambio, un estímulo en el interés, un medio de fomentar la disposición a poner en marcha el nuevo modelo. (Fernández Cruz, 1999:330)

El compromiso favorecedor del cambio podría consistir, pues, en la comprensión de la realidad en la que se mueve el docente y en acompañar los “miedos” asociados al propio proceso de cambio. Se alerta, en ese sentido, sobre que el experto que trabaja desde fuera difícilmente puede comprometerse a ese nivel, de forma que sería el “entrenador local” el que sí podría ser asesorado por el externo.

Aun estando de acuerdo con el hecho de que para cada caso concreto de poco sirven las líneas generales, nos resulta difícil establecer fronteras con claridad entre la ayuda más o menos “próxima” puesto que la comprensión de la realidad docente no puede definirse únicamente por criterios supuestamente objetivos de “proximidad”: pensamos que la persona asesora, aun siendo externa al centro o centros de que se trate, puede realizar su trabajo elaborando una idea amplia de los elementos que actúan en las muy diversas realidades que puede llegar a conocer; otra cosa distinta es hablar genéricamente de un formador externo que, por las razones que sea, desconozca los códigos y transformaciones que se dan en los escenarios didácticos, organizativos y culturales de los docentes a los que tiene que asesorar. Y, ciertamente, el asesoramiento externo tiene sus límites en cuanto al grado en que puede formar parte del propio proyecto del centro.

Otro aspecto que puede aportar comprensión sobre los elementos estructurales de los programas de formación es la revisión de los distintos *niveles que se establecen en el diseño y desarrollo de un programa formativo*. Para ello usaremos lo que parece que son tendencias generales de los programas de formación continua para todo tipo de profesionales que desarrollan las organizaciones sociales en el contexto europeo (í:331). Se darían niveles y tendencias:

- a) ***en la planificación***, desde el diseño de programas globales al de cursos, pasando por el diseño de proyectos de formación, los tres elementos clave serían:
 - ***análisis de necesidades formativas que orienta el diseño***. Como se ve en el cuadro siguiente (de Casse (1991) en í:333), para cada modalidad y/o nivel, cabe analizar diversos elementos; destaca dos elementos básicos: la competencia docente (grado de información previa y detección de lagunas y/o errores conceptuales) y otros obstáculos para el aprendizaje profesional.
 - ***elementos curriculares que lo estructuran***: objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y evaluación; se plantea que son los contenidos (en función de las necesidades de los destinatarios) los que han de guiar la formulación de objetivos (que a su vez guiarán las actividades); por contra, se entiende que cuando se parte de objetivos operativos, el programa se sitúa en una perspectiva conductual o neoconductual porque se hace a los contenidos subsidiarios de los objetivos.
 - ***la previsión de condiciones para el desarrollo eficaz de las acciones planeadas***: condiciones ambientales de la impartición, la calidad de los equipamientos; Del Pozo (1997) fija la atención también sobre la calidad de la documentación aportada, el

diseño de planificaciones cortas o guiones de cada una de las sesiones formativas y el análisis de la interacción del grupo durante el proceso formativo.

Niveles de planificación en formación continua

NIVELES	DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS	ELEMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN	CONDICIONES DE DESARROLLO
Curso formativo	*Evaluación diagnóstica en el grupo destinatario	*Objetivos *Contenidos *Actividades *Recursos didácticos *Evaluación	*Documentación del curso *Condiciones ambientales de la impartición *Calidad del equipamiento *Disponibilidad de recursos didácticos *Seguimiento
Proyecto formativo	*Caracterización de grupos destinatarios	*Finalidades *Módulos/ cursos que lo integran *Metodología/ modalidades *Recursos humanos, administrativos, financieros e instructivos *Asesoramiento y formación de formadores *Evaluación	*Facilitación de materiales para la formación *Disposición de contextos y canales para la información *Facilitación de cobertura y apoyo administrativo *Facilitación del asesoramiento *Seguimiento
Programa formativo	*Investigación de mercado de la formación continua	*Agentes formadores *Condiciones *Participantes *Modalidades *Áreas temáticas *Programas específicos *Evaluación de la oferta formativa	*Formación de formadores *Selección de participantes *Organización de la formación *Desarrollo de actividades formativas *Orientación de la formación *Seguimiento

- b) **en la gestión**, deberían tenerse en cuenta
- la macroplanificación, organización y evaluación de programas formativos y
 - la dirección, coordinación y gestión de los centros de Formación
- c) **en los medios y recursos didácticos**,
- instrumentos para la formación y la gestión de la formación
 - recursos didácticos

A partir de este recorrido por elementos que han ido articulándose consistentemente en la formación continua en organizaciones sociales, se pueden derivar algunas ***conclusiones que orienten el ámbito formativo docente*** y que nos parecen acertadas:

- a) dado que el nivel en el que cobra entidad la formación permanente docente es el del diseño de acciones formativas, habitualmente por parte de los mismos formadores, se hace necesario *elaborar planes globales de formación, no como suma de actividades sino como acciones integradas que dan respuesta a las necesidades de la población docente*; de alguna forma, en Cataluña, los Planes de Formación Permanente (1989) y (1997) cumplirían esta función: pero deberían desarrollar realmente algún tipo de formación que alimente el sistema formativo (formación de formadores, mentorización, etc.) y, además, deberían definir más el modelo de desarrollo

profesional que se pretende. Pensamos que, en este sentido, la definición podría entrar en contradicción con algún aspecto importante del propio plan como, por ejemplo, con la evaluación. Nos ocuparemos específicamente de ese análisis en otro epígrafe.

- b) realizar un ejercicio de traslación desde el conocimiento sobre la formación en organizaciones sociales europeas o, en todo caso, realizar intercambios y contrastes.
- c) enriquecerse a nivel de recursos e instrumentos del mismo campo de referencia.

La FPP en Cataluña

De Vicente (1993: 642) analizaba las coordenadas en las que se desarrollaban en nuestro estado los planes globales sobre formación permanente docente y concluía que: “los planteamientos que las diferentes administraciones educativas hacen de la formación y el desarrollo del profesorado están muy en línea con las propuestas que a nivel internacional se vienen formulando, tanto las procedentes de la política educativa como las que tienen su origen en la investigación.”

En nuestro contexto catalán se trabaja paralelamente en dos redes: una de acciones propuestas por el Departamento a través básicamente de servicios educativos y otra de acciones demandadas desde los centros educativos.

El hecho de que, en ocasiones, ni los mismos docentes distingan esas dos redes puede suscitar el interrogante de si, en el fondo, las viven ambas como propuestas “impuestas” solapadamente o es que esa diferenciación representa una metacompreensión del propio funcionamiento del departamento de enseñanza: opinamos que se trata más bien de la segunda posibilidad y pensamos que, por ejemplo, en el caso del servicio del SEDEC que realiza tanto formación en centro como cursos es, en sí mismo, un sistema que tiene, a su vez, una doble red que puede confundirse con las redes más o menos autónomas del conjunto de la formación permanente.

Cuando hemos analizado las directrices legales que sustentan los planes de formación hemos visto que los objetivos del ‘*Pla de Formació Permanent*’ (Gen. de Cat., 1997) no diferían de las de los otros marcos legales. Veamos otros elementos de definición del plan que rige actualmente la planificación formativa, teniendo en cuenta que *para cada curso escolar se publican las orientaciones concretas que deben ser seguidas por cada una de las unidades de gestión que el propio plan determina*.

Características principales (1996-2001)⁸

- Descentralización
- Participación de los docentes (en la determinación de las necesidades formativas, elaboración de propuestas, en la impartición de docencia, coordinación y evaluación de los procesos y de las actividades formativas)

⁸ GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT (1997). *Pla de Formació Permanent*.

- Optimización de recursos (ajuste de la oferta a las demandas, aprovechamiento de las acciones formativas, materiales multimedia que permitan formación a distancia, y coordinación de actividades entre diferentes estamentos)
- Diversidad y diversificación (de programas, organizadores, formadores, modelos y instrumentos de formación y de evaluación)
- Adaptabilidad (a necesidades docentes, sistemas, zonas, y resultados de evaluación)
- *Potenciación de aquellos programas formativos que impliquen directamente a los centros educativos (trabajo de un centro o trabajo de diversos centros)*
- Existencia de diferentes *modalidades de gestión*
- Previsión de diversas *modalidades de formación* según finalidades, distribución temporal y grado de presencia
- Diversidad de *agentes de la formación* (instituciones organizadoras y profesorado formador)
- Existencia de un *modelo evaluativo* (para los programas y para el Plan)

Además, ***una estructura en bloques*** agrupa diferentes actuaciones formativas en los ámbitos siguientes:

A: programas de preparación para el nuevo sistema educativo

- formación básica para la reforma en los jardines de infancia
- iniciación a la ESO
- nuevo bachillerato y nueva FP específica
- enseñanzas de régimen especial

B: formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos

- formación complementaria para el desarrollo del nuevo sistema educativo
- formación sobre el tratamiento de contenidos curriculares de carácter transversal
- formación de soporte de la normalización lingüística
- formación para el uso de las nuevas tecnologías en la docencia y gestión de centros, y como soporte de la formación
- formación en temas de educación para la salud y de salud laboral
- formación del profesorado en lenguas extranjeras
- vinculación entre la educación en los centros docentes y la realidad de las empresas
- formación para dar respuesta a situaciones específicas (mundo rural, nnee, riesgos de marginación, etc....)
- promoción de modalidades formativas como las telemáticas, aquellas de participación más activa, proyectos de investigación, etc.

C: programas de especialización y cualificación profesional

- reespecialización
- reserva de plazas en las EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas)
- cursos de cualificación pedagógica para secundaria

D: formación para la innovación en centros educativos

- formación diseñada desde la *Subdirecció General de Formació Permanent*
- formación que parte de la iniciativa de los centros

E: formación para el ejercicio de funciones específicas

- formación para la gestión, dirección y coordinación de centros docentes

- formación para la inspección educativa
- formación para los profesionales de los servicios educativos
- programas de formación de formadores

F: ayudas individuales para la formación y de soporte a la investigación educativa

- ayudas, subvenciones y licencias retribuidas

Otra de sus características es **la colaboración con las universidades**. Pretende, por medio de centros universitarios específicos de Formación Inicial y centros especializados en Formación Permanente,

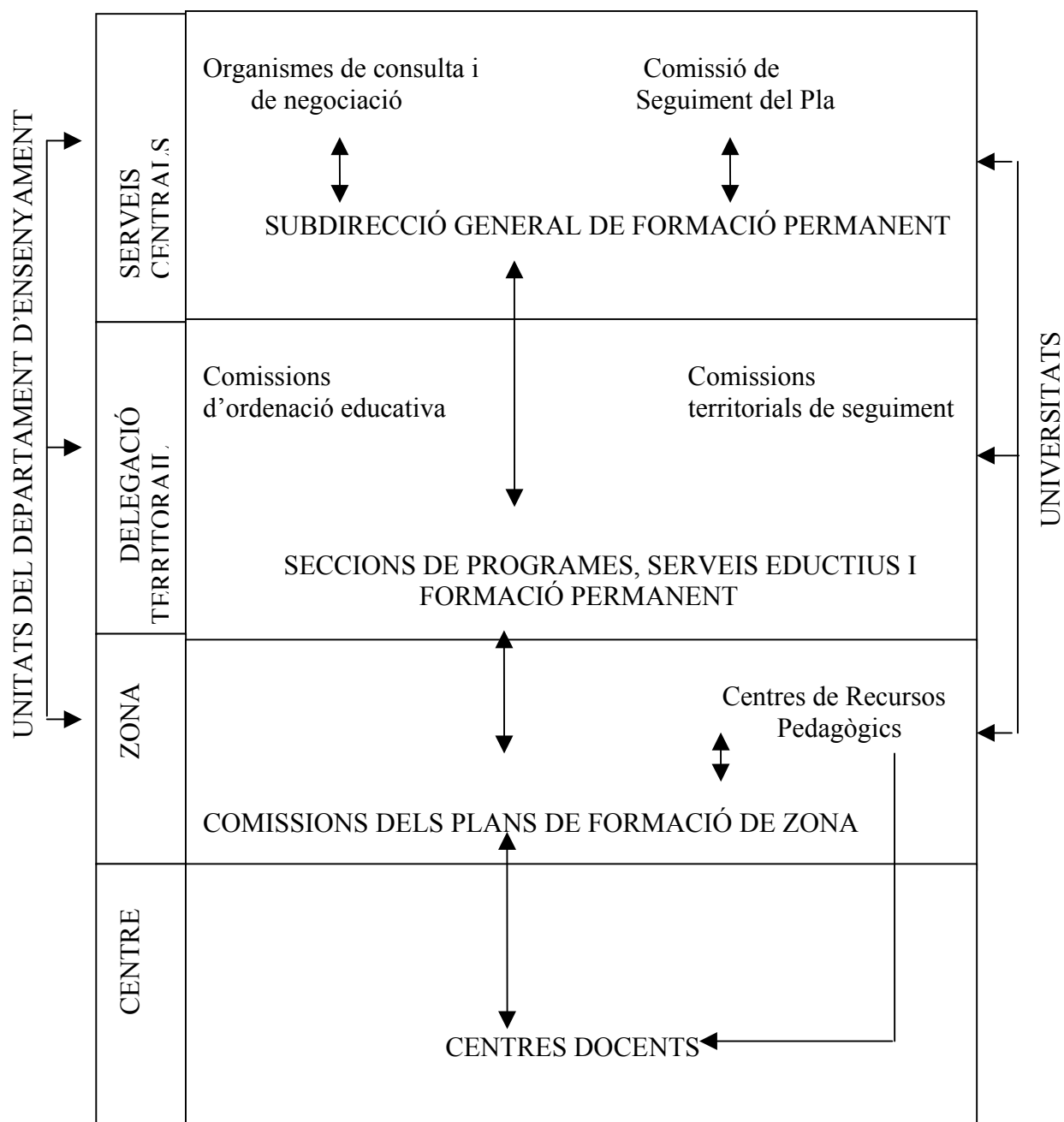
- vincular la Formación Inicial a la Permanente
- acercar la investigación y la reflexión científica y didáctica a la práctica docente y a la formación.

Las **actuaciones formativas a potenciar** son:

1. Programas de preparación para la reforma, en la fase final (Bachillerato y FP, enseñanzas de régimen especial, y Centros de Educación Infantil de 1º ciclo)
2. Incorporación de recursos nuevos y la extensión de **nuevas modalidades de formación** (*formación telemática; recursos y equipamientos culturales diversos: museos, rutas de naturaleza, etc.; formación dirigida a centros y proyectos de innovación en las aulas; formación vinculada a la investigación educativa*)
3. Actuaciones específicas para el profesorado de los diferentes niveles educativos (Educación Infantil y Educación Primaria, ESO, Bachillerato, FP. específica, Enseñanzas de régimen especial)
4. Actuaciones formativas para la incorporación de contenidos de carácter transversal en el currículum escolar (formación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación intercultural, educación para la salud, educación medioambiental, etc.)
5. Actuaciones formativas que favorezcan la coordinación del profesorado de Educación Primaria y de ESO
6. La formación de los profesionales que tienen funciones de gestión, dirección y coordinación de centros.
7. La formación de los profesionales de la Inspección y de los Servicios Educativos.
8. La formación del profesorado que recibe encargos de Formación Permanente.
9. La consolidación de las modalidades de gestión que más favorezcan la participación del profesorado en todo el proceso de la formación (detección de necesidades, propuestas formativas, información de la oferta, realización, evaluación de las acciones y evaluación diferida de la incidencia en el aula y los centros)
10. La formación que permita una cualificación o recualificación profesional

La gestión de la formación permanente

- a) *El organigrama de la gestión de la Formación Permanente del Profesorado en Cataluña queda representado en el siguiente esquema (i:31):*



b) **Las fases del proceso de gestión** siguen el esquema común en la planificación de planes y programas de formación:

- Detección de necesidades
- Elaboración de propuestas formativas
- Difusión de las actividades formativas
- Realización de las actividades
- Evaluación de las actividades

c) **Modalidades de formación**⁹

⁹ Las actividades de formación tienen reconocimiento administrativo desde 1994.

1. Actividades organizadas o encargadas desde la Subdirección General de Formación Permanente:
 - Formación para dar a conocer el marco curricular de carácter global vinculado con la aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo
 - Formación relacionada con la dirección, gestión, organización y evaluación de los centros educativos
 - Actividades encargadas a empresas, instituciones universitarias o asociaciones profesionales (aquellas con contenidos científicos, técnicos y/o didácticos muy específicos)
2. Actividades asociadas a los ‘Plans de Formació de Zona’ (PFZ)
 - Responden a la participación, descentralización y diversificación en contextos cercanos a los diferentes centros y docentes.
 - Cada PFZ coincide territorialmente con los Centros de Recursos Pedagógicos de cada zona.
3. Actividades a propuesta de los Servicios y programas del ‘*Departament d’Ensenyament*’:
 - Ofertas de carácter general al ‘*Pla de Formació de Zona*’
 - Actividades específicas de oferta directa de cada programa o servicio (como el SEDEC)
4. Actividades formativas por iniciativa de los ICEs de las Universidades.
 - “Actividades de carácter experimental y/o innovador, y también actividades que se dirigen a colectivos reducidos” (que difícilmente podrían llevarse a término en el marco de un PFZ)
 - Actividades de formación de formadores
5. ‘Escoles d’Estiu’ (escuelas de verano)
 - Promovidas por los Movimientos de Renovación Pedagógica (ámbito comarcal)
 - Promovidas por colectivos de profesionales (secundaria)

Entendemos que las líneas generales de definición formal del *Pla de Formació Permanent* de Catalunya estarían dentro de los parámetros generales de los que hablaba De Vicente (1993): pretenden -en principio- un equilibrio entre ‘necesidades’ específicas de los centros y las necesidades que, de forma general, detecte la administración.

Sabemos que la complejidad no se encuentra únicamente en las directrices estructurales sino en los desarrollos prácticos de los diversos contextos profesionales.

En todo caso, parece aceptado que esa ***complementariedad entre temáticas, modalidades, niveles de autonomía e incluso redes es una tendencia positiva***. Escudero (1998b:17) define la formación docente como “...procesos y actividades de permanente acompañamiento a la función docente, cercanas y sensibles al contexto de trabajo y las necesidades del profesorado, aunque sin menoscabo de un equilibrio razonable con las prioridades del sistema escolar; entendidas y desarrolladas más en forma de itinerarios prolongados en el tiempo e integradores de diversas modalidades de perfeccionamiento que como acontecimientos separados e inconexos.”

Compartimos totalmente esta visión y, de alguna forma, desde el momento en que empezó a consolidarse nuestra investigación, defendimos la posibilidad de huir de etiquetas y de pensar en una formación profesionalizadora que se definiera no sólo por un modelo ‘interno de formación’ sino por estructuras de gestión más acordes con la complejidad de los cambios que se pretenden.

Consultamos el estudio de Villar (dir.) (1996) donde se analizan las tendencias en la formación docente (en los Planes de Formación autonómicos y estatales) y, ciertamente, sus conclusiones son negativas sobre todo en lo concerniente a la indefinida intencionalidad y la falta de control holístico y regulación global del sistema de formación.

Modelos de formación docente o plataformas de intervención para el aprendizaje docente

Informábamos en la parte introductoria de este trabajo que, a partir de estar en contacto con la formación docente, nos habíamos preguntado acerca de la potencialidad que tenían las acciones formativas en sus diferentes “versiones” para el aprendizaje docente.

Ahora que parece indudable la progresiva atención que requerirá el tema de la formación o capacitación docente permanente (dado que no nos cabe más que asumir la complejidad de la realidad y la necesidad humana de comprender de forma dinámica los incesantes cambios para, también de forma flexible, no dejar de intervenir éticamente) encontramos que nuestros interrogantes iniciales son comunes a planteamientos de otros autores.

Tedesco (en Vaillant y Marcelo, 2001) considera que a pesar de los numerosos recursos que en diferentes contextos se han dedicado a la formación, los cursos de capacitación y su escasa pertinencia con respecto a los problemas reales que deben enfrentar cotidianamente las escuelas, además de pérdida económica, ha tenido como efecto la pérdida de confianza por parte de los docentes respecto a la formación en forma de rechazo a la teoría pedagógica.

Es decir, se asume una crisis de la formación permanente de los docentes, un mal uso de recursos y todo ello se centra, básicamente, en la modalidad de formación ‘curso’.

