

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.

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	<ul style="list-style-type: none"> Asesoramiento (continuación) Tercer documento analizado oceánicamente	 Primer documento analizado oceánicamente	<ul style="list-style-type: none"> 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 oceánica 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 **H^a 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 compatibili zan		*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	Investigació n	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. 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
<i>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</i>	

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

Dinámica de las sesiones y Dinámica de los centros “10DIN-10” y “10DIN-11” respectivamente)	
11- Dinámica-centro	11,7 %
2- Reflexión Metodológica	11,7 %
7- Investigación	11 %
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:

TIPO DE ‘PREACCIÓN’	Nº DE SEGMENTOS “SIGNIFICADOS” DE PLANIFICACIÓN
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

TIPO DE PREACCIÓN (por orden de presencia)	% (sobre el total de 123)
10- Recursos de Formación	24,4 %
4- Relación Teoría-práctica	22,4 %

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 del 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
<p>A) Asociados a la planificación previa del SEDEC (o de alguna forma contemplada dentro de sus parámetros):</p> <p><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></p>	<p>19/123</p>
<p>B) Asociados a la planificación derivada de la dinámica propia y en la que la formadora actúa de forma discrecional</p> <p><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”. (í.:7, sesión 4ª, 28-11-96)</i></p>	<p>55/123 en las categorías de: 2(11), 3(3), 4(4), 9(2), 10(18), 10F(4), 11(9), 11/5(4)</p>
<p>C) Asociados a documentos propios y posiblemente elaborados para las situaciones que, discrecionalmente lo requieren (no hablamos aquí de materiales ya que</p>	<p>3/123</p>

<p><i>aunque estos son abundantes, podrían conectar de alguna forma con el punto A)</i></p> <p><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></p>	
<p>D) (Otros)*relacionados con la investigación, el otro contexto, etc.</p> <p><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></p>	<p>31/123 en las categorías de: 4(D-cu-1), 21D-7, D-Sedec, D-11, D-9(2), D-10F (2)</p>
<p>E) Asociados a la acción de “revisar” la tarea propuesta o pactada de una sesión para otra</p> <p><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></p>	<p>9/123</p>
<p>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’)</p> <p><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></p>	<p>6/123</p>

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 “10DIN-10” y “10DIN-11”</i>	<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.