Jiménez (1995), planteaba la relación entre modalidades de formación, su diversa aportación al docente, y el grado de autonomía y de particularidad que caracteriza a cada una de ellas; interesa resaltar que diferencia, dentro de la modalidad de curso, los diferentes tipos a tenor de la función que pueden tener. Las actividades formativas que recoge son:

- A. Cursos de divulgación
- B. Jornadas y encuentros científico-experienciales
- C. Cursos de formación
- D. Cursos con proyecto de acción
- E. Formación autónoma
- F. Formación en centro sin apoyo externo
- G. Formación en centro con apoyo externo
- H. Intercambio y experiencias formativas
- I. Investigación autónoma en los centros

J. Investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas

Vistas gráficamente, esas modalidades formativas quedarían así en Barrios (1997:188)

Especialización	Zona de mayor autonomía personal	Generalización	-
J I H	G F E D		MASIVO
		C B A	
- OBLIGATORIEDAD +			

Como se ve, las asociaciones que se hacen entre elementos de mayor o menor utilidad en el contexto de formación docente hacen emerger alrededor de actividades formativas concretas (en este caso, las modalidades de formación), los grandes tópicos de la relación entre teoría y práctica, autonomía y obligatoriedad, los prácticos y los teóricos, etc. y los muestran como mundos compleja y difícilmente reconciliables.

Por contra, las leyes educativas y los planes de formación dan por supuesto modelos de formación donde el elemento central es la indagación y reflexión a partir de la práctica para crear conocimiento contextualizado en contextos de trabajo autónomos y autodirigidos. Se da por supuesto que en cualquier ámbito de enseñanza y aprendizaje, las exigencias son de “aprender a aprender” y “aprender a emprender” por cuanto la pretensión social es de mayor crecimiento cultural e, insistimos, esto responde a haber vislumbrado la enorme complejidad social con la que nos enfrentamos y la consecuente necesidad de ser activos en la construcción conjunta de significados.

Nos parece inquietante que en la actualidad se considere que una organización no puede sobrevivir ni los profesores pueden desarrollarse profesionalmente si la cantidad de aprendizaje dentro de la organización no es igual o mayor que la cantidad de cambios en el ambiente externo; sabemos que las prácticas escolares -y nos atreveríamos a decir que también las personales y sociales- conservan elementos de siglos atrás y sabemos de la dificultad de cambiar: no sólo en aspectos metodológicos, sino también en los organizativos, culturales, relacionales, espacio-temporales, etc.

Y aún peor, cuesta creer que el “sistema” escolar anclado entre intencionalidades asistenciales, reproductoras de normas sociales y de mejora cultural, pueda superarse a sí mismo para adaptarse a lo que se le requiere: sólo una gran conjunción de elementos podría compensar el particular “ethos” escolar.

En esa encrucijada parece operar la formación docente como una especie de “espuela”. Para la mejora de la práctica docente y formadora en una actualidad marcada por

cambios incesantes y altas exigencias en la resolución de problemas educativos, no nos parecen útiles las dicotomías clásicas como ‘práctica vs. teoría’, ‘autonomía vs. ayuda’, etc.: nos adentramos en el estudio de las características que consideramos reales o potencialmente posibles en el desarrollo de las acciones formativas docentes, por encima de denominaciones.

Así, entramos en el tema de los sistemas de intervención en la formación docente analizando, en primer lugar, aspectos nominales que pueden servirnos para ubicar nuestro objeto de estudio.

De Marcelo (1995:325) tomamos su acepción de “*modelo*” (que toma de Sparks y Louks-Horsley) como “un diseño para aprender, que incluye un conjunto de supuestos acerca de, en primer lugar, de dónde procede el conocimiento, y en segundo lugar de cómo los profesores adquieren o desarrollan dicho conocimiento (y por tanto), un modelo responde a unas concepciones previas referidas a las relaciones entre investigación y formación, a una concepción del profesor, así como a unas teorías acerca de las estrategias más adecuadas para facilitar su aprendizaje.”

En la misma obra encontramos una clasificación de modelos de desarrollo profesional, que tiene mucho que ver con opiniones bien extendidas, según la cual existirían dos tipos de actividades: “...aquellas cuyo objetivo consiste en que los profesores adquieran conocimientos o destrezas a partir de su implicación en actividades diseñadas, y desarrolladas por expertos y en segundo lugar aquellas otras cuyo objetivo excede el dominio de conocimientos y destrezas por parte de los profesores, y plantea la necesidad de una verdadera implicación de los docentes en el diseño y desarrollo del proceso de formación.”(í.: 326).

Esta visión dicotómica que podría parecernos ya superada teóricamente, no lo está tanto en la práctica dadas las “precarias” condiciones -individuales y colectivas- en las que podría darse esa “verdadera implicación”.

Como se recordará, indagar en la cuestión de *si los modelos podían diferenciarse o definirse de forma clara como excluyentes, era uno de los motivos primigenios de este estudio, aunque pronto se abandonara por considerar que, en esencia, difícilmente podríamos llegar a definir la potencialidad de una modalidad de formación de forma genérica más de lo que ya lo está y que, en todo caso, lo importante era llegar a comprender qué situaciones concretas de interacción profesional podían albergar cada una de la modalidades.*

El mismo autor citado considera *este criterio*, es decir, el del papel que respectivamente jugaría el *profesor (activo/pasivo)* y el de las *estrategias de formación (formales/informales)* como quizás el *más simple* e incluye -para complementar y enriquecer el análisis- *otros criterios de clasificación* como *el diagnóstico de necesidades, la voluntariedad u obligatoriedad, la participación total o parcial del grupo de profesores de un centro, el objetivo de entrenamiento o asesoramiento, la dirección por expertos o por los mismos profesores, o la realización en el centro o fuera de él*: a partir del conjunto de criterios sí nos podemos acercar al carácter particular de una acción formativa (mejor que al carácter genérico de una modalidad). Presentamos a continuación un cuadro donde se recogerían estos criterios

clasificatorios. Se clasifican las modalidades de formación en función de las necesidades de los propios profesores (Loucks, 1987 en Marcelo, 1995:328).

NECESIDADES Y SITUACION	MODALIDAD DE FORMACION
Necesidad de desarrollar conocimientos y métodos de enseñanza.	• Desarrollar un programa de innovación • Enviar a un profesor seleccionado a un curso • Ponerse en contacto con otras escuelas con similares necesidades
Los profesores se sienten muy aislados	• "Coaching" de compañeros • Establecer un programa de asesoramiento • Proporcionar mentores a los profesores principiantes • Ir a un Centro de Profesores
Los profesores están en un bache. Incapacidad para adaptarse a los cambios	• Establecer conexiones con Universidad para ampliar su visión • Ponerse en contacto con otros profesores con similares preocupaciones
El profesorado está capacitado, y dispuesto a mejorar su enseñanza	• Investigación-Acción • Apoyar su propio programa de desarrollo profesional • Enviar a algunos profesores a un centro especializado • Establecer contactos con otras escuelas
Suficiente preparación. Necesidad de evaluación para mejorar al profesorado y la escuela	• Proporcionar mentores a profesores principiantes • "Coaching" de compañeros • Ofrecer profesores asesores • Implementar prácticas de innovación • Supervisión Clínica

En el presente trabajo -siguiendo su nomenclatura- nos centramos en la modalidad originada a partir de la “*necesidad de desarrollar conocimientos y métodos de enseñanza*” por considerar que es una situación genérica de la que podría derivarse tanto la participación en cursos-seminarios de formación como en proyectos de innovación curricular con asesoramiento externo de un centro. Ambas serán, como se sabe, las modalidades que pretendemos investigar.

Por todo lo anterior, nos interesaría sintetizar aquello que la literatura científica ha destacado acerca de los modelos de Desarrollo Profesional que más tienen que ver con las modalidades formativas de cursos y de proyectos de innovación en centros.

Probablemente impere la conclusión de que resulta difícil definir de forma estanca las modalidades y que, aunque en grandes líneas éstas hayan estado marcadas por modelos o bien técnico-racionalistas o bien centrados en el pensamiento y práctica del profesor, en la actualidad dependen del concepto mismo de desarrollo profesional y de la condiciones y contextos en que se producen.

Como plantea Marcelo (1995) y como asumíamos a partir de seguir la tesis de la inclusión de la Formación Permanente en el Desarrollo Profesional, en general se entiende que las clasificaciones deben estar matizadas y complementadas por aquello que recogen las teorías sobre el ‘Desarrollo Cognitivo del profesor’, las ‘Etapas de Preocupaciones’, la ‘Carrera Docente’, etc.; en definitiva, se trata de admitir que las diversas circunstancias de los docentes grupal o individualmente tomadas, repercuten en las necesidades de formación y, como consecuencia de ello, también en las estrategias que se requieren.

Deberemos tener en cuenta, finalmente, que los modelos que se consideran diferentes no constituyen plataformas excluyentes, sino que pueden y deben complementarse

“...siempre y cuando exista una claridad de metas en relación a qué tipo de profesor buscamos, con qué curriculum, en qué escuela, y con qué conocimiento.”(í.: 376)

El Modelo ***SIPPE: Sistema Integrado para el Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio*** de Fernández Pérez (1988) *integra* diferentes componentes de la formación y perfeccionamiento de los profesores: *prácticas de innovación educativa, investigación en el aula, documentación e información para comunicación horizontal entre los profesores, y profesionalización docente.*

Estos componentes, entendidos de forma integrada, definirían un perfeccionamiento que partiera del lugar real de trabajo de los profesores y que tuviera su propia práctica diaria en el centro como eje; además permitirían lo que Fernández Pérez llama ***“institucionalización”*** y que Carrera (1988, en í.) resume como “...un proceso de desarrollo, una asimilación de los elementos del cambio de una organización estructurada, que modifica la organización de una manera estable. La institucionalización, como consecuencia, es un proceso a través del cual una organización asimila una innovación en su estructura”.

Podríamos, en síntesis, estar de acuerdo en que *tanto lo que llamamos perfeccionamiento como desarrollo profesional del profesorado, deben llegar a fases de institucionalización donde componentes concretos, asociados a cambios curriculares y/o organizativos, se integren.* Otra cosa es resaltar el carácter permanente del perfeccionamiento que permitiría ir institucionalizando e internalizando aspectos en algún momento no total o parcialmente asumidos. Queremos decir que si, como decía la autora (Carrera, 1988), la institucionalización es un proceso, no puede reducirse a un estado o, sea, que no es una cuestión de todo o nada, sino que cualquier finalidad debe entenderse en algunos momentos como parcialmente asumida.

La función docente no se define de otro modo en la actualidad y el esfuerzo de integración que venimos reflejando y, en parte, también realizando serían muestras de ello.

En Iranzo y Ferreres (1998) nos preguntábamos sobre el tipo de aprendizaje profesional que podía darse en modalidades formativas diferentes -cursos y proyectos de innovación en centros-, sobre las interacciones que se daban en las mismas acciones formativas, entendiéndolas como contextos de trabajo profesional; también nos planteábamos la necesidad de conocer el tipo de itinerarios, tanto en modalidades como en tiempos dedicados al proceso, que se daban en las zonas geográficas cercanas; en definitiva, nos preguntábamos acerca de formas concretas de consolidar o institucionalizar cambios.

Escudero (1998b) propone respecto a los CEPs una línea similar a la que nosotros buscábamos establecer a partir del estudio: deben ser *líneas de complementariedad, por ejemplo, entre las dos modalidades formativas más comunes (e idénticas a las que nosotros analizamos), es decir, cursos y formación, junto a “tiempos y contexto distintos, sobre contenidos diferentes, con esquemas de relación entre la formación y la práctica también imaginativos (...) debiera aglutinar mayor número de funciones...(í.:27).* Nos ha resultado significativo la aportación de evidencias sobre que efectivamente hay actividades formativas bien valoradas y esto tanto en el caso de cursos como de formación en centro, con lo que entendemos que ***es preciso un modelo de formación comprensivo, que integre todos los esfuerzos bajo una visión global y conectada entre las diferentes acciones formativas.***

En nuestro caso y como ya viéramos en la introducción, el SEDEC (*Servei d'Ensenyament del Català*) ha usado un esquema de continuidad entre cursos y trabajo en los centros desde los primeros momentos (Arenas, 1987): otra cosa es que siempre haya podido dar respuesta a todos los centros que lo requerían y que, como servicio, hubiera definido y desarrollado en la práctica un modelo de formación que contemplara las características consideradas actualmente necesarias para aportar desarrollo profesional.

Últimamente se ha acentuado el desequilibrio porque ha aumentado la demanda y, en cambio, no la dotación humana de asesores.

Análisis comprensivo sobre las orientaciones en la Formación Permanente docente

¿Por qué es necesario actualizar el análisis o tornarlo más comprensivo?. Entendemos que porque los conceptos y realidades de autonomía, autorregulación en el aprendizaje, reflexión, centro,...tienen hoy un sentido diferente al que tenían sólo hace diez años.

Asumimos que la complejidad de la realidad de cada contexto es tal, por su propia particularidad, que en lugar de buscar fórmulas “buenas” o “malas”, se trata de encontrar fórmulas que contemplen internamente la diversidad.

Se ha aceptado como indiscutible la heterogeneidad del conjunto de los docentes y, en consecuencia, difícilmente se pueden encontrar respuesta en los mismos tipos de formación: sin ser admisible que se pueda “objetar” de las responsabilidades para con el centro de trabajo, entendemos que debe haber múltiples espacios para el desarrollo personal y profesional en los que se den también diversidad de contenidos, formas, y grados de implicación docentes.

De entrada, cuando se consultan las obras recientes ocupadas de ordenar la variedad de modelos de formación en relación a las diversas conceptualizaciones de la función docente (De la Torre (coord.), 1998; Imbernón, 1999; Yus Ramos, 1999; Fernández Cruz, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001; De Vicente (dir.), 2002, entre otros), se observa una amplia gama de clasificaciones y diferentes asociaciones entre modelos de formación, modalidades formativas, y modelos de desarrollo profesional.

Llegaríamos incluso a decir que se complica el visualizar un panorama bien delimitado: *autoformación*, por ejemplo, puede asociarse a autonomía tanto individual como grupal; *modelo autónomo*, puede ser tanto ‘individual’ como asociado a autoformación, y dentro de éste hay autores que incluyen a los cursos (Fernández Cruz, 1999), que en otras clasificaciones se consideran “*desde fuera*” y por tanto “*heteroformación*” (Vaillant y Marcelo, 2001) o “*reformismo e institucionalización*” (Imbernón, 1999).

En De la Torre (1998), Ferreres y Barrios diferencian claramente el concepto de formación autónoma con el de formación individual porque “la autonomía viene dada por la responsabilidad, compromiso y toma de decisiones que va adquiriendo en su propia formación” (i.:89).

Además, en las fuentes se vuelve a encontrar, como ya hemos señalado, un aparejar modelos de formación con modelos de desarrollo profesional, con lo que, si seguimos la tesis de la inclusión de la formación dentro del desarrollo profesional, todavía se puede confundir más. En definitiva, son visiones en las que echamos faltar algún elemento significativo que nos oriente. Vamos a detenernos en estos autores que han aportado clasificaciones al respecto.

- En concreto, según Fernández Cruz (1999: 392ss), ***el modelo autónomo estaría relacionado -entre otras cosas- con:***
- la amplia oferta formativa que todas las organizaciones educativas ofrecen: ***cursos***, seminarios, jornadas,
- la diseminación de la investigación por medios presenciales y telemáticos
- el hecho de que tiene unos principios que sí hay que tener en cuenta como positivos para el profesor/a:
 - autodirección y capacidad de iniciar su aprendizaje,
 - juzgar mejor sus necesidades de aprendizaje,
 - aprendizaje más eficiente si lo planifican ellos mismos, y se proponen metas,
 - más motivación por todo ello
- no es necesariamente individual, por ejemplo, en los cursos donde se da una relación social con otros docentes o miembros de la comunidad educativa, o en los grupos de discusión y debate
- riqueza profesional

“El desarrollo profesional autónomo es, por tanto, necesario para el docente e imprescindible para la generación de determinadas estructuras conceptuales, identificatorias y culturales que, de otro modo, no se podrían lograr”(i:395)

En cuanto a ***limitaciones***,

1. su impacto en la mejora de la enseñanza no es inmediato porque no hay concreciones contextuales ni se da la conexión con el grupo natural de docentes del centro, se dificulta la adopción de cambios significativos.
2. la naturaleza mercantilista del mercado de trabajo genera disfunciones: la orientación ideológica de las instituciones se sobrepone a las necesidades del docente, y la dinámica presupuestaria y búsqueda de audiencia prioriza “éxitos” por encima de otros factores de relevancia formativa
3. la sobresaturación crea cierta insensibilidad y desconfianza sobre el mérito de la propuesta (oferta inadvertida porque se da la experiencia de que tras sugerentes ofertas se esconda lo mismo, con lo que resulta cada día más difícil acertar
4. la desinstitucionalización de la oferta produce a la larga una falta de orientación reflexiva en el debate intelectual sobre la enseñanza.

Imbernón (1999) incluye las modalidades como los cursos en la orientación ‘reformista’ o ‘modelo de entrenamiento o institucional’ aunque también asume que “La característica principal de este modelo (el ‘individual’ en su caso) es que el aprendizaje lo diseña el propio profesorado. Es él o ella quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos (las escuelas de verano y de invierno serían un ejemplo de ese modelo)”(i:191).

Parece que Imbernón asocie lo autónomo a *la no intervención -directa- de la administración aunque deba asumir que esto es relativo en la actualidad por el fenómeno de hiperregulación que vivimos. Asumamos con él que son necesarios no regulados.*

Él mismo entiende que el ‘***modelo de orientación individual***’ es el de “sentido común”: “los profesores aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la

confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal... diferente del “reformismo” e institucionalización. (i.191)

Habla de fagocitación del ‘modelo de desarrollo-mejora’ e ‘indagativo’ en el de ‘perfeccionamiento-entrenamiento’: “Todos estos modelos no responden a la misma orientación conceptual sobre la enseñanza ni sobre el papel del profesorado y en todos (...) hay que tener en cuenta el contexto en el que se produce la formación y el papel que juegan las diferentes instituciones vinculadas a la formación del profesorado...es cierto que los tres modelos (de entrenamiento o institucional, el de desarrollo-mejora y el investigativo o indagativo) pueden ser complementarios, aunque en la actualidad se intenta que el de desarrollo-mejora y el indagativo se introduzcan fagocitados en el de perfeccionamiento de desarrollo profesional en la formación. La obligación de elaborar los proyectos, las convocatorias de formación de centros...son una muestra de esa fagocitación de los dos últimos modelos por el primero. (i.:192)

En Vaillant y Marcelo (2001:24), *Autoformación* se define como “proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos de un **aprendizaje que es, principalmente, experiencial** (Galvani, 1995). Es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, por contacto directo, en donde la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, no obstante, la reflexión juega un importante papel. Un aprendizaje que, poco a poco, va ganado respeto y consideración porque (...) aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden.”

En esa misma fuente, *otros autores remarcan en la autoformación el acto mediante el cual el sujeto se apropia de su propio poder de informarse, y considera que el acto de informarse, “no es pasivo y entendido como uso o resistencia, sino que el sujeto se convierte en actor del proceso de búsqueda y de utilización de la información. Esta auto-información es una parte esencial de la autoformación y de la construcción misma del contenido formativo”(Alava, 1995 en í.: 25).*

¿Es más fructífero entender que estos elementos pueden formar parte de diversos desarrollos formativos -aunque sea en cursos- porque en ellos se han creado contextos comunicativos, se es sensible a la informalidad, se planifica conjuntamente, etc.?

Los mismos autores definen la ‘**heteroformación**’ como una formación que se organiza y se desarrolla desde fuera, por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. Nos preguntamos si se está hablando de una modalidad, un modelo o una situación o circunstancia que depende de muchos factores, pero que no llega a autodefinirse. Por último la **interformación**, se refiere a la formación que se produce en contextos de trabajo en equipo.

Estos autores llegarían a diferenciar:

- La formación como aprendizaje y desarrollo individual, atendiendo a “la *dimensión personal del cambio*” y subrayando el rol de la experiencia y aunando aprendizaje, formación y experiencia en lo que llaman *experiencia sobre el trabajo*
- la formación en un contexto social: los *grupos de formación*
- la formación en la organización: el *aprendizaje organizativo*

Esto es un tipo de aproximación que resalta, en lugar de la forma práctica de desarrollarlo, el elemento esencial sobre el que se quiere fundamentar el trabajo: el desarrollo individual, el grupal, el organizativo; no es exclusivo de los docentes, sino más bien una caracterización del aprendizaje adulto y de los contextos prácticos en los que éste se da.

En definitiva, *lo que nosotros buscamos es ver si un curso de formación entendido como una formación intercentros, de tipo divulgativo e 'iniciático' puede aportar el aprendizaje que un estadio "informativo" (Imbernón, 2000) reclamaría, con lo cual sí aportaría un grado de Desarrollo Profesional; buscamos ver también, qué tipo de aprendizaje y de vida interna tiene lugar en una formación en centro que tiene el foco de trabajo en el desarrollo de una innovación curricular.*

Queremos decir que parece difícil asociar y sintetizar modelos de formación, modelos de desarrollo profesional y modalidades concretas de formación porque estamos hablando de cosas diferentes:

- tipo de estrategia de trabajo: indagación, colaboración, mejora escolar, comprensión, conocimiento de "actualizaciones"
- tipo de grupo de trabajo: individual, grupal, grupal del propio centro de trabajo, grupal intercentro
- responsabilidad/autonomía del profesorado en el proyecto: total, compartida, delegada en mayor o menor grado en la persona formadora, ...

Para esclarecer este panorama observamos *los modelos históricos de la formación docente (Imbernón, 1994, 1999; Marcelo, 1995)*

Por una parte, la evolución histórica de los modelos de formación docente (inicial y permanente, de forma similar) nos indica cómo ha evolucionado, al menos teóricamente, el concepto de los dominios que un docente precisa para el desarrollo de sus funciones.

Imbernón (1999:185ss) habla de los modelos históricamente emergentes de:

- *orientación de transmisión académica de conocimientos*: "saber es poder y hacer"; la calidad de la formación se asocia al buen dominio de los contenidos de la misma
- *orientación 'técnica' o 'racional-técnica'*: dotar de competencia en determinadas estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitan hacer frente a la complejidad educativa; la calidad está centrada en parte, en la formalización de la planificación de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (dándose en esa época una gran producción de programaciones, módulos, y guías de aprendizaje que representan esa concepción técnica). Ese movimiento *convivía* con otros modelos más o menos marginales -por no reglados o controlados- pero que tuvieron un impacto innegable en nuestro contexto como las escuelas de verano y los movimientos de renovación pedagógica, que pretendían "compartir" un aprendizaje basado tanto en el qué, el cómo, y el por qué, experimentando situaciones más "naturales", que hoy llamaríamos de "conversación" adulta, en las que se aprendía más "informalmente" que en los contextos de formación reglada, porque se pretendía que fuesen reales profesional, intelectual y políticamente. Era una experiencia de autonomía liderada por los propios profesores y por personas comprometidas con la educación.

- *orientación práctico-reflexiva*, en la que lo importante es comprender cómo elaboran los profesores la información pedagógica con la que intervienen y cómo ésta se proyecta en los planes de acción y en la acción propia.
- *orientación práctico-reflexiva, con enfoques críticos y con desarrollos de investigación-acción*, que representaría en nuestra actualidad el planteamiento ideológico y epistemológicamente coherente y necesario, pero que se encuentra con las condiciones profesionales, sociales y culturales -de las que hemos hablado en numerosas ocasiones-, que lo dificultarían en la práctica.

En síntesis, lo que debería centrar la atención es el ***modelo relacional de transmisión en la Formación Inicial y Permanente que consistiría en un modelo “normativizado” que situase a los docentes en situaciones de Investigación-Acción, suscitase la inventiva didáctica y su capacidad de regularla según sus efectos; crease itinerarios educativos abiertos diferenciados con diversas herramientas, etc., en la línea que también planteaba Escudero (1998b)***

De forma esquemática, los modelos según la clasificación de Imbernón (1999) son:

- *Orientación individual*
- *Reformista, modelo de entrenamiento o institucional*
- *Modelo de desarrollo y mejora curricular*: teórico y conviviendo con el que se desarrolla en la práctica que es el anterior
- *De investigación o indagativo*

Recogerían los momentos y finalidades de la formación que presentábamos desde el punto de vista de evolución histórica.

Los dos últimos se debaten entre la adecuación a la realidad y la necesidad de desarrollo: son difícilmente “practicables” por las condiciones reales de la realidad educativa.

Marcelo (1995) hablaba de Modelos de Desarrollo Profesional docente (DP):

- DP Autónomo
- DP Basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo, y la supervisión
- DP a través del Desarrollo e innovación curricular y la formación en el centro
- DP a través de Cursos de Formación
- DP a través de la investigación

Y Fernández Cruz (1999:369) desarrolla los siguientes modelos también de desarrollo profesional:

- Modelo de desarrollo profesional autónomo
- Modelo de desarrollo basado en itinerarios formativos
- Modelo de desarrollo basado en el aprendizaje profesional cooperativo
- Modelo de desarrollo basado en la reflexión
- Modelo de desarrollo basado en la mejora escolar
- Modelo de desarrollo basado en la indagación

Nosotros tomaremos de todos ellos las características que nos ayuden a entender y definir el trabajo que se desarrolla en lo que para nosotros es en la práctica, ***el trabajo***

en cursos y el trabajo en la formación en centros, ambos en el contexto de proyectos de desarrollo curricular.

Siguiendo a Fernández Cruz (1999), dentro del modelo de desarrollo autónomo encontramos los cursos y los proyectos de formación curricular en centros, se relacionarán -de alguna manera- con modelos centrados en el aprendizaje profesional cooperativo, la reflexión, la mejora escolar y la indagación.

Pretendemos particularmente comprender y aportar evidencias sobre que también en los cursos pueden darse estrategias, si bien iniciales, que se asocian en mayor grado a los otros modelos de desarrollo profesional.

Pretendemos, en cualquier caso, mostrar la complejidad de las estrategias reflexivas y colaborativas en todos los contextos profesionales docentes, aunque de entrada, éstas caractericen determinados modelos de formación.

Sola (1999:680ss) en un trabajo sobre las creencias y su necesario análisis para el desarrollo profesional de los docentes sitúa también el foco de trabajo de la formación en el intento sistemático de hallar las razones últimas que justifican las acciones que los docentes realizan, en una síntesis del análisis de la práctica junto al análisis de las condiciones sociales e institucionales en que esa práctica tiene lugar y encuentra justificación.

“..que toda la acción profesional tenga lugar en el seno de grupos de trabajo en los que los profesores/as compartan finalidades educativas, principios de procedimiento, métodos pedagógicos y estrategias de reflexión. El trabajo de los profesores/as en grupos, en núcleos profesionales para la planificación, acción, y reflexión, tiene como consecuencia inmediata y casi inevitable el sometimiento a escrutinio ajeno de las interpretaciones personales que cada miembro del grupo hace de las características de la práctica, poniendo de paso sobre el tapete...las tramas argumentales que se derivan de elementos más simples de su pensamiento, los cuales a su vez se apoyan en creencias básicas acerca del mundo, de la sociedad, del conocimiento, de la educación, ...pone en condiciones de abordar el análisis compartido de las causas, las razones y los motivos, que es, como hemos visto, la secuencia de operaciones necesaria para tomar decisiones íntimas acerca del valor de la verdad y racionalidad de las creencias y obrar en consecuencia manteniéndola o sustituyéndola por otra mejor constituida sobre las bases de la evidencia...”

Habla así de que ***el elemento clave*** que propicia la identificación de las creencias propias y ajenas ***es el contraste de actuaciones, puntos de vista y opiniones.***

Desarrollo Profesional a través de Cursos de Formación

¿Qué consideración profesional tienen los cursos?. Según lo anterior sabemos que se duda de la posibilidad de que sirvan para dinamizar procesos colectivos, para crear aprendizajes conceptuales, estratégicos y actitudinales e, incluso, en ámbitos técnicos se considera, de forma más o menos explícita, que los cursos de formación no aportan nada a la cultura profesional de los docentes. Una ilustración vendría dada por la propia nomenclatura que ha acompañado a esta modalidad: “modelo de entrenamiento o institucional (Imbernón, 1994, 1999), que ha subrayado características más cercanas al “adiestramiento” que a la reflexión y, sobre todo, asocia su contenido a aspectos en

alguna medida impuestos administrativamente. Hemos intentado llegar a alguna idea clara al respecto en el apartado anterior.

En relación a lo que nos ocupa en nuestro trabajo nos preguntábamos:

La potencialidad formativa de los cursos:

- *¿depende de niveles educativos?*, porque en función de esto se asociaría con perfiles profesionales marcadamente particulares: por ejemplo, con la asumida mayor tendencia a la innovación de los profesores/as de Educación infantil respecto a la de los profesores/as de otras etapas y/o ciclos educativos
- *¿depende del sentido global de la innovación que se trata como contenido?*,
- *¿depende de la autonomía que tienen determinados profesores/as al margen de la totalidad del claustro, como para erigirse ellos mismos en dinamizadores de su aprendizaje y del de centro?*,
- *¿depende del diseño de las acciones de formación?*,
- *¿depende, como algunos autores afirman, de la persona formadora?*
- *¿depende del lugar que ocupa en el estadio de formación y siempre considerando que debe tener continuidad?*
- (...)

Curso, o quizás mejor “cursillo” parece un término asociado de forma generalizada al concepto de formación. Su ámbito de aplicación es extenso en cuanto a destinatarios (grupos prelaborales y laborales en formación, sexos, zonas geográficas) y en cuanto a ámbitos laborales o profesionales (todos lo utilizan en momentos de “actualización”).

En un estudio publicado en 1990 de Benedito (et. al.)¹⁰ constatan que de las 639 actividades de formación permanente del profesorado de preescolar y EGB (lo que hoy serían Educación Infantil, Primaria y el primer ciclo de la ESO), realizadas el curso 1987-88, el 85,43 % de las actividades fueron del tipo curso o seminario.

Según el informe del estudio predominaba el tipo seminario sobre el de curso; parece difícil a partir de los resultados del estudio alcanzar una idea significativa puesto que en numerosos casos, se utiliza el término “seminario” o “módulo”, para designar algo que al menos en la planificación estratégica está conceptualizado como un “curso”: éste es también el caso de los “seminarios” que desde hace más de 20 años realiza el SEDEC (servicio educativo que organiza algunas de las modalidades de formación que investigamos).

El SEDEC siempre ha denominado ‘seminarios’ a sus acciones formativas, fueran estas realizadas como proyectos de centro o como cursos donde participaban docentes de diferentes escuelas y se tuvieran, respectivamente, objetivos centrados en la reconstrucción curricular del grupo de profesores del centro, o bien en la “buena” aplicación de modelos didácticos de la lengua.

Con esta apreciación queremos señalar, apoyándonos en los estudios citados, la amplia presencia de la modalidad cursos aunque su denominación no sea explícitamente esa. *Ciertamente han pasado más de 10 años desde la recogida de datos del estudio de*

¹⁰ BENEDITO et.al. (1990): *Anàlisi de la Formació Permanent del Professorat dels alumnes de 4 a 16 anys a Catalunya*. Barcelona: UB-ICE

Benedito; años durante los cuales se han establecido planes de formación permanente del profesorado (MEC, 1989a; GEN. de C., 1989, 1997) que pretenden una formación más centrada en el centro, pero sea por tradición en el tipo de acción formativa, sea porque el cambio de modelo que recogen los planes se esté todavía desarrollando, o porque la economía de medios económicos, de recursos humanos, materiales, etc., y de tiempo (tiempo inmediato) no lo permiten, la realidad es que esta modalidad marca todavía buena parte del pulso de la formación. Marcelo (1995:362), también lo apuntaba: “Aún hoy en España, el porcentaje más elevado de actividades de formación desarrolladas por las diferentes instituciones se refiere a los cursos de formación.”

Uno de los objetivos de nuestro estudio es analizar el mapa de modalidades que se han desarrollado en torno a un tema en la provincia de Tarragona, con lo cual veríamos actualizadamente el peso de esta modalidad, al tiempo que deberíamos, obviamente, comprender los motivos que subyacen al mapa resultante.

Marcelo (1995) cita a Wood¹¹ para **definir un curso como** “un grupo de personas participando en actividades estructuradas durante un período de tiempo específico para conseguir unos objetivos y realizar unas tareas establecidas de antemano, que conducen a una nueva comprensión y cambio de la conducta profesional” (ibid.)

En general el desarrollo histórico de este modelo se ha basado en que:

- Existen una serie de comportamientos y técnicas que merecen ser reproducidas en clase (relacionándose con un principio de la enseñanza eficaz y de las investigaciones en este campo de los años 70-80)
- Se prestan especialmente bien algunos tipos de destrezas y conocimientos a procesos de entrenamiento
- Los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos que no tenían adquiridos previamente
- Deben interiorizarlos previamente y luego recibir una devolución de un observador sobre cómo los ha llevado a cabo¹²

Entre sus características más definitorias en lo que a diseño y desarrollo se refiere se encuentran:

a) la presencia de una persona ponente/experta en el ámbito de formación (conocimiento disciplinar, psicodidáctico, organizativo), que es quien establece el contenido y el desarrollo de la actividad a lo largo de las sesiones formativas, seleccionando aquellas estrategias metodológicas que crea convenientes para tal desarrollo,

b) normalmente los objetivos y/o resultados que se esperan de la formación están claramente especificados o bien para toda la acción formativa o bien para cada una de las sesiones,

los objetivos y resultados esperados suelen orientarse a la adquisición de conocimientos, destrezas y “...también se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que el asistente traspase éstas a su práctica en clase.”(Imbernón, 1994:73).

¹¹ Que es citado a su vez por Loucks-Horsley de donde Marcelo toma la fuente.

¹² Encontramos referencias tanto en Marcelo, 1995 como en Imbernón, 1994.

c) *Sobre los objetivos, existen definiciones más restrictivas* que conviene tener en cuenta porque delimitan la idea sobre lo que puede considerarse cursos: “actividades cuya meta es el entrenamiento del profesor para el dominio de destrezas ya establecidas...” (Oldroyd y Hall en Marcelo, 1995:362).

Quizás, esta definición ilustra el matiz que ha ubicado la modalidad curso en una plataforma de racionalidad técnica por el preestablecido papel “pasivo” que otorga al docente en formación, así como por la determinación de necesidades descontextualizadas y también preestablecidas.

Realizando una síntesis -que complementa lo que Fernández Cruz (1999) planteaba como aspectos positivos del modelo ‘autónomo’ en el que incluía -recordémoslo- la modalidad de cursos- sobre las ***características marcadamente positivas*** que esta modalidad de formación puede aportar al desarrollo profesional de los docentes, encontramos:

- posibilitar un aumento de destrezas y conocimientos,
- permitir un itinerario formativo individual o de pequeño grupo, no dependiente de la fase de desarrollo personal y profesional de los compañeros del centro, ni del desarrollo institucional en cuanto a trabajo compartido,
- depender en menor grado de variables presupuestarias y de recursos humanos (formadores/as que en primer lugar tengan la preparación específica que el centro requiere, y en segundo y no menos importante disponga de tiempo para realizarlas) por parte de las entidades que organizan o avalan actividades formativas en los centros (sobre todo cuando el centro reclama asesoramiento externo que debe ser retribuido),
- en general, ofrecer oportunidades de reflexionar sobre la práctica profesional y compartir experiencias con otros docentes de otros centros. Podríamos hablar también de cierto efecto de “oxigenación” en el sentido de romper las relaciones, rutinas y excesiva “endogamia” de las relaciones con los compañeros del centro que, en ocasiones, pueden anular, por estar excesivamente marcadas las pautas de desarrollo, ciertas iniciativas para innovar procesos, expresar preocupaciones o ideas, e incluso para proponer cambios en los roles o funciones.

Por otra parte, las críticas van dirigidas a un excesivo teoricismo o una acentuada y casi única forma de enseñanza-aprendizaje para con los profesores, aspectos que se reflejan en:

- la transmisión de información verbal que margina otros componentes formativos facilitadores de un aprendizaje más relevante,
- la omisión del hecho de que los docentes tienen unos saberes, un saber hacer y unas actitudes sobre el contenido de formación, así como una necesidad de establecer conexiones entre las fundamentaciones teóricas y las aplicaciones en la práctica;
- también se dirigen críticas al hecho de que estén predeterminadas por los organizadores y por tanto no recojan las necesidades y modificaciones que exige el contexto real. En este sentido, este mal emparejamiento se asocia a un inadecuado análisis de las necesidades y a una falta de comprensión de los problemas por parte de los organizadores, que no entenderían la característica de heterogeneidad, ni serían “expertos” en lo que sucede en los centros (en las aulas y en los contextos de trabajo común de los docentes)

En ese sentido, también se consideran críticas pertinentes:

- la de ser una modalidad excesivamente tecnológica por considerarse en ella una cierta “*infalibilidad*” y *descontextualización* (Marcelo y Estebaranz, 1994)
- ***explicar qué debe hacerse pero sin llegar a profundizar cómo se construye el conocimiento de los profesores y qué sucede en los procesos de formación.***
- escasa o baja incidencia en la práctica

Pensamos, en todo caso, que no son las limitaciones “metodológicas” las más importantes sino que lo decisivo serán los límites que se establezcan a nivel conceptual y político sobre la finalidad de la formación, es decir, será una consideración limitada del Desarrollo docente la que pondrá cortapisas a lo que en un curso pueda o no desarrollarse: esto se ‘decide’ tanto a nivel de macroestrategia, como a nivel del propio modelo y ‘dominio’ profesionales de las personas formadoras.

También se ha de contar con factores de carácter amplio que hoy en día están incidiendo en la posibilidad de impacto de las actividades de formación que tratamos: *la naturaleza mercantilista del mercado de trabajo, la sobresaturación de ofertas que desdibujan el propio objeto de formación e insensibilizan hacia el aprendizaje en general; la desinstitucionalización de la oferta que puede llegar a crear falta de orientación de la reflexión en el debate intelectual sobre la naturaleza que necesita el sistema educativo,* serían, entre otras, coordinadas del estado actual en el que se encuentra esta modalidad de cursos y de formación autónoma en general (Fernández Cruz, 1999).

Enfoques individualistas de desarrollo profesional docente

MODELO DE APRENDIZ		
Ventajas	Inconvenientes	Supuestos
*Inmediatez *Relevancia *Bajo coste *Centrado en necesidades individuales *Los docentes pueden elegir	*No existe análisis coherente de las necesidades *Puede ser <i>ad hoc</i> *Las necesidades pueden no ser satisfechas *No suele implicar desarrollo profesional *Se centra sólo en necesidades individuales	*Los individuos solos pueden planificar su propio desarrollo *Lo que es bueno para el individuo es bueno para la escuela *Los individuos pueden cambiar las escuelas

MODELO DE CURSOS		
Ventajas	Inconvenientes	Supuestos
*Puede incrementar los conocimientos y las habilidades *Los docentes pueden elegir entre lo que se les ofrece *Proporciona ciertas oportunidades de reflexionar sobre la práctica profesional *Puede ser a tiempo completo *Puede permitir posteriores cualificaciones *Puede mejorar la promoción	*Puede ser demasiado teórico *Las elecciones pueden estar determinadas por los organizadores *No suelen reflejar las necesidades escolares *Pueden no tener aplicaciones prácticas en las clases *Ignora la experiencia de los docentes *Pueden tener un alto costo *Pueden requerir un compromiso a largo plazo	*Un docente puede influir en la totalidad de la escuela o en un grupo *La teoría puede ser trasladada a la práctica por los docentes *Se puede abordar una amplia variedad de necesidades en el mismo curso

Angulo, 1993

Diversos autores toman de Angulo esta síntesis (Fernández Cruz, 1999; Marcelo, 1995; De la Torre, 1998). Tanto las virtudes como las críticas servirán de puntos de referencia en el análisis de las acciones formativas -cursos- que investigamos.

Precisamente para no perder de vista las características positivas que sí se le otorgan como tipo de actividades presenciales de formación *potenciadoras de transferencia de aprendizaje*, tendremos en cuenta lo estudiado por Joyce y Showers (1988), que sintetizan Marcelo (1994) e Imbernón (1994), acerca de ***cómo se pueden compensar estas deficiencias***. Pensamos que, en mayor o menor medida, en los cursos que se realizan en la actualidad se han incorporado estas compensaciones.

Utilizando pues una síntesis, se trataría de:

- a) Realizar una exploración de la teoría sobre el contenido o destreza didáctica (a la que sigan)
- b) Demostración o modelamiento a través de casos prácticos que ejemplifiquen cómo se practica o ejecuta una destreza o estrategia: la demostración puede ser directa, a través de videos o de casos.
- c) Prácticas por parte de los profesores de simulaciones que sigan los principios y normas de aplicación de la teoría didáctica, y que a su vez sirvan para estructurar el análisis de la práctica y los comentarios críticos: estas simulaciones pueden grabarse y utilizarse como feed-back para la posterior observación y autoobservación por parte de los miembros del grupo. Se resalta la importancia de la preparación o planificación en pequeños grupos de estas prácticas, porque se realiza “discusión” y “conversación” en grupo, que dan sentido a los hechos que se observan.
- d) Retroacción estructurada sobre la actuación (con criterios de análisis y comentarios críticos),
- e) Retroacción no estructurada y asesoramiento durante la aplicación.

Se considera que es necesario combinar algunas de estas estrategias si el resultado que se pretende es el desarrollo de estrategias de actuación en clase; porque dado que se

trata de facilitar la conjunción entre teoría y práctica didáctica, la exposición al conocimiento disponible es una fase de la estrategia formativa deductiva que deberá, a continuación, favorecer la **comunicabilidad didáctica**, es decir, facilitar y optimizar los procesos de transmisión y de adquisición que transformen ese nuevo conocimiento en conocimiento personal.

Abundando más en estas aportaciones diremos que los autores consideran que el aprendizaje receptivo no tiene por qué ser memorístico ni dejar de ser significativo: para ello la enseñanza expositiva ha de cumplir una serie de condiciones:

1. Clarificar el objetivo
2. Aportar un contexto de enseñanza
3. Conectar el material con los conocimientos previos de los profesores
4. Organizar el conocimiento desde un concepto potente, que abarque el contenido posterior
5. Estructurar jerárquicamente el contenido
6. Presentarlo a través de mapas conceptuales u otras formas de representación
7. Proponer ejemplos
8. Potenciar la organización cognoscitiva de los profesores (Principio de la reconciliación integradora)
9. Estimular la elaboración de distintos tipos de esquemas por parte de los profesores
10. Proponer su participación activa en otras tareas
11. Suscitar su enfoque crítico
12. Comprobar la comprensión de los profesores. (Tomado de Marcelo y Esteban, 1992, en Marcelo, 1994: 365).

Se pretendería con estas estrategias crear un aprendizaje relevante desde el punto de vista de la práctica. Además se tiene en cuenta que la presentación debe apoyarse con lecturas que faciliten la lectura individual y la reflexión, con ejemplos o casos que se presenten en videos, documentos en audio, descripciones escritas de casos para el estudio en grupos, con transparencias que apoyen la explicación estructurada a través de mapas, pirámides, diagramas de flujo, etc.

La otra crítica que se hace a los cursos en referencia a su **escasa o baja incidencia en la práctica**, podría relacionarse con diferentes elementos del desarrollo de la formación.

Por una parte se requeriría, del carácter o tipo de actividades presenciales de formación, que fueran potenciadoras de *transferencia de aprendizaje*.

Para ello, además de la presencia a lo largo de la formación de elementos teóricos, de demostración, simulación, retroacción, y seguimiento estructurado o no estructurado, parece tener potencia de transferencia **la observación y discusión mutuas entre compañeros y/o formadores** (“Coaching mutuo”), que complementarían lo antes apuntado de discusión en grupo y resolución de problemas.

Pero además, la transferencia también tiene que ver con las características intrínsecas de la tarea; según Elis (1965, citado por Joyce y Showers, 1982) se produce mayor facilidad si:

1. Existe *similitud de la tarea*, es decir, si las condiciones de entrenamiento y las de la práctica son similares.

2. Hay *abundancia de práctica*, de manera que parece haber una relación proporcional entre práctica y transferencia.
3. Se da una *variedad de tareas*, de vías de aplicación, de componentes de las propias tareas.
4. La *comprensión e interiorización de reglas y principios* apropiados para solucionar los problemas asociados a la aplicación de destrezas o conocimientos, favorece la transferencia.

Sin duda estos principios orientadores de lo que puede considerarse una ayuda a la transferencia de conocimientos y destrezas, constituirán elementos de análisis de las actividades realizadas en las sesiones de formación.

La aplicación o transferencia es uno de los componentes básicos del cambio curricular y, por tanto, de él se ocupa la investigación sobre la Formación del Profesorado; su estudio debe ser complementado con el de otros factores relevantes de entre los que nosotros resaltaríamos el cambio en las actitudes, concepciones curriculares, didácticas y pedagógicas; el cambio en las relaciones con el resto de profesores en el centro, y el cambio en concepciones socio-políticas acerca del significado de la educación.

No obstante, aunque estos cambios pueden darse juntos, pensamos que cuando la demanda de los profesores consiste en ayudas para la innovación curricular (o para el desarrollo curricular), el análisis de los elementos que informan sobre aquello que favorece la innovación en la práctica es el foco de atención.

Bolam (1988) recogió *diferentes niveles de impacto* -cambios en la enseñanza- en relación al tipo de actividades que se incluyen en un curso y, en síntesis, podríamos decir que van desde la descripción del qué hacer y la explicación del por qué (nivel de impacto bajo), la demostración y la planificación de la acción (nivel medio), hasta la práctica de feed-back en el trabajo (nivel alto). (En Marcelo, 1994: 367).

También es ampliamente conocido el modelo de análisis de los *niveles de uso de una innovación, el CBAM* ("*Concerns Based Adoption Model*" de Hall y Hord, 1987) que tratan en nuestro contexto Bolívar y Fernández Cruz (1994) y De la Torre (coord., 1998) en la que a través de una pauta orientativa, se establecería el grado de consolidación del cambio; la participación en un curso, puede suponer recorrer los niveles iniciales de ese proceso. Los autores también aportan una lista de los posibles componentes de un *plan de acción* en la que en diferentes fases, se desarrollaría y/o ayudaría a desarrollar la innovación. Ambos instrumentos pueden ser útiles para el análisis del efecto y del proceso de la formación y los tratamos en el apartado de evaluación de programas.

Para finalizar el análisis de este tipo de formación cabe explicitar que todos los autores consultados consideran que *la propia estructura de gestión de la formación* debe tenerse en cuenta como compensadora de los posibles problemas que se le pudieran objetar: así, *la coordinación entre las entidades organizadoras, la inclusión del profesorado en la organización de la formación, el integrar la formación en un sistema de orientación en los propios centros de profesores (o en estructuras más o menos paralelas allá donde no hay CEPs) que permitan asesorar sobre itinerarios o posibilidades de formación, etc. se consideran formas adecuadas para que también estas modalidades sean facilitadoras de desarrollo profesional.*

A este respecto parece haber cierta evidencia acerca de lo que puede denominarse como *cursos eficaces*: “...se caracterizan por contar con la opinión de los profesores al planificar el curso, por centrarse en las necesidades de éstos, aceptar una cierta flexibilidad que permita cambios sobre la marcha, que incluya la posibilidad de aplicaciones a las aulas, y posteriores sesiones del curso, así como proporcionar asesoramiento.” (Wallace, 1990, en Marcelo, 1995:366)

Desarrollo profesional a través de un proyecto de formación (curricular) en centro.

Si tomamos una imagen que contraste con la modalidad curso (en Fernández Cruz, 1999:411) encontramos que, genéricamente, la formación contextualizada en un centro se caracteriza por lo siguiente:

Análisis del modelo de desarrollo basado en la mejora escolar

VENTAJAS	INCONVENIENTES	SUPUESTOS BÁSICOS
*Recoge las necesidades de la escuela *Cada escuela sigue su propio programa *Permite la colaboración de expertos *Permite abordarse desde diferentes niveles de desarrollo profesional *Se tiene en cuenta la experiencia de cada docente *Permite aprender un modo de trabajo nuevo entre los docentes: la colaboración	*Sólo se puede centrar en unos pocos ámbitos de mejora *No todas las escuelas están preparadas para seguirlo *Puede conducir a un ciclo cerrado *Desconsidera las necesidades formativas individuales de los docentes	*Las escuelas son las que deben de identificar sus propias necesidades de mejora *Las escuelas cuentan con suficientes recursos como para desarrollar un proceso de colaboración *El desarrollo profesional se relaciona de manera directa con la mejora de la escuela

Bell, 1991

Como veíamos en el apartado dedicado a las denominaciones de los modelos, una vez diferenciadas las actividades ‘curso’ de las realizadas en el contexto de grupos de trabajo pertenecientes a un centro, o lo que genéricamente hemos llamado -con autores como Escudero (1998b)- ‘formación en centro’, *nos resulta difícil caracterizar una acción de formación según sea cualquier otra de las posibles denominaciones que usan los autores dedicados al tema: por nuestra experiencia, el límite de si se da innovación curricular, indagación, o cualquier otro fenómeno de ‘mejora’, lo pone, tanto el modelo formativo que ‘significa’ la persona o personas que asumen el proyecto formativo como la propia realidad escolar, profesional y administrativa, y no tanto el modelo en sí como definición apriorística*. Así, adoptamos el término de **‘formación en el centro para el desarrollo de una innovación curricular’** y asumimos que ésta alberga en su interior aquello que resulta de una multiplicidad de factores ubicados tanto en la persona que forma como en los grupos y estructuras organizativas de los profesores del centro: más que definición, el límite está en los que juntos sean capaces de construir.

De esta forma, modelos que consideramos muy útiles para aproximarse al trabajo de los centros como el de “Revisión basada en la escuela”, “Desarrollo Profesional basado en el centro”, o “el centro como unidad básica de cambio”, no nos ‘sirven’ de plataforma de análisis porque nuestra forma de trabajo en los centros ha consistido básicamente en situarnos en la revisión curricular de parcelas de contenidos que podían preocupar en mayor grado a los profesores: la comprensión lectora, la composición textual, la ortografía, el trabajo por proyectos, etc.

Las denominaciones anteriores superan el ámbito de lo que nosotros hemos desarrollado; aunque implícitamente cada vez más se piensa en global y en el centro como unidad de cambio, trabajamos de forma acotada y vemos, además, que nuestro ámbito de actuación es uno de los muchos de los que se desarrollan en los centros. También entendemos que dada la indiscutible intensificación, la mejora debe gestionarse desde la asunción de pequeñas empresas de cambio porque, de otra forma, puede suceder que no puedan asumirse transformaciones en tantos ámbitos como los que serían posible.

Antes de entrar en cuestiones concretas y ‘funcionales’ de esta “modalidad” formativa, consideramos importante dedicar un espacio al concepto -amplio- de ***formación en un contexto social: los grupos de formación / “working knowledge”*** de recogíamos de Vaillant y Marcelo (2001:28ss.) porque nos interesa no perder de vista que, asumidas las características generales del *aprendizaje adulto* y la necesidad de desarrollar el *modelo experiencial*, el aprendizaje en el contexto de trabajo representa un “modelo” del cual pretendemos tomar los rasgos esenciales.

Este modelo se basaría en la tesis del *enfoque sociocultural del aprendizaje* según la cual, la formación siempre se da en un contexto intersubjetivo y social y, en consecuencia, aprender es llegar a mantener relaciones funcionales con el propio ambiente. “*Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos orgánicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde la operaciones a las conversaciones*” (Yinger, 1991:5 en í.:28)

También se centraría en ***enfaticar el análisis conversacional*** porque -como hacía Sola (1999) en referencia a las creencias- el modelo considera la conversación como el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual.

No podríamos estar más identificados con este planteamiento puesto que, de alguna forma, hemos hecho del análisis de las interacciones en el sí de las acciones de formación el objeto de estudio de nuestra investigación. Y aunque ‘grupos de formación’ pueden darse también en los ‘cursos’ y, al contrario, podríamos encontrar grupos de profesores en centros en los que no se diera ni ‘conversación’ ni siquiera miradas, entendemos que serían más propios de la formación en los centros y por ello lo tratamos aquí.

Si en un principio nuestros móviles estaban centrados, desde una perspectiva metodológica, en la búsqueda de la “buena docencia” formadora (en cuanto a efectos e “infalibilidad” de las estrategias docentes), debido al propio proceso de investigación,

vimos que debíamos, de forma prioritaria, entender qué pasaba: en todo caso, si había cuestiones ‘instrumentales’ relevantes, cosa que no descartamos puesto que de un análisis de la acción didáctica se trata, ya aparecerían inmersas en el propio proceso y devenir de las interacciones.

Smagorinsky (1995) plantea, en este sentido, la necesidad de *que los investigadores se centren en analizar y comprender las relaciones que se dan entre las herramientas mediacionales (fundamentalmente, el discurso), sus usos culturales dentro del grupo de aprendizaje, y su significado de uso en ambientes de aprendizaje, así como la comprensión intersubjetiva de las tareas a investigar*.(Vaillant y Marcelo, 2001:28)

El aprendizaje en grupo podría analizar -a partir del modelo ecológico de Sundstrom, Meuse y Futrell (1990) centrado en procesos internos y externos- las siguientes dimensiones:

- Contexto organizativo (relativamente externo al grupo de trabajo)
- Límites (definen las relaciones de un grupo con su contexto)
- Desarrollo del equipo (evolución del grupo en el tiempo, normas, roles: estructuras y procesos interpersonales)
- Eficacia determinada por la actuación y la viabilidad: recoge satisfacción, participación, disponibilidad a continuar, cohesión, coordinación, comunicación madura, resolución de problemas,...)
- Actuación: relacionada con la valoración que las personas externas al grupo hacen de la calidad de los trabajos o materiales producidos por el mismo.

Entrando ya en el terreno de la definición cuando la modalidad de formación que se desarrolla es la ‘**formación en centro**’ según Imbernón (1994) el centro sigue un proceso parecido a:

1. Definición de una situación problemática
2. Propuesta de cómo dar respuesta a tal situación
3. Plan de formación (que puede plantearse en períodos de meses o años)
4. Valoración, para que si no están cubiertas las problemáticas, volver a replantearse la situación problemática.

Se entiende, según él, que para que la evaluación final sea positiva, el profesorado ha debido adquirir a lo largo del proceso conocimientos o estrategias específicas en:

- planificación curricular,
- aplicación de resultados sobre investigación sobre la enseñanza,
- dinámica de grupos y trabajo en equipo,
- resolución de problemas, etc.

Las formas de acceder a estos conocimientos incluirían la lectura de textos específicos, la discusión, la observación en el aula, e incluso el “ensayo-error”. A veces el mismo proceso produce aprendizajes difíciles de prever con antelación.

Lo que parece claro es que se considera el centro educativo como agente y promotor de los procesos de cambio educativo, con lo que se está asumiendo y suponiendo la implantación de una serie de cambios fundamentales que se resumen en los principios

de autonomía, descentralización, formación colectiva, y cultura de profesionalización docente como proceso de comunicación entre iguales.

Este concepto que como dice Imbernón (1999:194) no es nuevo puesto que se encuentran experiencias (entre ellas las de la OCDE-CERI que realiza programas desde 1982 sobre la “mejora de la escuela”, Hopkins y la “revisión basada en la escuela”; los programas FOPI en Cataluña a partir de 1982), sí ilustra la dificultad de mantener el equilibrio entre la tendencia centralizadora o administrativa, en la que los procesos colectivos intentan burocratizarse, y la tendencia autónoma.

Este modelo está basado en que los adultos aprenden más cuando sienten la necesidad de dar respuestas a situaciones problemáticas contextualizadas, y supone un proceso en el que de forma continuada cada profesor implicado se hace consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, sabe o aprende a trabajar en grupo y a resolver problemas. (Marcelo (1995) y Murillo (1998) entre otros)

En este sentido, los autores citados plantean que este modelo tiene como **ventajas** el permitir diferentes niveles de desarrollo profesional, y el poder utilizar el saber hacer de los profesores; como **inconvenientes** señalan la dificultad de clarificar necesidades (que sería el punto inicial del proyecto) y el hecho de que en ocasiones se enfaticen las necesidades de la escuela y que éstas se alejen de las necesidades individuales.

Estos inconvenientes, en el caso concreto de los desarrollos de proyectos de innovación curricular suelen no ser tan importantes porque necesariamente conectan con la práctica y tienen como claro objetivo la mejora de la calidad de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque tampoco se escapan del peligro de que se trabaje para la mejora de los resultados de los alumnos aisladamente de la mejora en la comprensión de los procesos sociales implicados.

Además, en cualquier caso ***la problemática se centra en cómo se implica todo el centro en un mismo “modelo práctico” de innovación, porque el trabajo de desarrollar aspectos específicos de didáctica para las etapas de infantil y primaria (y dentro de ésta los ciclos inicial, medio y superior) debe mantener un equilibrio entre generalidades y particularidades, no siempre sencillo de conseguir.***

En la experiencia investigada sobre el proyecto de innovación curricular en un centro hemos podido recoger evidencias al respecto.

Está aceptado actualmente que es necesaria una línea de investigación que se centre “internamente” en los procesos de formación (Fernández Cruz, 1999; Barquín, 1999; Imbernón, 1999; Vaillant y Marcelo, 2001, entre otros).

En este sentido, nos interesa recoger de Imbernón (1994:72) lo siguiente: “Hay muchas experiencias de formación en las que el profesorado ha estado implicado en el desarrollo curricular, pero la investigación sobre el impacto de sus experiencias o la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso es escasa. La investigación que se ha realizado ha tendido a valorar el impacto de tal implicación referido no tanto al desarrollo profesional como a la satisfacción en el trabajo, los costes o la implicación del profesorado.”

Entendemos que el autor citado se refiere a la poca literatura científica existente sobre los *aprendizajes* contruidos a partir del trabajo en equipo para desarrollos curriculares. Como veremos más tarde cuando definamos el ámbito y los propósitos del estudio, pensamos que indagar en el cambio de los pensamientos de los profesores es hacerlo en

referencia al cambio de pensamiento ligado a las acciones que realiza en la práctica, de modo que nos obliguemos a tener muy presente la innovación o el cambio deseado y sus componentes: quizás todo ello pueda aportar alguna información relevante sobre sus aprendizajes didáctico, curricular, organizativo y, en definitiva, profesional.

Sí se dispone, por otra parte, de investigaciones que según este mismo autor muestran lo que serían *“indicadores de éxito”* en proyectos de este tipo:

- a) *Presencia de acuerdo inicial de formación entre el centro y la administración.* De alguna forma, como la formación permanente docente tiene un nivel de institucionalización elevado, esta situación sería “normal”; al mismo tiempo, esa misma razón, podría llegar a dificultar algún proyecto, pero no pensamos que a priori, dadas las posibilidades de autodefinirlos, sino una vez vistas las consecuencias del mismo.
- b) *Que el profesor reciba una formación en conocimientos y estrategias que le permita aproximarse al alcance de los objetivos propuestos.*
- c) *Que el profesor disponga de tiempo para reunirse, reflexionar, y desarrollar el proyecto.* La organización del tiempo de trabajo conjunto de los profesores en los centros de infantil y primaria muestra no pocos inconvenientes; nos veremos obligados a tratarlos como elemento esencial del conjunto de condiciones en las que se desarrolla la formación docente. En el caso del proyecto analizado, y en muchos otros casos que conocemos en la etapa de Educación Primaria se ha llegado a la solución de realizar el trabajo dentro del horario lectivo de “exclusiva” (la hora común que tienen todos los docentes del centro para trabajo de planificación individual y colectiva, atención a alumnos y familias, etc.), acumulando dos horas: según esta fórmula, la formación se realiza en tiempo lectivo y se “favorece” así la presencia y participación del máximo de profesores y, en el plano organizativo, supone un tiempo ajustado de trabajo que permite dinámicas que una hora no permitiría. Recordemos que Hargreaves (1996:129) otorga a la dimensión fenomenológica del tiempo una importancia capital en los procesos de desarrollo profesional docente. En concreto dirá que es profundamente policrónico y femenino,

“...complejo, denso, en donde las sofisticadas destrezas del maestro deben dirigirse a solucionar muchas cosas al mismo tiempo...el aula de la escuela elemental está presidida por un sentido básico de lo inmediato... un mundo en el que pueden y deben desarrollarse proyectos y en donde hay que jugar con los intereses y actividades según las vicisitudes del momento. La cultura del aula de la escuela elemental -predominantemente femenina- es, pues, muy sensible a lo imprevisible y a las particularidades del contexto, a la importancia de las relaciones interpersonales y a la realización satisfactoria de las tareas que están a mano...preceden en importancia a la regulación cronológica de la implementación o a los requisitos para ocupar el tiempo de preparación oficialmente fijado con el “adecuado” trabajo administrativo.”

- d) *Que el equipo disponga de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores,...*en este sentido, también cada vez más, los centros buscan el soporte de entidades administrativas de apoyo a la formación; puede llegarse ciertamente a supeditar un deseo a la “aprobación” de la ayuda, cosa que, si bien, debe entenderse como una análisis de las posibilidades reales, también marca el pulso del proceso de la institucionalización.

e) *Que el proyecto tenga una dirección que oriente y guíe el proceso, pero que las decisiones significativas sean tomadas por todo el profesorado participante.* Hablaríamos de la enorme casuística sobre liderazgos, o tipos de asesoramiento en la formación. Pensamos que, en general, los centros escolares reflejan su falta de autonomía en la debilidad e indeterminación de los liderazgos. Los momentos y espacios en que se tejen las redes de dirección de procesos que desembocan en procesos de dirección o liderazgo interno, se nos presentan complejas tanto en sus formas como en sus desarrollos y pensamos que es el estudio de casos, lo que podrá, de forma progresiva, informar de ello. *Nuestra experiencia de asesoramiento se concretó durante un tiempo más en “representar” liderazgos curriculares que en ayudar a los liderazgos existentes en los centros.* Independientemente de los modelos individuales de asesoramiento, todo un cúmulo de condiciones presionan en la línea de debilitar tanto la dirección como la participación autónoma del conjunto de profesorado.

En definitiva, se trataría de ***conseguir que los esfuerzos del profesorado y del centro en totalidad quedasen integrados dentro de otros esfuerzos y estructuras que los acogiesen y favoreciesen.*** Es importante constatar que cuando estos factores están presentes, la investigación y las manifestaciones de los implicados demuestran que los resultados obtenidos pueden ser satisfactorios y coincidir con las expectativas iniciales (Imbernón, 1994:72)

Marcelo (1994) también habla de una ***condición centrada en la propia innovación*** que tendría que ver con algo comentado anteriormente: lo que llama la *ética de lo práctico*, según la cual, para los profesores se facilitaría la implicación en la implantación de una innovación cuando valorasen que tiene una *alta probabilidad de aplicación inmediata y directa a sus clases* y que puede resolver un problema por ellos detectado (entendemos que se incluiría como “problema” la posibilidad de una mejora substancial en los aprendizajes y/o rendimiento de los alumnos, es decir, una mejora didáctica que pretendidamente habría de influir de forma “preactiva” o preventiva; naturalmente este factor va asociado a la posibilidad de *disponer de información* al respecto, con lo cual, conectaríamos con el factor “asesoramiento” que ya ha sido comentado como un indicador por Imbernón.

No nos extendemos más en este modelo y nos remitimos a la necesidad de ubicarlo en modelos integradores como el comentado SIPPE¹³ en el que, recordemos, se buscaba la profesionalidad y perfeccionamiento docentes de forma institucionalizada y conectada a nivel de contenidos, con una innovación-investigación en el aula.

Modelos de desarrollo profesional y estructuras de racionalidad: una relación abierta

A modo de reflexión final si, como Marcelo (1995) plantea, partimos de la existencia de cinco grandes orientaciones conceptuales en la Formación del Profesorado: Académica, Práctica, Tecnológica, Personalista y Social-Reconstruccionista, la pregunta que nos

¹³ Sistema Integrado para el Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio” de Fernández Pérez (1988)

hacemos es ¿los modelos de desarrollo profesional se corresponden con las diferentes orientaciones conceptuales, perspectivas, o estructuras de racionalidad?

Durante un tiempo *se ha pretendido equiparar de una manera excesivamente lineal y acrítica, unos modelos de desarrollo profesional con algunas de las plataformas conceptuales.* ”Así, ha resultado frecuente asumir, sin ningún tipo de cuestionamiento, que el modelo de profesor como investigador, corresponde con un enfoque crítico de enseñanza, y social-reconstruccionista del curriculum. De la misma manera, *es frecuente contemplar cómo los recientes planteamientos de formación o desarrollo basado en la escuela, tienden a adscribirse a unos planteamientos prácticos y críticos, marcados por una ideología progresista en relación a la escuela y al papel de los profesores en ella...existe otro modelo de desarrollo profesional -los cursos de formación- que de forma sistemática vienen siendo adscritos a un enfoque transmisivo, tecnológico o académico...*Nuestro posicionamiento es que *cualquier modelo de desarrollo profesional puede responder a intereses técnicos, prácticos o críticos...(y)...puede dar lugar a prácticas diferentes, en función de las intenciones y los intereses de las personas que los desarrollen, y que participen en él.*”(Marcelo, 1995: 379)¹⁴

Esa equiparación lineal puede ocultar paradojas que consistirían en que la tendencia de las Administraciones hacia modelos de autoformación (Seminarios permanentes, Proyectos de Innovación, Grupos de Trabajo, o Proyectos de Formación en Centros), que inicialmente pueden presentarse bajo orientaciones conceptuales prácticas o críticas, pueden ocultar una tendencia al control tecnológico por parte de las Administraciones convocantes.

Hargreaves (1996) alertaba acerca de las trampas de las situaciones y de los términos, puesto que la colaboración, o la colegialidad puede ser tanto un motor de desarrollo profesional en los centros, como una forma de asegurar “sin resistencias” cambios introducidos externamente, así como la autonomía de los centros puede convertirse, si no se dota de recursos económicos y organizativos reales, de una forma “nueva” de control burocrático, en la forma de ‘eres libre y eres responsable’.

Por contra, un curso de perfeccionamiento asumirá una perspectiva técnica o transmisiva si se centra en conocimientos aportados exclusivamente por los “ponentes”, pero puede responder también a una orientación práctica si parte de las preocupaciones e ideas de los propios profesores, y admite en el diseño y desarrollo que las necesidades emergentes tengan respuesta.

Imbernón (1999) planteaba como valoraciones sobre esta corriente en España las siguientes:

- precipitación por establecer una formación en una cultura pedagógica viciada por muchos elementos: normativización, aislamiento, privacidad, problemas del sistema relacional, sumisión a materiales curriculares, etc., que habrían provocado barreras y sentimiento de improvisación e incluso, en algunos ámbitos, fracaso.
- carencia de un clima de comunicación en los claustros, falta de procesos de decisiones, de negociación y de consenso por relegamiento de la vertiente humana.

¹⁴ Las marcas son nuestras

- aislamiento y secundariedad de los proyectos en el apoyo institucional, lo que ocasiona una desmotivación o una exigencia de "expertos infalibles" en el asesoramiento, sin llegar a dar el salto a la investigación colaborativa.
- falta de ligazón de la formación con un proyecto global de centro.

Juntas, estas variables tenderían a confluir en una colegialidad artificial más que en una colegialidad real (que el autor recogería bajo el epígrafe de "Formación en centros: de la autonomía a la normativa").

Sintetizando pues, nos interesa no caer en la denominación fácil respecto a modelos o paradigmas de innovación puesto que pensamos que no es únicamente el tipo de modalidad formativa la que define la posibilidad de desarrollo profesional y de innovación, sino el proceso interno que se lleve a cabo.

Sabemos que la reflexión sobre la acción deriva hacia connotaciones técnicas cuando se centra en comparar conductas observadas con instrumentos estandarizados o con patrones fijos de calidad de enseñanza, sean del tipo que sean.

Por otra parte, las sutiles divergencias que podemos observar entre declaraciones de principios, discursos políticos y desarrollos en la práctica, obligan a analizar los contextos en profundidad.

Evaluación de programas de formación

Muchos de los aspectos que definen la formación permanente docente tienen que ver directamente con formas de organizar, revisar y valorar los sistemas actuales. Como decíamos, confluyen un nivel interno y otro estructural de la realidad de la formación y ambos deben analizarse.

Imbernón (1999:202) hablaba precisamente de esos análisis 'pendientes' que repercuten en la FPP; además de principios ampliamente tratados resalta que:

- La Administración inicia cambios sobre todo curriculares y de estructura y por tanto los profesores -que exigen una actualización- deberían erigirse ellos mismos en ser configuradores activos.
- "Los programas oficiales de perfeccionamiento del profesorado *han adolecido de importantes deficiencias de planificación*. Las actuaciones oficiales se han caracterizado por la dispersión y por una falta de planificación muy *desconectada de las necesidades sentidas por la base del profesorado*.
- Los programas oficiales *han presentado también deficiencias en la coordinación*. *Existen multiplicidad* de servicios administrativos relacionados con el perfeccionamiento, cuya actuación descoordinada ha restado eficacia a los programas. Este defecto se ha hecho también evidente en la falta de conexión real entre investigación y perfeccionamiento.
- Los programas oficiales de Formación *han sido también deficientes en la evaluación y aprovechamiento de los resultados*. La mayoría de los programas y actuaciones no se han evaluado ni en lo referente a la calidad de su desarrollo ni en los efectos cualitativos producidos en la práctica educativa.
- *Es necesario un planteamiento de la formación que responda más decididamente a la unidad que debe tener todo sistema educativo*. Los profesores de distintos niveles educativos deben participar en instituciones unitarias en las que aprovechen los recursos de forma más coordinada, pero en las que se puedan satisfacer necesidades particulares.

Como se ve, hacen referencia a la evaluación y organización sistémica de este factor de progreso que es la formación permanente.

Como ya se avanzó en la introducción, de una posición situada en la evaluación de nuestra actividad entendida como ajustada a un programa, pasamos a definir nuestro trabajo desde una perspectiva de descripción y narración del proceso de docencia como formadora, de forma que la pretensión evaluativa se constituía únicamente en una consecuencia -queridamente inevitable- pero no en el propósito motor del estudio.

A este respecto, debemos decir que la nuestra se planteaba inicialmente como una ***evaluación interna con funciones formativas***.

Su intencionalidad formativa respondía, en palabras de Marcelo (1995), a la *responsabilidad profesional de conocer la ‘calidad’ de los programas formativos* (e identificar qué modelos y estrategias de formación de profesorado causan un mayor impacto en los diferentes niveles a estudiar: personal, didáctico, institucional) *y a la necesidad de mejorar los programas durante su realización implicando a los profesores en formación*.

El diseño procuraba ser coherente a la intencionalidad: observación participante y no participante, recogida de información continuada y centrada en los ‘usuarios’ y en las situaciones de formación, la utilización del diario de la formadora-investigadora como instrumento de reflexión sobre la práctica, etc.

Estábamos convencidos de que “las actividades que no se evalúan no son más valoradas por los profesores. La evaluación democrática facilita la “apropiación” por parte de los profesores de los procesos de formación”(i.:405).

Aunque finalmente el proceso se haya concretado de otra forma entendemos que no podríamos fundamentar el conocimiento de la realidad analizada si no nos detenemos en conocer qué directrices definen en la actualidad la evaluación de los programas formativos.

A continuación presentamos esas directrices generales que han de servirnos para iluminar finalmente el ‘valor’ tanto de los procesos formativos que analizamos, como el de nuestro propio proceso investigador (metaevaluación). Dos son los elementos que nos parecen resaltables, en parte, porque específicamente no nos ocupamos de ellos en ningún otro capítulo: las diferentes ***funciones*** de la evaluación de programas y los ***contenidos*** de la misma

a) Necesidad de evaluación de los programas educativos como programas sociales.

Fernández Sierra y Santos Guerra (1992) avisaban del contraste entre la generalizada evaluación de actividades “productivas” desde diversos enfoques (económicos, de impacto, de prospección, etc.) y la débil evaluación en el caso de actividades sociales como la educación, la sanidad, la cultura, etc..

La evaluación se considera débil porque, si bien aparece en todos los planes de acción, su realización se ve marcada en la práctica por dificultades de todo tipo, de entre las cuales remarcamos:

- una compleja definición de objetivos evaluables a corto plazo
- más compleja aún, definición de evaluación para los diferentes implicados en una comunidad

- necesaria inversión de tiempo y de recursos humanos elevada
- poca tradición en evaluar proyectos, habiendo tendencia a evaluar a las personas, y creándose de este modo resistencias a la evaluación
- “...salvo raras excepciones, nos topamos con tradiciones metodológicas basadas en una praxis evaluadora anclada en presupuestos epistemológicos desligados de la complejidad de las "Realidades Sociales" en las que se llevan a cabo las intervenciones, que hacen dudar del valor y hasta de la conveniencia de dichas evaluaciones..." (i.: 9)

Recientemente Mateo (2000) hablaba de similares y diversas dificultades en relación a una de las evaluaciones de mayor relevancia: la de la calidad de la educación y la evaluación de la acción docente de los profesores; tras asumir que se trata de una formalización compleja y problemática, además de conflictiva, plantea que en conjunto *las dificultades son de orden conceptual, técnico y metodológico, relacionadas con la cultura evaluativa, de legitimación de la evaluación, y de orden deontológico.*

En cualquier caso, los colectivos asumen cada vez con mayor ‘naturalidad’ que las evaluaciones de sus servicios son necesarias y se sitúan en perspectivas sociales comprometidas con los usuarios y con la mejora permanente de tales servicios.

La justificación de la necesidad de las evaluaciones de programas vendría dada, según Fernández Sierra y Santos Guerra (1992), no sólo por razones sociales, sino también por motivos ideológicos, políticos, metodológicos (acerca del programa en sí), profesionales, éticos, y epistemológicos.

En nuestro caso, la necesidad profesional de saber más acerca de cómo funcionaba internamente la formación del profesorado en unos contextos concretos pretendería, por una parte, aminorar las dudas (e incluso la angustia) que unas dinámicas tan intensas y complejas como lo son las docentes, crean en aquellas personas que en el rol de formadoras asumen responsabilidades de cambio; por otra parte, la ‘evaluación’ pretende cooperar con el placer y la necesidad de compartir la reflexión y la comprensión sobre la práctica esperando que el análisis y el trabajo compartido suponga apoyo psicológico.

Una de las dificultades mayores con las que se encuentra la evaluación es su propio significado.

Si entendiéramos la evaluación como "medición de resultados", las evaluaciones de actividades sociales se estarían tratando de forma parecida a las que se asumen para las disciplinas experimentales, con lo que se estarían cometiendo graves errores epistemológicos, ideológicos y metodológicos.

Esto que parece ampliamente asumido en la actualidad -al menos a nivel teórico- no siempre es tan claro en la práctica, existiendo una alta tendencia a medir de forma inmediata los “resultados”, perdiendo con ello la posibilidad de comprender el funcionamiento cualitativo de las situaciones analizadas que, inevitablemente, están teñidas de factores sociopolíticos, culturales, personales, etc..

Mateo (2000) abre un capítulo de su obra con una cita que nos parece certera en ese sentido porque muestra lo difuso e indeterminado de los procesos de evaluación:

Desde una perspectiva amplia la evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo...no es exactamente una búsqueda de relaciones, un inventario de la

situación presente o una predicción del éxito futuro. Es algo de todo esto, pero sólo en la medida que contribuye a entender la substancia, la función y el valor del objeto evaluado. (Stake y Denny, 1969)

En numerosas ocasiones, cuando analizamos los planes de evaluación de programas y los contrastamos con lo que en la mayor parte de las veces suele ser el desarrollo del programa en la práctica, no podemos evitar pensar que o bien los planes pecan de un exceso de formalización y/o desconocimiento de la compleja red de relaciones que se dan en la realidad, o bien la realidad difícilmente se ‘encasilla’ en lo que quiere ser el ‘control’ sobre lo planificado.

Aun así, los diseños evaluadores se erigen como grandes esquemas definidores de la realidad, sobre todo parapetados por un ‘gran proceso de recogida de información’ que permita emitir juicios. Entendemos como Mateo (2000) que frente a esa visión eminentemente técnica, “*la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. Se trata de una praxis transformadora que para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa.*”(í.:21)

Asumiendo que la evaluación moderna es una actividad fundamentalmente matricial e interactiva que implica culturalmente tanto a los sujetos como a sus contextos, la primera doble concepción con la que nos encontramos es la de evaluación centrada en los *resultados* respecto a la evaluación centrada en los *procesos*: ***se asume que para que la evaluación sea fructífera ambas deben confluir.***

Otra de las ideas que necesariamente cabe clarificar es la ***diferencia entre evaluación y control***. Ese mismo autor, tras recorrer históricamente la evolución de la práctica evaluadora desde sus inicios como sinónimo de medición (en la segunda mitad del siglo XIX) hasta nuestros días con el paradigma ‘constructivista-respondiente’ (representado por Guba y Lincoln), se detiene en esa cuestión.

Según el autor la *acción evaluadora es crítica y pretende ofrecer visiones no simplificadoras de la realidad*: posibilita la interpretación de los hechos diagnosticando realmente y en profundidad los problemas e implicando a los sujetos y a los agentes implicados en la misma: su importancia y esencia radica en que bien aplicada genera una cultura evaluadora porque incide en el aprendizaje social de valores y en la conformación de la cultura.

El *control* es una obligación de la sociedad como responsable de la regulación de la acción educativa que ejerce a través del poder político. Su misión consiste en posibilitar el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre norma y realización individual: *exige un importante grado de simplificación porque opera sobre la realidad instrumental*. La evaluación para analizar la relación costo-beneficio, habitualmente necesidad más centrada en la administración también debe tenerse en cuenta, pero debería ser claramente definida como tal y no estar enmascarada en supuestas intenciones de mejora o ‘calidad’.

Es obvio que la complejidad de los modelos evaluativos es generar, formalizar y operativizar un sistema equilibrado y eficiente que integre adecuadamente evaluación y

control. En el caso de la evaluación de programas de formación permanente y por lo que conocemos, se pone en evidencia esa complejidad y la falta de resolución la respecto.

Fernández Sierra y Santos Guerra (1992:13) también contrastaban la evaluación como 'medición de resultados' con lo que llamaban *perspectiva evaluadora transaccional*. La recogen de Angulo (1988) y en síntesis:

1. Está comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos
2. Requiere una transformación profunda e imaginativa de la metodología de investigación: diseños flexibles, emergentes y progresivos que surgen de la misma dinámica de la investigación
3. Acepta las "valoraciones" en un doble sentido: a) reconoce la pluralidad valorativa, ideológica y de intereses que rodea a un programa b) gran parte de sus datos deben reflejar los significados subjetivos, las opiniones y los juicios de los que viven el programa
4. La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger esa multitud de significados, experiencias y sentidos, de manera accesible a la gente que los ha construido
5. No se pregunta por la efectividad de un programa sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas.

Esas características la aproximan, puesto que está concebida como un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales, a la *investigación evaluativa*.

Las características generales que definen ese tipo de investigación-evaluación son:

1. Su finalidad es aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas
2. Sus destinatarios son todos los implicados en el programa, tanto responsables y ejecutores como usuarios.
3. Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos en toda su complejidad.
4. El conocimiento que genera va encaminado a la mejora de la práctica.
5. Procura y trabaja en la generación de teorías. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas.
6. Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados.
7. Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política (Angulo, Contreras y Santos Guerra (1991) en í.: 16).

Es importante resaltar que *las evaluaciones holísticas intentan evitar la selección, explícita o tácitamente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas* (que pueden, por un afán de 'control', tomar en consideración aspectos menos relevantes, nimios, o de menor interés educativo, llegando a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas), *así como evitar el no tener en cuenta que dada la interconexión de todos los aspectos y partes de un programa educativo, los importantes efectos de retroalimentación y condicionamientos que la evaluación impone a la praxis*.

“Cuando en aras de una supuesta "mayor científicidad" diseccionamos la realidad, descontextualizamos los fenómenos educativos y les atribuimos valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, es fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social...” (í.: 23).

Sabemos, aun asumiendo estas limitaciones que ningún tipo de investigación escapa a estas ‘limitaciones’ y que deben ser los equipos de investigación y los diseños adecuados a los que se pretende, los mecanismos que las eviten, superadas ya las pugnas dicotómicas entre unas metodologías y otras.

Porque ante las evaluaciones sociales asumimos con los mismos autores que:

- a) La realidad social es polisémica
- b) La realidad social es dinámica
- c) Estas "realidades" no pueden diseccionarse para su estudio sin peligro de desintegrarlas. El todo no es igual a la suma de las partes, ni éstas existen fuera de aquél
- d) La comprensión de un programa social requiere elevadas cotas de interrelación evaluador-participantes
- e) No consideramos a las personas como "objeto de estudio" sino como sujetos activos en el desarrollo y la vida del programa. Las mutuas influencias interpersonales de los participantes (incluido el evaluador) han de tenerse en cuenta, pues el negarlo u obviarlo esconde y tergiversa aspectos importantes de la evaluación
- f) La evaluación ha de ser contextualizada
- g) El estudio de los hechos ha de llevarse a cabo en el escenario natural donde transcurren.
- h) No pretendemos generalizar los posibles hallazgos obtenidos a cualquier otro programa educativo que se lleve a cabo en otros centros educativos. Sí podría plantearse transferibilidad (concepto que trataremos con respecto a la credibilidad de la evaluación) pero la pretensión se dirige a dar pistas y generar nuevas hipótesis de trabajo ("conocimiento idiográfico")
- i) No se parte de hipótesis para su comprobación ni de teorías previas. Nuestro punto de arranque es el estudio de los datos para, de ellos, derivar las teorías oportunas, poniendo especial énfasis en el análisis y construcción de "modelos" o "ejemplos"
- j) Hemos de prestar atención especial al conocimiento tácito- "que no se puede expresar en forma lingüística"
- k) Se parte de un diseño emergente, flexible, siempre incompleto, siempre abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y desarrollo de la evaluación.
- l) Han de *aparcarse, en principio, los conceptos definidores para partir de conceptos sensibilizadores*
- m) Los investigadores presentes en el campo son considerados como el principal instrumento de evaluación. *"El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigante y su éxito depende de la capacidad del investigador..."* (Taylor y Bogdan (1987) en í.)

b) Evaluación de programas de formación o desarrollo profesional desde el punto de vista de la función de la evaluación.

Si nos centramos en la evaluación de programas de formación recogemos dificultades, ahora más específicas:

- la forma como se lleva a cabo la actividad en sí está muy influida por el contexto y, en ese sentido, la energía, interés, implicación de los profesores, etc., amplía o disminuye los efectos de la acción; también deben tenerse en cuenta elementos del contexto entendido éste de forma más amplia: cuestiones laborales, políticas, culturales, etc. que suponen turbulencias que actúan entre los deseos y proposiciones y las realidades
- como la última meta de las acciones formativas es la de influir en el aprendizaje de los alumnos, el camino que va desde los contextos de formación hasta ese aprendizaje implica diferentes eslabones de una cadena: para comprenderla deben analizarse diferentes secuencias
- la medida de muchas variables presenta dificultades técnicas.

Además de éstas, otras de carácter general como las dificultades económicas, de definición del modelo de evaluación, etc., deben asumirse como posibles.

A pesar de estas dificultades cuando de lo que se trata es de estructurar el análisis una de las preguntas capitales es **la función de la evaluación**. Hemos visto anteriormente cómo se entienden las funciones de mejora del servicio y de creación de cultura evaluadora y democrática. También hemos visto las dificultades y/o limitaciones ideológicas y materiales de desarrollar esas funciones y podemos plantearnos cómo por esas dificultades, en ocasiones puede transformarse la evaluación en control.

Nos parece certero el planteamiento que hace Fernández Cruz (1999:542ss.) sobre cómo abordar **la “calidad” de la formación**. Plantea que serían tres los enfoques complementarios con los que cabría abordarla: *la óptica administrativa, la de la mejora de la escuela, y la lógica interna de la formación continua como proceso inexcusable de desarrollo profesional*.

También plantea que de ellas podrían derivarse, en consecuencia, tanto su rango de autonomía/vinculación con los otros procesos educativos, como su legitimación de mecanismos de control y las prácticas para el desarrollo y la evaluación.

En el primer caso (*óptica administrativa*), se avisa sobre un fenómeno generalizado a todas las administraciones y, por tanto, de alcance supranacional, hacia criterios eficientistas, que preconizaría modelos globales y dispositivos de control sobre los procesos organizativos que influyen con mayor nitidez en los indicadores finales de rendimiento: el autor cita ‘cumplimiento de objetivos’, ‘satisfacción de usuarios’, ‘promoción interna’ y ‘satisfacción del personal’, ‘aprovechamiento de recursos humanos’, ‘formación continua’; se intuyen el tipo de informaciones que se buscan y, también, las consecuencias de las mismas centradas en imágenes “positivas”, de formalidad eficientista.

El resultado, en todo caso, es una apropiación del modelo global por parte de los subprocesos, y la elaboración de unas conclusiones que hacen uso de indicadores, procesos y subculturas de la calidad, de forma ‘indebida’.

Desde la *óptica de la mejora escolar* se vincula el DP a la mejora institucional y la calidad de la formación docente se vincula a la subcultura de la calidad total del centro educativo.

Desde la tercera óptica, *la interna*, podría verse la calidad desvinculada directamente del impacto en el centro o en el sistema y se asociaría a procesos más amplios de perfeccionamiento y DP marcando, así, sus propios criterios de calidad y sus dispositivos evaluativos y de explicitación de necesidades.

Si estos modelos de “calidad” pueden aportar comprensión y orientación es porque pueden inscribirse de manera directa en modelos de formación o pueden aportar puntos de vista complementarios. ***Quizás desde el modelo de DP que hemos adoptado y dado que pretendemos que DC y DI se dan al mismo tiempo que el DP, se vea una tendencia hacia el segundo modelo, es decir, al del centro como totalidad***; otra cosa es que en el contexto de la investigación en el que nos encontramos entendemos que, como los centros no están estructurados desde un inicio ni permanentemente como comunidades de aprendizaje, podría darse que el tercer modelo dé un cierto soporte a la acción, en el sentido de que el análisis sobre la calidad no se base exclusivamente en los “resultados” visibles a corto plazo, sino en la comprensión del proceso realizado y la capacidad, en algún grado, de evaluación y regulación. Se trataría de tener la autonomía suficiente para conocer y valorar elementos adecuados de la formación sin que exista una dependencia total de los efectos en la institucionalización del cambio: aun asumiendo que para que haya formación debe haber efectos, las condiciones reales y los procesos dinámicos que están implícitos hacen que no entendamos esta relación como de causa-efecto de forma infalible o inequívoca, sino que la entendamos matizada e influida por múltiples fenómenos.

En cualquier caso, y al margen de “etiquetas”, estas ópticas significan una plataforma de análisis y un aviso respecto a las desviaciones que puedan hacerse a partir de las condiciones sociales e institucionales en las que tiene lugar la práctica de la formación.

b.1.) Análisis de la evaluación del ‘Pla de Formació Permanent del Departament d’Ensenyament’

Nos detenemos en cómo entiende la administración más cercana la evaluación de todo el ***Plan de Formación del Profesorado*** de Cataluña, en conexión con la gestión y el diseño del mismo plan (que vimos anteriormente). Podremos entrever la función de la misma.

El “*Pla de Formació Permanent.1996-1997 / 2000-2001*” (1997:58) plantea la necesidad de establecer un sistema de evaluación que informe a la Administración, a las entidades organizadoras, a los formadores, a los docentes y a los centros educativos de los resultados obtenidos: el objetivo es controlar la calidad del Plan y obtener información relativa a su desarrollo en general y a los diversos programas y actividades de formación en particular. También constituye un instrumento de participación e implicación del profesorado en el proceso de formación, añade el mismo plan. Tal como lo vemos, diríase que está más situado en la perspectiva de control que en la de evaluación.

El plan anterior, el “*Pla General de Formació Permanent del Professorat*” (1989:80) establecía la necesidad de evaluar las acciones de formación con el objetivo de dar información significativa de la progresiva cobertura de necesidades y de la obtención de

los niveles de calidad deseados y orientar las posibles revisiones para mejorar la efectividad del Plan.

El Plan concreta cuatro objetivos asociados a sus respectivos destinatarios (aparecen, respecto al anterior plan de 1989, los organizadores y gestores de las actividades y programas de formación como nuevos destinatarios):

1. la **administración** que ha de tener información sobre grado de cobertura de las necesidades, de los niveles de calidad conseguidos, el grado de optimización de recursos utilizados, la adecuación de los programas a los objetivos formativos, tanto específicos como generales.
2. los **formadores y las entidades organizadoras** a quienes la evaluación ha de proporcionar información relativa a la adecuación de métodos, modalidad de formación, contenidos; consecución de objetivos y grado de satisfacción de los participantes.
3. los usuarios, **profesores y centros**, para facilitarles un referente en cuanto a su formación y permitir que los centros conozcan y aprovechen la formación “adquirida” por su profesorado.
4. los organizadores y gestores de la formación para que orienten la toma de decisiones respecto a modificaciones necesarias para la consecución de los objetivos.

Podríamos estar de acuerdo en que el modelo de evaluación por el que se ha optado es, toda vez superada la definición anterior que entendíamos claramente situada en una perspectiva de control, y a grandes rasgos, coherente con los propósitos de la formación y los objetivos que el mismo plan se marcaba respecto a ésta.

Admite que la diversidad de programas obliga a una diversificación en las formas de evaluación que permitan, no obstante, “partir de unos parámetros comparables, para que la evaluación pueda ser significativa y el conjunto de la información que se extraiga sea medible”(i.)

También se especifica en este plan que la evaluación será inicial, final y de proceso; que deberá combinar la “información” cuantitativa y cualitativa, participativa por lo que respecta al profesor, diversificada y adaptada a cada modalidad formativa; se tiene en cuenta que los agentes de la evaluación sean diversos: profesores en formación, formadores, dinamizadores y gestores.

En general, *podría entenderse que se intenta el difícil equilibrio entre evaluación y control* del que hablábamos de la mano de Mateo (2000).

La primera problemática concreta al respecto que detectamos a partir del conocimiento de la realidad de la evaluación en contextos de formación, es el hecho de que paralelamente a estas definiciones de evaluación, aparecen las exigencias de que los instrumentos de evaluación puesto que han de estar al servicio de los objetivos propuestos, deben permitir¹⁵:

1. obtener la información deseada de forma que ***se pueda codificar fácilmente y pueda permitir un tratamiento objetivo y comparativo*** (la marca en negrilla es nuestra)
2. ***resultar cómodos para los usuarios, fáciles de interpretar i fáciles de analizar***

¹⁵ Traducimos íntegramente el texto escrito en catalán: pp.59

3. *valorar individualment les activitats i valorar el desenvolupament del Plan* sea globalment, o de forma parcial.

Per a aquests propòsits, se pretén utilitzar qüestionaris (qualitatius i quantitatius), bases de dades, proves o treballs elaborats per els professors, la observació directa de la tasca professional de les persones formades i les entrevistes de evaluadors externs, etc.; el Plan també ha cuidat la definició de la multiplicitat d'agents que realitzaran la evaluació, així com els diferents nivells en els que s'està duent a terme des de les entitats organitzadores a la Subdirecció General de Formació Permanent i la comissió de Seguiment del Plan.

Es fàcil detectar que la pretensió de disposar d'una informació ampla, variada i significativa se contradueix, ja de entrada, amb fàcils codificacions, tractaments objectius, comparatius i econòmics en esforços.

La realitat està representada més bé per la codificació, quantificació i economització.

No deixa de ser un tema difícil en la pràctica com hem comentat en diversos sentits, però això no és óbice per confondre termes. *Nos parece -coincidiendo con autores y fuentes apuntados - que el tema de la retroalimentación de las acciones formativas es una tarea pendiente y necesaria dada su potencialidad para la transformación profesional.*

A continuació presentem a mode d'esquema aquell que del Plan (1997:58ss.) se refereix a la evaluació:

Objectiu: *tenir informació significativa sobre:*

- *progressiva cobertura de necessitats,*
- *obtenció dels nivells de qualitat,*
- *orientar les possibles revisions.*

Destinatari i propòsit:

a) l'administració:

- cobertura de les necessitats,
- nivells de qualitat aconseguits,
- optimització de recursos utilitzats,
- adequació dels programes als objectius formatius.

b) els formadors/es i les entitats organitzadores:

- adequació de mètodes, modalitat de formació, continguts;
- consecució d'objectius
- grau de satisfacció dels participants.

c) els usuaris, professors/es i centres:

- referent de la seva formació,
- coneixement i aprofitament de la formació "adquirida".

d) els organitzadors i gestors de la formació: presa de decisions sobre modificacions necessàries.

Característiques:

- L'avaluació serà inicial, final i de procés,
- Combinarà la “informació” quantitativa i qualitativa,
- Participativa (professor),
- Diversificada i adaptada a cada modalitat formativa,...
- Agents de l'avaluació diversos: professors en formació, formadores, dinamitzadors i gestors,...

Instruments:

- qüestionaris (qualitatius i quantitius),
- bases de dades,
- proves o treballs elaborats pels professors/es,
- l'observació directa de la tasca professional de les persones formades,
- les entrevistes d'avaluadors externs...

Els instruments han de permetre

- a) **codificar fàcilment, permetent un tractament objectiu i comparatiu**
- b) **resultar còmodes pels usuaris, fàcils d'interpretar i fàcils d'analitzar**
- c) **valorar individualment les activitats i valorar el desenvolupament del Pla**

La pregunta que nos hacemos es: ¿cómo se conjumina la ‘información amplia, variada y significativa, con codificaciones fáciles, tratamientos objetivos, comparativos y económicos en esfuerzos?

c) Evaluación de programas de formación o desarrollo profesional desde el punto de vista del contenido de la evaluación.

Volviendo sobre el **qué evaluar** y teniendo en cuenta la complejidad que encierra la evaluación nos parece necesario indagar en:

- a) **la evaluación segmentada de programas:** enumeraremos -a modo de guión- diferentes segmentos de los que puede ocuparse una evaluación de programas basándonos en Municio (1992). El autor hace énfasis en diferenciar claramente los ‘segmentos’ para saber en cada momento qué evaluamos pretendiendo con ello una alternativa al hecho de que “la mayoría de los conflictos conceptuales tienen su origen en la utilización de partes diferentes de análisis durante el proceso de evaluación”(375)
- b) la propuesta de Fenstermacher y Berliner (1986) sobre **valor, éxito y mérito**
- c) la **evaluación del desarrollo curricular** según **el modelo CBAM**, sobre el que han investigado en nuestro contexto Bolívar y Fernández Cruz (1994)
- d) el ‘**Modelo para la evaluación de proyectos de desarrollo profesional, basado en el conocimiento, la reflexión y la colaboración**’ de De Vicente (Dir.) (2002)

Municio (1992) plantea que *la evaluación segmentada de programas* debe ocuparse de evaluar:

1. Evaluación de la definición del proyecto
 - a) Evaluación de las necesidades
 - b) Evaluación del contexto
 - c) Evaluación de la viabilidad
2. Evaluación del diseño del proyecto
 - a) Evaluación de la estrategia
 - b) Evaluación de la estructura de las actividades
 - c) Evaluación de los medios de soporte
 - d) Evaluación de la evaluabilidad
3. Evaluación de la ejecución
 - a) Evaluación de la estructura de tareas y relaciones
 - b) Evaluación del proceso
 - c) Evaluación de la gestión
4. Evaluación final (conclusión) del proyecto
 - a) Evaluación de la finalización del proyecto
 - b) Evaluación de los efectos del proyecto
5. Evaluación global
 - a) Eficacia relativa
 - b) Efectividad
 - c) Eficiencia
 - d) Productividad
 - e) Adecuación

Por su parte, Fenstermacher y Berliner (1985) establecen que los criterios de la evaluación deben ser los de *valor*, *éxito* y *mérito* en función de las aportaciones de la actividad (en Marcelo, 1994:407):

Criterios		La actividad es:
VALOR	TEORIA	Una contribución a los fines de una teoría educativa en particular
	MORAL	Es moralmente aceptable, justa y pacífica para los participantes
MÉRITO	EVIDENCIA	Está basada en la evidencia de la investigación, evaluación o experiencia crítica, e incluye procedimientos para determinar el éxito y el mérito
	VARIABILIDAD	Permite variaciones en la forma en que los profesores participan y en la forma en que éstos utilizan lo que aprenden
	INCENTIVO	Proporciona incentivos positivos para que los profesores participen tanto en la planificación como en su implementación en clase
	MANTENIMIENTO	Proporciona apoyo sistémico y clínico durante su desarrollo y durante su aplicación en clase
	SENSIBILIDAD	Coherente con los planes de trabajo de los profesores, se relaciona con las circunstancias de la clase, y se valora por su utilidad

ÉXITO	OBJETIVOS	Ha establecido los objetivos con claridad, son conocidos tanto por profesores como por formadores, y se relacionan con las demandas de los profesores
	FORMADOR	Está dirigida por profesores que son competentes como formadores de adultos, y el instructor es capaz de modelar lo que propone que los profesores hagan en su trabajo.

Aun asumiendo la dificultad de valorar algunos de los aspectos que plantean estos autores, los elementos que proponen nos parecen ‘reales’ y significativos como indicadores o informaciones relevantes para conceder valor, mérito y éxito a las actividades y/o programas de formación; otros ‘mecanismos’ mucho más tecnificados acaban siendo una cumplimentación técnica de aquello que se pregunta. En este caso, la información no puede venir más que de autoinformes, entrevistas y, en conjunto, contrastaciones “experienciales” de los implicados con lo que puede aproximarse a lo que realmente ha significado la formación.

Respecto a la *evaluación del desarrollo curricular* ciertamente opinamos como Bolívar (1996b:1) acerca de que, en la práctica, no hemos superado la crisis en el debate de si “...lo que se debe evaluar es la consecución de los objetivos prefijados centrándonos en los resultados, medidos en términos cuantitativos, normalmente rendimientos académicos de los alumnos (en este sentido se habla de eficacia); o, más preferentemente, autodiagnosticar los elementos disfuncionales y necesidades como paso previo para la mejora escolar.”

Lo realmente negativo de esta crisis no superada es que los diferentes estamentos que convergen en la institución escolar (profesores, padres, inspección técnica, alta administración educativa, etc.) muestran criterios normalmente contrapuestos explicitados en mayor o menor grado y que cada uno de ellos exige actuación en un sentido: reiteramos este hecho como una de las causas de agotamiento, frustración, impotencia y sobre todo pérdida de energía para los profesionales docentes puesto que les desorienta y desvía de la atención hacia su propia cultura y su propio proyecto de revisión e innovación profunda, motor de profesionalización; en la actualidad, por ejemplo, en Cataluña, estamos asistiendo a las evaluaciones de las “Competencias básicas” en determinados tramos de los estudios obligatorios a partir de las cuales se puede pretender tanto un conocimiento global de las dificultades del sistema educativo como una simplificación en la definición de lo que realmente es importante en la educación de forma que sean los resultados esperados el único ‘valor’ que se entienda al margen de cualquier otra condición y naturaleza de la realidad social en la que se dan.

La línea de Evaluación Curricular que se propugna en el modelo tiene en su base lo que Stenhouse (1984) definía como *investigación sobre el desarrollo del curriculum*, entendido éste como un problema práctico y, por tanto, como un campo de investigación de la práctica profesional del profesor. “De este modo la evaluación consiste en la comprobación crítica del curriculum como hipótesis de acción educativa.”(Bolívar, 1996b: 3).

Puede ser útil tener en cuenta que tanto la Evaluación del Curriculum y del Desarrollo Curricular, como la Evaluación de programas, pueden tener en común determinados modelos y técnicas y que al menos deben suponer según Stufflebeam, en su modelo CIPP (i.: 4)

- a) Evaluación durante el proceso de planificación del curriculum, tanto de la adecuación/validez del “prototipo de diseño curricular”, como del propio proceso de planificación
- b) Evaluación durante el proceso de implementación
- c) Evaluación a largo plazo.

Para el estudio que pretendemos sobre la innovación curricular en la lectoescritura deberemos ser conscientes de lo siguiente:

- a) en general la mayor parte de evaluaciones curriculares responden a un enfoque de fidelidad (cuando se pueden formular indicadores para medir el grado de desarrollo homogéneo que se ha hecho) y podrían aparecer tentaciones en este sentido -al menos en la parte de evaluación sobre la aplicación- porque este tipo de evaluaciones se mueven en un ámbito supuestamente “más objetivo”.

Esto forzaría a definir muy bien el perfil tanto de la innovación como del uso que se está haciendo de ella y seguramente a centrarnos en algo que no es propiamente la reconstrucción por parte de los profesores del curriculum, desterrando también la evaluación de las percepciones que tanto ellos como yo vamos reelaborando para cooperar en la cultura institucional.

- b) *si el perfil de la innovación no es claramente ‘definido’ en el sentido de ‘paquete’ instructivo (tecnológico) todavía se hace más adecuado un enfoque cultural que presupone esfuerzo de consenso, sensibilidad hacia las diferentes ‘construcciones’ personales sobre la ‘materia’ de estudio, asunción del hecho de que pueden existir resistencias al cambio y de que el desarrollo puede entenderse como una adaptación a una variedad de situaciones, etc.* Parece obvio que la temática objeto de estudio exigirá diversos grados de introspección y que inevitablemente estará basada en las percepciones y valoraciones de los profesores implicados. Esto es así, además, porque si revisamos el curriculum oficial vemos la indefinición que presenta el bloque de la lectoescritura con lo que el ‘modelo’ anterior del que partimos, ha supuesto ya una interpretación particular en cada uno de los contextos educativos en los que se ha desarrollado, es decir, *partiendo de una gran indefinición, la propuesta que pretendemos procura modelos amplios de intervención.*

Ahora bien, la perspectiva procesual desde la que nos podríamos situar recoge cuatro componentes en la evaluación de una innovación curricular (Fullan (1992) en Bolívar 1996b: 6):

- “1) Componentes de la innovación
- 2) Factores que han afectado a la implementación
- 3) Cuál es el estado actual del cambio en la práctica en un tiempo dado (uso de la innovación)
- 4) El impacto de la puesta en práctica en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa y otros resultados.”

Estos factores son recogidos en Fernández Cruz (1999) de parecida forma pero nos interesa resaltar que *dentro de lo que serían las características de la innovación* (entendemos que más amplias que los ‘componentes’) se recogen:

- 1. *la claridad y complejidad*
- 2. *el consenso y conflicto acerca del cambio*

3. *la calidad y practicabilidad del cambio*

Como plantea Fernández Cruz (í.: 430) de estos factores, entre otros, dependerán consecuencias como que sólo se pongan en funcionamiento aspectos superficiales de lo propuesto, que no se perciban los cambios como necesarios, o que se dude claramente de los resultados que pueden ser esperados al respecto. Es obvio que son elementos de reflexión y de análisis importantes para nuestro propósito.

Una perspectiva evaluativa procesual incluye en su diseño la evaluación de los factores planificados (estratégicos) y los no planificados (contextuales) que operan en la situación y explican el desarrollo que se haya podido hacer de los potenciales de la innovación.

En cuanto a la metodología, aparte de implicar a todos los agentes en la investigación/interpretación, suele utilizar procedimientos abiertos y cualitativos (entrevistas, escalas de observación, cuestionarios, análisis de contenido...).

Fullan (1982) estipula los factores nucleares que pueden ser indicadores del grado en que se está practicando una innovación, el *uso que se está haciendo de un curriculum* (punto tercero en la perspectiva procesual):

- a) Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares
- b) Nuevas prácticas o acciones por los agentes que intervienen en el cambio, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar o en los papeles de los agentes.
- c) Cambios en las creencias y asunciones que subyacen en los nuevos programas.

Nos parece que a partir del diseño y desarrollo del estudio que hemos llevado a cabo, aunque como decimos no nos situamos en una perspectiva propiamente evaluadora, tenemos la posibilidad de disponer de información sobre la conexión entre el uso de la innovación por parte de los profesores implicados y aquellas cuestiones personales, culturales, organizativas y, en definitiva, profesionales que están actuando, todo ello, además, en referencia a dos modalidades de formación diferentes.

Así, podríamos centrarnos en algún momento del análisis en revisar el uso de nuevos recursos, materiales y estrategias, relacionándolo con posibles indicios de nuevas creencias, percepciones, conocimientos pedagógicos, etc., que se desarrollarían paralelamente o “a partir de” ese nuevo uso en la práctica si, como cree Guskey (1986)¹⁶, cambios en la enseñanza que tengan como resultado rendimientos ‘nuevos’ y ‘mejores’ en los alumnos, provocan cambios en las creencias y actitudes de los profesores; Hargreaves (1996) también habla de esta circunstancia refiriéndose a cambios provocados desde fuera.

Siguiendo esta línea podríamos llegar a asumir en nuestro estudio que a partir de proponer a los profesores realizar determinadas prácticas de lectura y escritura a partir, por ejemplo, de los nombres propios de los niños/as desde los 3 años, estaríamos trabajando en el cambio de las creencias de esos profesores acerca sobre todo de las capacidades y intereses de sus alumnos ampliando, de este modo, la posibilidad por

¹⁶ Autor al que nos referiremos con mayor amplitud en el apartado dedicado al aprendizaje docente

parte de las escuelas de indagar en aspectos cruciales en el cambio de concepción sobre lo que hay que enseñar y sobre la forma de hacerlo.

Este factor y otros podrían ser elementos de la *evaluación del impacto que la innovación curricular tiene en la calidad y cantidad de aprendizajes de los alumnos*, al que debería sumarse la revisión del *impacto en la mejora de las habilidades profesionales* (métodos de enseñanza, estrategias grupales, compromiso moral por incrementar la educación de los alumnos, etc.) y *el papel de los profesores en el desarrollo institucional del centro* (imagen de centro, organización para responder a las necesidades de los alumnos, modo como se resuelven los problemas, colaboración entre docentes, etc.).

Con este ejemplo quisiéramos llamar la atención sobre ***la importancia que tiene en nuestro estudio la descripción de la propuesta innovadora***, aun sabiendo que se amplía la extensión del mismo. Pensamos que ello es necesario porque informaremos sobre la ‘receptividad’ de la innovación: “*La percepción de autoeficacia para desarrollar la innovación propuesta (sea externa o internamente) está relacionada con su actitud para la puesta en práctica. Los profesores valoran de acuerdo con una moral de lo que para ellos es ‘practicable’, el cambio propuesto*” (Bolívar, 1991:149, refiriéndose a autores como Guskey, Steing y Wang, Poole y Okeafor, Doyle y Ponder, a los que nosotros añadimos Hargreaves). Parece carente de sentido poder hablar de proyectos de desarrollo profesional sin relacionarlos en concreto a los componentes esenciales del proyecto.

Pasamos ahora a analizar un modelo concreto de evaluación: ***el Modelo C.B.A.M. (“Concerns Based Adoption Model”)***. El interés en relación con nuestro propósito radica en que se puede situar en el centro de una doble perspectiva fidelidad/desarrollo o mejor aún: perteneciendo a la perspectiva de fidelidad contempla elementos que pueden orientar estudios con perspectiva de desarrollo, adaptación mutua e incluso servir de pauta orientadora en evaluaciones “culturales”.

Este modelo, tal como se encuentra en Hord (1987, en Bolívar, 1996b:10), ha pretendido convertirse en un modelo de evaluación de desarrollo de las innovaciones determinando los niveles de su uso y representando una estrategia facilitadora del desarrollo y la gestión del cambio en los centros educativos.

Los elementos básicos que suelen integrarlo son:

- Un cuestionario (SOCQ) sobre los ***estadios/niveles de interés/implicación*** para obtener un perfil individual de las preocupaciones dominantes en la adopción y desarrollo de la innovación
- Éste es completado por entrevistas y estudios longitudinales
- ***Un conjunto de indicadores*** (conductuales) ***de cada uno de los siete niveles de uso*** que, completados por la observación directa, permiten determinar qué intervenciones hacen falta.:
 - 0. *No usuario*
 - 1. *Orientación*
 - 2. *Preparación*
 - 3. *Uso mecánico*
 - 4. *a. Rutina*
b. Refinamiento

5. Integración
6. Renovación

- **Configuración de la innovación** como lo percibido e interpretado del cambio por parte de usuarios, y las realizaciones que la innovación tiene en la práctica, así como del perfil de la innovación para poder realizar una evaluación de la innovación en la práctica.

Los ámbitos que indaga el modelo recorren un amplio espectro de relaciones que pueden darse en un proceso de innovación con lo que ayudan a ser sensibles a ellas en el análisis de los procesos de desarrollo curricular que pretendemos.

Bolívar y Fernández Cruz (1994) concretan suficientemente los indicadores de diversos estadios por los que los centros y/o los profesores individualmente suelen pasar en un proceso de innovación. ‘Estadios de preocupación’, ‘Niveles de uso’ claramente descritos, ‘Guía para identificar las configuraciones de una innovación’ y ‘Componentes de un Plan de acción (CPA) para apoyar el cambio’ (Desarrollar disposiciones organizativas de apoyo, Formación, Consulta y refuerzo, Asesoramiento, Comunicación externa, Diseminación), son algunos de los instrumentos que recogen y que consideramos también de utilidad para comprender nuestros propios procesos de formación.

Bolívar (1996b: 12) presenta la llamada “estrategia técnica atenuada” de Leithwood y Montgomery (1980) que nos parece certeras respecto las realidades que conocemos:

1. Diagnóstico de la situación (perfil de la práctica del ‘usuario’):
 - 1.1. *Revisión de la discrepancia de la innovación.*
 - 1.2. Identificación de obstáculos.
2. Aplicación:
 - 2.1. *Procedimientos para superar la carencia de conocimientos y destrezas.*
 - 2.2. *Procedimientos para superar la ineficacia de estructuras organizativas y de control.*
 - 2.3. Diseño de procedimientos para facilitar la disponibilidad de recursos y materiales curriculares.
3. Evaluación (formativa y sumativa). Además, un 2º perfil de la práctica del usuario daría la idea del cambio.

Con la misma intención de tener presentes procesos de evaluación que puedan servir para configurar una referencia de contraste propia, estas fases pueden ser significativas.

Si la evaluación del desarrollo curricular se considera desde la perspectiva de la ‘Revisión basada en el centro’, las fases que esos modelos anteriores proponen también pueden servir de guía aunque, forzosamente, la autoevaluación institucional “...significa que el centro escolar como conjunto genera procesos y formas de trabajo dirigidos a autorevisar lo que hace cotidianamente, lo que se podría cambiar, y consensuar planes de acción.(...) Los resultados de este tipo de evaluación tendrán la virtualidad de reorientarnos respecto a qué es lo que consideramos importante a nivel de principios curriculares y si estamos funcionando o no, en la práctica, en el sentido que tales principios enmarcan”(i.: 13).

Los centros que inicien este tipo de procesos, elijan el modelo de asesoramiento externo o no, deberían, estratégicamente, parcelar los “objetos” de evaluación para hacer posible tanto su análisis como el proyecto de mejora de forma que los resultados sean progresivamente satisfactorios, dado que esa satisfacción se convierte así en motor de desarrollo curricular e institucional: queremos decir que aun siendo grandes el compromiso y el interés colectivo, deben evitarse planteamientos que pretendan objetivos ‘macro’ porque la eficacia del trabajo colaborativo llega a ser un “bien” en sí mismo para el desarrollo profesional de los docentes. Encontrar las fórmulas que regulan el equilibrio entre implicación, trabajo y resultados percibidos como válidos es uno de los pilares importantes en lo que los centros y nosotros mismos nos proponemos en este estudio.

Si a partir de la percepción de practicidad del trabajo y desarrollo curricular, vivida como una experiencia y una actitud, se llega a realizaciones concretas aunque éstas sean parciales, la posibilidad de continuidad y permanencia del compromiso hacia la revisión y mejora, consideramos que puede ser mayor.

Por último recogemos las líneas generales del ‘*Modelo para la evaluación de proyectos de desarrollo profesional, basado en el conocimiento, la reflexión y la colaboración*’ que De Vicente (Dir.) (2002) validaba recientemente¹⁷.

Situado claramente en la evaluación formativa, el modelo asume que los sistemas evaluativos deben formar parte de un proceso de mejora progresivo de toda la institución “fundamentado en la reflexión a que los profesores someten su propia práctica de clase (...) y en el trabajo colaborativo con los colegas, los estudiantes y los administradores (esencialmente el director) en pro del incremento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (i.:147); dado que el proceso permanente de participación significará un esfuerzo es necesario que esté basado en las necesidades de los implicados y que considere además que éstos son diversos; debe encontrar, por tanto, la manera de que se dé información precisa acerca de la individualización de acciones y conductas, así como del clima en el que se desarrollan esas individualidades, los sistema de comunicación y el apoyo de que disponen.

En la misma obra se recogen en un cuadro (i.:159) las acciones que corresponden a las diferentes fases de desarrollo del plan:

Acciones esenciales de las fases del modelo de Evaluación del Desarrollo Profesional del docente

FASE DE ENTRADA EN EL CAMPO	
– Explicación del modelo abierto	
FASE DIAGNÓSTICA	
– Descripción de la visión compartida sobre la enseñanza	
FASE DE DISEÑO	
– Examen de las metas instructivas y de Desarrollo Profesional	
– Determinar las metas del programa o propósitos de la evaluación	
– Determinar los evaluadores y el tipo de evaluación	
– Determinar el foco	

¹⁷ Y del que habría precedentes en otra publicación en 1999 de la que también habla su colaborador Fernández Cruz (1999)

– Determinar las audiencias – Confeccionar el calendario provisional de actividades – Decidir dónde se llevará a cabo – Seleccionar los tipos de actividades – seleccionar métodos, estrategias e instrumentos de búsqueda de evidencias – Seleccionar procedimientos de autoevaluación y/o evaluación por colegas y los procedimientos colectivos de análisis de datos
FASE DE PROCESO
– Recogida de información – Análisis de evidencias – Reflexión individual – Reflexión/discusión colectiva – Establecimiento de compromisos de mejora – Actividades – Seguimiento y feedback – Acciones de apoyo
FASE DE INTEGRACIÓN
– Análisis de documentos – Emisión de juicios sobre los datos
FASE DE SEGUIMIENTO
– Recogida de nuevas evidencias – Análisis de las acciones y modificaciones introducidas en la enseñanza – Discusión colectiva de seguimiento
VALORACIÓN
– Emisión de juicios valorativos – Formulación de nuevas propuestas de desarrollo

No abundamos más en el modelo puesto que excede nuestras intenciones en el estudio, pero consideramos que establece unas bases muy acordes con lo que entendemos como desarrollo profesional y evaluación desde la perspectiva de mejora. Nos será también de utilidad para la comprensión holística de los procesos que hemos analizado.

Esperamos que con lo hasta ahora expresado se entienda “el carácter moral” y si se quiere de compromiso con el desarrollo personal, profesional, institucional y ético-social que hemos de lograr los profesores de forma irrenunciable e independientemente del nivel educativo donde trabajemos.

La comunidad educativa necesita que sus integrantes definan sus criterios y sus metas y establezcan un diálogo con el resto de implicados sobre cómo pueden colaborar: nuestra cultura padece quizás el hastío de la inacción por no poder orientarse hacia cosas en las que pueda creer. No nos referimos sólo a recuperar “liderazgos” sino a articular debates fructíferos.

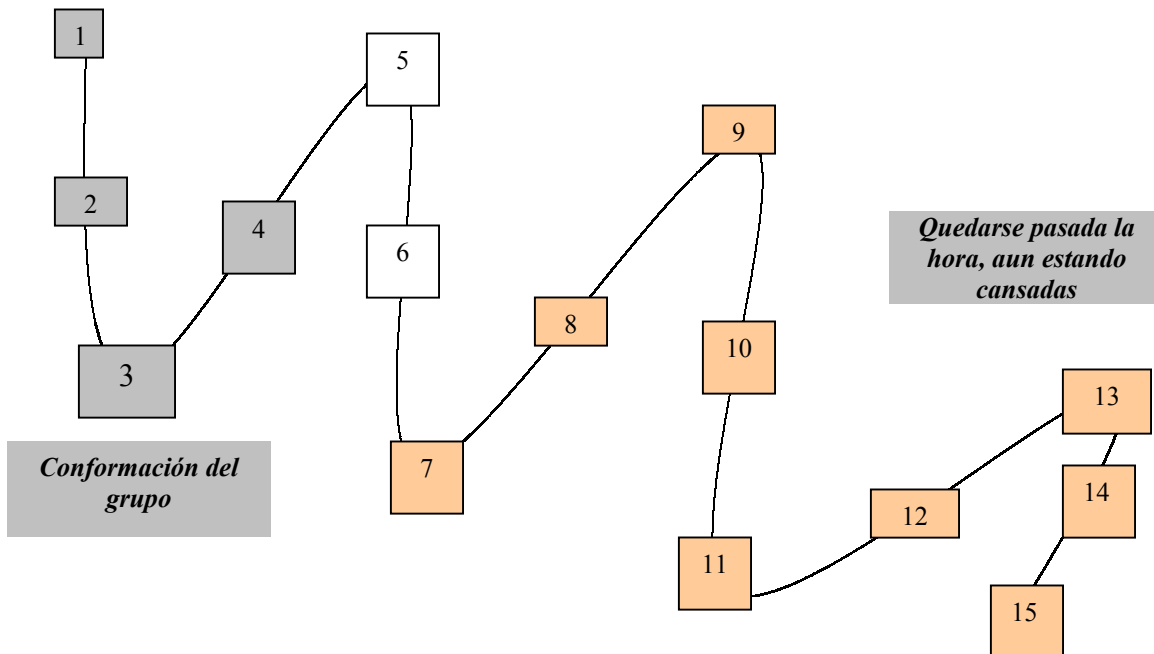
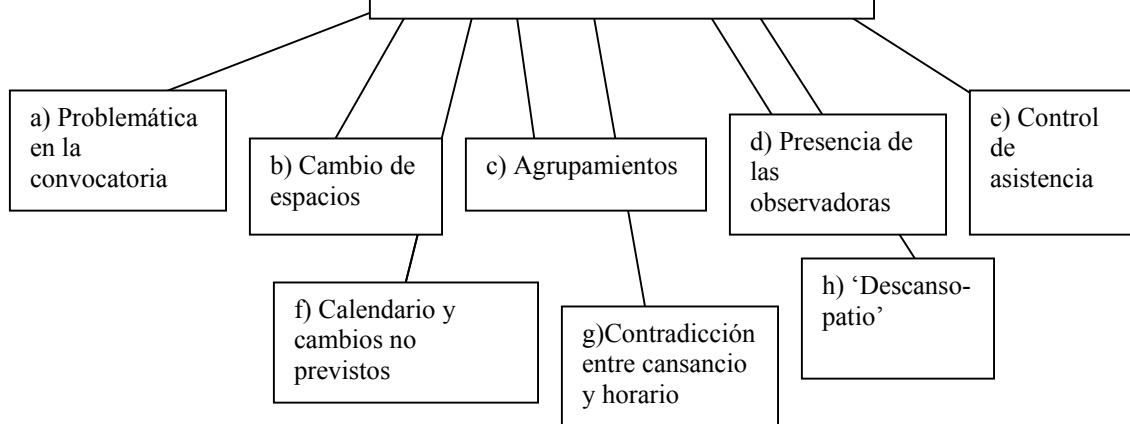
Todo lo recogido en este apartado servirá -como decimos- para comprender los procesos formativos analizados, así como la propia investigación, desde el punto de vista del valor y de los componentes que se han puesto en juego.

H. INFRAESTRUCTURA: 'D-Cu-2'

ÚLTIMA EN PERCEPCIONES,
8ª EN CONTENIDOS Y 5ª EN
PREACCIONES

(PERCEPCIONES)
(PREACCIONES)
CONTENIDOS

INFRAESTRUCTURA NEGATIVA:
gestión de la información y de la 'acogida'



B) LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. Una defensa necesaria para la mejora de la función docente: retóricas y olvidos.

En el capítulo anterior hablábamos de un vínculo inherente entre la formación docente y la didáctica, pero también necesariamente abierto o “insuficiente” en el sentido de que *todo aquello que nos preocupa sobre la Formación permanente del docente no puede ser entendido únicamente desde una visión didáctica. Debemos aproximarnos social, histórica y políticamente a la figura del docente para tener presentes los contextos en los que su función didáctica y educadora se desarrolla.*

Si la formación del docente inicial y/o permanente olvida esta cuestión puede pretender, pacíficamente, procesos de ayuda que vulneren principios o aspectos importantes de sus dimensiones personal y profesional dándose, en consecuencia, un mantenimiento infructuoso de coordenadas desprofesionalizadoras que acentúen las ya complejas condiciones en las que el docente debe desenvolverse.

No en vano se habla de una *profesionalización compleja e interactiva* (Fullan y Hargreaves, 1997) como forma de mantener y “transformar” la energía de los docentes comprometidos con la “buena” enseñanza.

Profesión, semiprofesión y profesionalidad

Conceptos como *profesión*, *profesionalidad* y *profesionalización* son lugares comunes de la regulación y los cambios sociales.

Se asocian a actividades significativas para una sociedad y también representan los niveles de poder y de participación que, en ésta, se van definiendo; esto obliga -en un intento de superar visiones ingenuas o parciales- a contemplar las “jugadas” históricas y, como no, a preparar otras jugadas de definición y defensa de nuestro propio ámbito de acción socioprofesional.

Según los autores consultados (destacamos, entre otros, Popkewitz, 1991; Fernández Anguita (1993, 2000); Contreras, 1997; Fernández Cruz, 1999; Barquín, 1999; Ferreres, 2002), durante un tiempo la atención sobre estos temas ha sido importante y aunque en tanto que objeto de estudio no haya producido logros efectivos para la caracterización de la enseñanza como tarea profesional se admite que, de la mano de ***la metáfora de la enseñanza como profesión***, se ha producido un efecto socializador según el cual el docente ha podido construir una imagen y una identidad mayores sobre su función.

Un primer debate se ha movido en torno a si la actividad docente puede llamarse ***profesión o, por contra, es una semi-profesión.***

A partir de los rasgos que caracterizan a una y otra se juzgan los límites y posibilidades. Shulman (1998) en Fernández Cruz (1999:84) establece que una ***profesión*** responde a los siguientes criterios:

- a) obligación de servicio a los otros con una cierta “vocación” (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos)

- b) comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos
- c) dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias)
- d) ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad)
- e) necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica
- f) existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Una caracterización semejante la encontramos en Ferreres (2002) en referencia a un trabajo de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) en el que definen profesión como el conjunto de las características de *ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía*.

En ambos casos se trata de una caracterización que refleja fielmente, si bien de forma amplia, lo que entendemos por profesión, y puede aplicarse a la profesión docente. Personalmente nos identificamos con lo que describen.

Ahora bien, si la confrontamos con lo que según otros autores es una **semiprofesión**, encontramos puntos de aproximación con los que también y sin duda debemos identificarnos; haciendo una síntesis de diversos autores, podríamos definir semiprofesión a partir de:

- a) carencia de cuerpo de conocimientos propio y complejo (entendiendo esto de forma diversa si se trata de una cuestión individual o colectiva)
- b) ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión (o, podría añadirse, ausencia o deficiencia de actualización en la formación inicial de los futuros egresados, y/o permanente, en el caso de los ya activos)
- c) falta de organización profesional monopolista
- d) elevada feminización
- e) heteromía frente al Estado u otras instancias sociales (Barquín, 1999:405 citando a Ortega).

Sumémosle a esta última posible caracterización, lo que Marcelo (1994) aplicaría a la docencia:

- a) burocratización del trabajo del profesor en el sentido de ausencia del verdadero control de sus actuaciones,
- b) intensificación y proletarización del trabajo (en los términos que también trata Contreras, 1997)
- c) progresiva feminización de la profesión que, al menos, debería suponer nuevos discursos y organizaciones; por contra, más allá del diagnóstico mismo de la existencia del fenómeno, dudamos de que esté significando algún tipo de acción, compensación, o reestructuración de diversa índole. Fernández Enguita (2000) parece dar en el clavo no acusando a las “víctimas” sino reclamando medidas o, como mínimo, consciencia.
- d) aislamiento del profesorado: nos atrevemos a decir que casi inevitable en las condiciones actuales de trabajo en los centros (Iranzo, 2001)
- e) “horizontalidad” o falta de promoción en la carrera, que impulsa o bien al estancamiento o bien al abandono progresivo de lugares de trabajo
- f) riesgos psicológicos que entrañan su trabajo

Ante estas imágenes, no nos cabe más que asumir el trabajo todavía pendiente para llegar a una profesionalización docente; por otra parte entendemos que ese debate no es exclusivo de la enseñanza sino más bien la definición de un territorio que las nuevas condiciones sociales y económicas “globalizantes” hacen cada vez más común, provocando que los diferentes ámbitos de acción pierdan o desatiendan lo que debería salvaguardarse: la habilitación profesional, la regulación autónoma de la tarea (frente a homogeneizaciones y controles del estado), la especialización y “calidad” de su conocimiento y, si no el aumento, sí una adecuada remuneración.

Esas salvaguardas generales se enfrentan a fenómenos bien asentados en el contexto docente: “la funcionarización, la rápida tasa de expansión, la falta de reconocimiento social de la labor, la crisis de autoridad moral, la feminización, la democratización de acceso en términos de diversificación del origen social y la falta de reconocimiento explícito del dominio objetivo de sus saberes conducen a un colectivo por la senda de la desprofesionalización.”(Fernández Cruz, 1999:87)

Aún teniendo tan presentes los déficits concretos de nuestra actividad docente y aceptando que no son exclusivos de la misma, entendemos que lo que antes podían ser reivindicaciones que se miraban en el espejo de los “tratados” comparativos de las diferentes actividades “profesionales” con las profesiones liberales, hoy ha dejado de tener sentido, puesto que la *función reguladora* de los estados y los límites impuestos por criterios sociales y económicos, corre paralela a la *función desreguladora* ejercida desde la precariedad con la que se pretenden los grandes “empeños” sociales según las cuales todas las profesiones se habían justificado hasta ahora.

Como consecuencia, se ha hecho necesario replantearse que ***lo relevante en cualquier actividad y estatus profesional es un estado permanente de desarrollo y de análisis “despierto” de la práctica que incluya debate sobre las condiciones internas y externas en las que la pretendemos desarrollar.***

Por último, añadir que estamos de acuerdo con Fernández Cruz en que, en el caso concreto de la docencia lo importante es detener el avance hacia la proletarización. Contreras (1997) plantea una clara visión acerca de cómo se dan los procesos de proletarización y alerta de cómo la fragmentación del ‘trabajo’ produce paulatinamente el no control del mismo.

Como intentamos poner de manifiesto (Iranzo, 2001) coincidimos con Fernández Pérez (1995) en que en el contexto del trabajo de los profesores, este avance se estaría caracterizando por la no habituación a tareas sistemáticas de auto-perfeccionamiento, investigación operacional y análisis de la práctica, incorporadas a su práctica profesional cotidiana: a su vez, eso sería efecto, de una formación didáctica inicial deficiente, de la resistencia “inherente” a la innovación en la docencia, de un estado deficiente de la investigación para fundamentar la acción, y de un conjunto de fuerzas empobrecedoras en los propios procesos de socialización del trabajo común y en los procesos de aprendizaje social y curricular que se llevan a cabo en los centros educativos.

Profesionalidad y democratización

Cuando hablamos de “*profesional*” estamos hablando de un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales de su empleo y, por tanto, se define no únicamente por el esfuerzo de “*identificación*” del grupo, por ejemplo, de docentes, sino también por el estatus que política, social, y económicamente se le atribuye y que, como grupo, consigue “significar”.

Respecto a la *identificación docente* pensamos -a partir de nuestra práctica- que podría definirse por los siguientes componentes:

- la descripción de una práctica específica,
- la obligatoriedad de un posicionamiento personal (ético, ideológico, comportamental, social, etc.)
- unas prácticas organizativas, y
- la proyectividad que nuestra intervención presente puede tener en nuestra definición futura respecto a nuestros roles y funciones en contextos cambiantes.

Parece claro que la identificación que podamos hacer hoy de nuestra profesión, está influida por la evolución social e histórica de los diferentes modelos profesionales.

En Ferreres (2002) vemos cómo habrían evolucionado los modelos profesionales:

- desde los modelos de ‘*cuerpos del estado*’ caracterizados por una mezcla de ‘distinción’, ‘sacralización’, ‘corporativización’, ‘funcionarización’, que en síntesis y en sus últimas etapas ya situadas a partir del siglo XVIII, “da a sus miembros ***un estatuto y una identidad que puede ser llamada religiosa***, en el sentido de Durkheim, porque implica una división social esencial entre los que son y no son miembros, entre los que tienen y no tienen un estatuto, entre los que se identifican con un nombre y los que no pueden, entre aquellos que son consagrados y los que son profanos. “Es en este primer sentido que se debe comprender el origen religioso de las profesiones y de los oficios (Dubar y Tripier, 1998:33)” (en í.:154)
- pasando por los *modelos colegiales en el derecho germánico y la ética puritana* que introducirían principios que han llegado hasta hoy sin estar todavía superados como la vocación y el perfeccionamiento permanente, el autogobierno de la profesión, la autonomía individual, la competencia técnica y moral, entre otros.
- y finalmente *la profesión ilegítima en el modelo liberal de Smith y Marx*, en la que se perfilan claramente dos diversas figuras profesionales también presentes: el comerciante y el profesional revolucionario; se agudiza en esta etapa la conceptualización del ‘trabajo’ como factor de cambio o como valor, y el intelectual revolucionario será la única posibilidad de abstraerse a su brutalización por el trabajo como venta y tendrá, además, la obligación de ‘guiar’ a la clase obrera para conquistar el poder del estado.

Aunque admitimos la simplicidad del tratamiento que hacemos de los modelos profesionales, éste nos ha servido para leer nuestros propios principios profesionalizadores a la luz de los modelos históricos: puede que debamos asumir que el modelo profesional que pretendemos, tanto de profesor como de formador, se alinee con elementos distintivos de estos modelos: nos parece resaltable cuánto hay de

‘metafísico’ en algunas de las alternativas de todos ellos, sobre todo en el modelo colegial y en el de ‘intelectual revolucionario’.

Pasando ahora a otro aspecto, el de la **democratización**, decir que ésta es definida como el movimiento consciente hacia la participación social en la toma de decisiones sobre aspectos substanciales (Fernández Enguita, 1993).

Entidades como los *Consejos Escolares*, las Asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS), los recientes pero cada vez más presentes “*Proyectos Educativos de ciudad*”, etc. muestran hasta qué punto, nuestra concepción actual de educación -al menos teóricamente- incorpora la colaboración del máximo de personas y colectivos, y hasta qué punto se ha asumido que es toda la comunidad educativa quien tiene responsabilidad directa en la educación de los jóvenes.

Esta “colaboración” no está exenta de dificultades, toda vez que es compleja la delimitación de las atribuciones de cada uno de los colectivos colaboradores. Nuestra sociedad tiene un déficit -endémico- de participación. Pero también es cierto que la democratización lleva implícita una buena dosis de “crisis” -criterio- sobre las funciones resultantes de colaborar y participar en ámbitos que han emergido a partir de ampliar los horizontes de la participación.

Democratización, participación y la consecuente posible dilución de las responsabilidades de cada uno de los implicados, y/o los conflictos inherentes, forman parte ineludible de la complejización de la vida social y formativa de nuestras sociedades.

Estamos de acuerdo con Fernández Cruz sobre que el tema de la “*libertad de elección*” es una de las retóricas de tal complejidad. Ésta afecta la actividad docente por cuanto instalados en una “supuesta” relación contractual con el cliente (por la cual nos dedicamos a competir entre centros idénticamente definidos mientras asumimos no poder ‘competir’ entre centros socialmente ya distinguidos), las instituciones son las auténticas mediadoras entre “clientes” y “profesionales” y, añadimos, las administraciones son las reales contratadoras de docentes y de padres. Ni unos ni otros tenemos demasiado margen de elección.

Recientemente (2001) en el contexto de Cataluña, una sentencia judicial dio razón a un sindicato de enseñanza que había denunciado irregularidades en las subvenciones por parte del ‘Departament d’Ensenyament’ a escuelas de élite, aunque más tarde (2002) la sentencia definitiva admitió que un sindicato no podía ejercer el rol de denunciar tal caso y se desestimó.

Se trataría de una *autonomía limitada* cuando los alumnos no tienen más remedio que ir a la escuela, los padres no pueden elegir más que entre ofertas muy parecidas (y correspondientes a su estatus social y profesional) y cuando los docentes están estrechamente regulados por la reglamentación tanto del curriculum como de las directrices organizativas (Fernández Anguita, 1993).

Aún así, en el caso de los docentes nos preocupa en mayor grado que se trate más de una regulación burocrática que de un control y/o seguimiento de su actividad: por ejemplo, ¿qué pensaríamos de una inspección técnica que controlase aspectos como la asistencia de profesores, la puntualidad, el número de aprobados, etc., y no se acercase nunca al centro para hablar directamente con los profesores, ni reuniera nunca a equipos

docentes para comprender cualitativamente su actividad?. Nos tememos que no estamos hablando de excepciones.

El movimiento de la profesionalización

Entremos ahora a recorrer alguna de las *jugadas* que desde un punto de vista claramente sociopolítico podemos sintetizar tras haber analizado el *movimiento de la profesionalización*.

El propio concepto de profesionalización se asocia a una no resuelta tensión entre poderes y voluntades que consideran la educación más o menos técnica y más o menos moral: "...la retórica de la profesionalización de la enseñanza está basada primariamente en el conocimiento base de la enseñanza, no en la base moral (...) y esta tensión entre autonomía profesional (propia de la "segunda ola" de reforma americana, con el "empowerment" como lema) y una sobrerregulación y control del profesorado, está abocando a unir profesionalización con reestructuración y control de los centros escolares."(Bolívar, 1995:17).

Aunque esta caracterización del problema hable de fuentes y contextos externos, podemos identificar situaciones actuales de nuestro Sistema Educativo y, aún más, prever su agudización.

"*Las cosas se conquistan*" sería un lema adecuado para encabezar el contenido de este apartado.

A lo largo de este recorrido consultaremos a Popkewitz (1991) para analizar la mejora profesional de los docentes desde un punto de vista políticosocial que nos permita no focalizar nuestro trabajo en lo estrictamente didáctico-pedagógico porque, como decíamos, aunque nuestro punto de partida en la investigación hayan sido interrogantes de tipo claramente "didáctico", nuestra posición actual pasa por entender la realidad docente desde una perspectiva poliédrica en la que los aspectos de ámbitos no "directamente relacionados" con la enseñanza (si es que esto puede concebirse) tienen un papel muy relevante: el análisis de la llamada **profesionalización** permite observar el conjunto de fuerzas que actúan sobre la práctica docente.

Según el autor, lo originado en torno a la profesionalización pone en evidencia la retórica que entraña el término cuando éste es adoptado por la administración para, en lugar de ofrecer autonomía real, ejercer control y burocratización.

Se remarca como uno de los elementos que permite desarrollar esa retórica el hecho de que *el propio término de profesionalización nace en estados con tradiciones organizativas diferentes a las nuestras y en colectivos más propiamente "liberales" que los docentes de nuestros contextos, además de asociarse a objetivos marcadamente "laborales"*; nos parece importante conocer las fuentes desde las cuales se toman las ideas sobre 'profesionalización' para hacerlas lo más conscientes y explícitas posible y no caer, de esa forma, en "revoluciones" importadas sin rigor que puedan ocultar razones diferentes a las que aparentemente defienden, al tiempo que -obviamente- pretendemos dotarnos de elementos de juicio para los continuos movimientos políticos de los que -prácticamente- hemos de defendernos.

Los grupos profesionales se desarrollaron en EE.UU. y G.B. como consecuencia de la ***debilidad característica de sus Estados centrales*** para operar, a través de las profesiones, como mediadoras de la regulación social (se asumiría por parte del autor que en la mayoría de los países europeos esto es diferente). Este hecho debe ser considerado porque cuando se hace un paralelismo entre lo que ha acontecido con profesiones liberales como médicos y abogados y se da por supuesto que la profesionalización de la docencia tendrá asociados un estatus más elevado, mayores niveles retributivos y mejores condiciones de trabajo, se obvia que la historia de estas profesiones no es sólo la evolución de un altruismo desinteresado, sino más bien el desarrollo de una autoridad social y cultural.

Por otro lado, admitir la pertinencia de puntos de vista como los de Popkewitz responde a asumir en el tratamiento general de nuestro estudio que ni nuestros contextos de trabajo ni siquiera nuestros esfuerzos “críticos” escapan a esa retórica de la que habla. En este sentido aceptamos “vernó” reflejados en el discurso público contemporáneo que, como el autor entiende, no es meramente un instrumento formal descriptivo de hechos sino que él mismo se constituye en un hecho para contribuir a alinear la lealtad y la solidaridad social junto con determinados valores e intereses sociales.

En concreto y desde el quehacer cotidiano como formadora lo anterior significa que, en no pocas circunstancias, los roles que jugamos, las condiciones de trabajo en las que pretendemos “formar”, son una parte del discurso administrativo o económico de la formación y no siempre somos del todo conscientes, ni mucho menos libres, para plantear alternativas radicales a tal instrumentalización.

Volviendo a las conceptualizaciones, encontramos que en el contexto anglo-norteamericano con el término *profesión* “se hace referencia a las formaciones sociales del trabajo dentro de la clase media, a la importancia creciente de los conocimientos de expertos en el proceso de producción/reproducción y, en el ámbito educativo concretamente, al intento por parte de los educadores de ascender en la escala social (con lo que) es forzoso admitir que las características que usualmente les atribuimos son mitos legalizadores del poder y la autoridad existentes.”(í.:105)

Parecería, y nosotros no tenemos más que defenderlo, que existe también una parcela propia, un terreno donde sí puede crecerse como colectivo y que, al menos en algunos términos, puede autodefinirse.

La paradoja que el autor contrapone ante esa posibilidad es que también los conocimientos que “caracterizarían” realmente a los grupos profesionales suelen depender del contexto; incluso se podría admitir que dado el peso del ***conocimiento tecnológico*** -que se desarrolla en el exterior del lugar de trabajo- *los ejercitantes comprenden escasamente y cada vez menos el funcionamiento de las tecnologías que emplean. El concepto de proletarianización también hace mención a esta cuestión.*

Así, aunque es innegable la defensa de principios como ‘autonomía’, ‘integridad’ y ‘responsabilidad’ no se puede dejar de considerar que existen relaciones estructurales que troquelan la educación.

Diversos autores hablan claramente del término profesionalización docente como una defensa mediatizada jerárquicamente.

Popkewitz afirma que en lo concerniente a EEUU se dieron dos niveles: el profesionalismo usado como lema por administradores y catedráticos de universidad - integrado mayoritariamente por varones y que disfrutaba de niveles retributivos más elevados que los demás estratos- (mientras gran parte de investigaciones y de los planes de evaluación de la enseñanza relegaban al profesorado no universitario a un estatus subalterno); en el otro nivel, “gran parte de las reformas emprendidas a finales del s. XIX convirtieron la docencia no universitaria en una ocupación progresivamente burocratizada. La estandarización de las prácticas de contratación, la uniformización de las políticas curriculares y el desarrollo de la evaluación del profesorado erosionaron la autonomía y las atribuciones de los profesores como consecuencia del aumento de la racionalización de la didáctica y de la organización escolar.” (i.:105)

Fernández Cruz (1999:92) también plantea esta paradoja recogiendo palabras de Cabaree (1999): *“Cabaree, centra su primera crítica al movimiento de profesionalización precisamente en esto: no se originan en una necesidad ni social ni, en principio, percibida por el propio colectivo docente, sino en los despachos universitarios de los formadores de profesorado”*.

En ese contexto, la formación del profesorado se habría circunscrito a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter práctico, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual: “...las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las destrezas de «administración», lo que hoy llamamos «gobierno de aula»” (Popkewitz, 1991:105). No hace falta preguntarse por el modelo que, en consecuencia, se establece para el desarrollo del curriculum: a menores atribuciones, mayores cotas de “burocratización” de la enseñanza y control sobre todo lo que “ha de pasar” en el aula.

Conectando de nuevo con Cabaree, el autor plantea que *si bien es grave el discurso “cruzado” de la profesionalización por parte de los implicados, la crítica central es que ésta se entienda como un proceso de racionalización y formalización de la enseñanza que fortalezca la racionalidad técnica y la regulación fuerte de la práctica, e ignore la esterilidad y perversión de esta postura por cuanto no permite articular una relación funcional entre conocimiento teórico y práctico*.

Los docentes universitarios en su posición intelectual deben y pueden ejercer de voz del colectivo como, de hecho, lo hacen: nos parece pertinente la alerta de Cabaree y pensamos que la voz de los intelectuales debe recoger sobre todo de qué forma sutil, los intentos de generalización, homogeneización, regulación y, en definitiva, cualquier análisis descontextualizado realizado por instancias más o menos externas a las prácticas, crea ese espejismo de “regulación”, control y normatividad.

En el caso de la formación permanente del docente, salvo por la razón de que a cada época histórica le corresponden sus mitos, sus conquistas y sus derrotas, cuesta admitir las circunstancias que han llevado a mantener durante tanto tiempo una *visión tan simple sobre el aprendizaje profesional* y, por ende, sobre la propia función docente y la formación: por ejemplo, haber conceptualizado la formación docente al margen de la identidad profesional sólo puede explicarse desde una perspectiva técnica e instrumental que pretendía mejorar la docencia al margen de los docentes en su consideración de personas, de identidades profesionales y de prácticos que desarrollan su quehacer en condiciones laborales y políticas determinadas. Visto desde la

perspectiva en la que ahora lo hacemos, el olvido nos parece además de irrespetuoso, casi inconcebible.

Nos quedamos con el matiz de irrespetuoso porque nos ayuda a enlazar el tema de la retórica profesionalizadora con otra cautela: ***toda idea de proyecto lleva implícito el peligro de no atenerse a las condiciones ‘reales’. En esta tendencia no queremos ver únicamente a la administración.*** Trabajar teniendo en cuenta las posibilidades “fácticas” es una exigencia que, ahora que según decimos hemos abandonado los grandes relatos de la modernidad (Lyotard, 1984), no podemos rehuir.

Los matices diferenciales entre ideal e idealización (Cases, 2000) salvaguardarían las exigencias de realismo y de “practicidad” que requieren las situaciones actuales. Todos aquellos que trabajamos con una ‘materia’ como la de los proyectos, es decir, proyectando la acción hacia lo que sería deseable, y los formadores somos un ejemplo, somos proclives a “buscar” o a “ver” lo deseable por encima de lo que se da: al tiempo que esto es necesario, puesto que proyectamos para la mejora, estamos obligados a autodistanciarnos de ello para poder ayudar a comprender la naturaleza del trabajo que realmente tenemos delante.

Entendemos que no basta decir que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía. Antes es necesario establecer tradiciones de pensamiento y reflexión que fundamenten tales declaraciones y, para ello, debe haber experiencias reales de búsqueda de lo que puede significar en cada contexto.

Dado que debemos desconfiar de los grandes “relatos” y el de la profesionalización no deja de ser un relato “ilustrado”, los desafíos actuales son reflexionar sobre las condiciones y el modo en que se produce el conocimiento en la escuela.

En este terreno, Popkewitz (1991:109) vuelve a alertarnos sobre que *“las reglas que conciernen al curriculum brindan también una tecnología de la autorregulación y el autocontrol y determinan una forma de poder que repercute en la forma en que los individuos se gobiernan a sí mismos...así, la imposición de un determinado curriculum supone considerar como trascendentes ciertos conocimientos que permiten alcanzar una sociedad mejor; sin embargo, entraña también una exclusión de otras posibilidades”*.

En síntesis, ante la ironía de que intentos de lograr mayores grados de libertad hayan desembocado históricamente en una disminución de las atribuciones de quienes han defendido la nueva cota; ante lo inevitable de que se generen tecnologías hiperreguladoras de la actividad docente, puesto que la misma profesionalización crea nuevos modos de regulación social, nos planteamos que el reto está en poder controlar - más y mejor- este proceso desde dentro.

¿Cómo?. ***De momento, asumamos con ese autor que nuestra actualidad está obligada a reinterpretar la tradición ilustrada*** (por medios como la filosofía analítica, la sociología del conocimiento, los estudios culturales y el discurso analítico) ***porque el pensamiento postmoderno nos hace conscientes de que por muy nobles que sean nuestras esperanzas, el curriculum es siempre una práctica construida socialmente y vinculada a la esfera de lo político”***.

Un aspecto que sólo apuntaremos es *que el docente experimenta un crecimiento a lo largo de su carrera* y que la asunción de este hecho demanda un sistema de promoción que en la práctica “le permita asumir mayores niveles de compromiso y responsabilidad con la escuela” (Fernández Cruz (1999:327).

Si admitimos que en la práctica este sistema no existe, al docente sólo le queda la huida: porque esos mayores niveles de responsabilidad deberían poder darse independientemente de tener que “saltar” a la etapa educativa de Educación Secundaria, a la Formación Permanente docente, a la Universidad, etc..

Como plantean Fullan y Hargreaves (1997), la definición de que lo más desarrollado profesionalmente es lo más alejado (en tiempo de exposición) a las clases, medida que coincide claramente con las etapas educativas desde infantil a la etapa universitaria, es un planteamiento burocrático de desarrollo profesional y de la carrera: los autores plantean como alternativa que se asuman las diversas maneras de excelencia y las diversas vías para alcanzarlas, teniendo en cuenta que las escuelas o los centros “totales” albergan personas que se desarrollan de forma “total” sin necesidad de “abandonar”.

Nos parece que esta imagen puede llegar a ser realista cuando se desarrolla una cooperación entre las diferentes entidades comprometidas con la mejora educativa y cuando las personas juegan, en ese contexto, una clara apuesta común. Sólo un apunte informativo en la línea de la sugerencia de los autores ilustrará la dificultad: “el cuerpo único” docente es una reivindicación antigua de sindicatos de enseñanza en nuestro contexto (por ejemplo USTEC-STES¹) que nunca ha prosperado; debe considerarse imposible un espacio de colaboración tal para que, al margen de cuestiones específicas sobre definición de funciones, pueda hablarse en estos términos.

¹ Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC): sindicatos de “trabajadores” de enseñanza y sanidad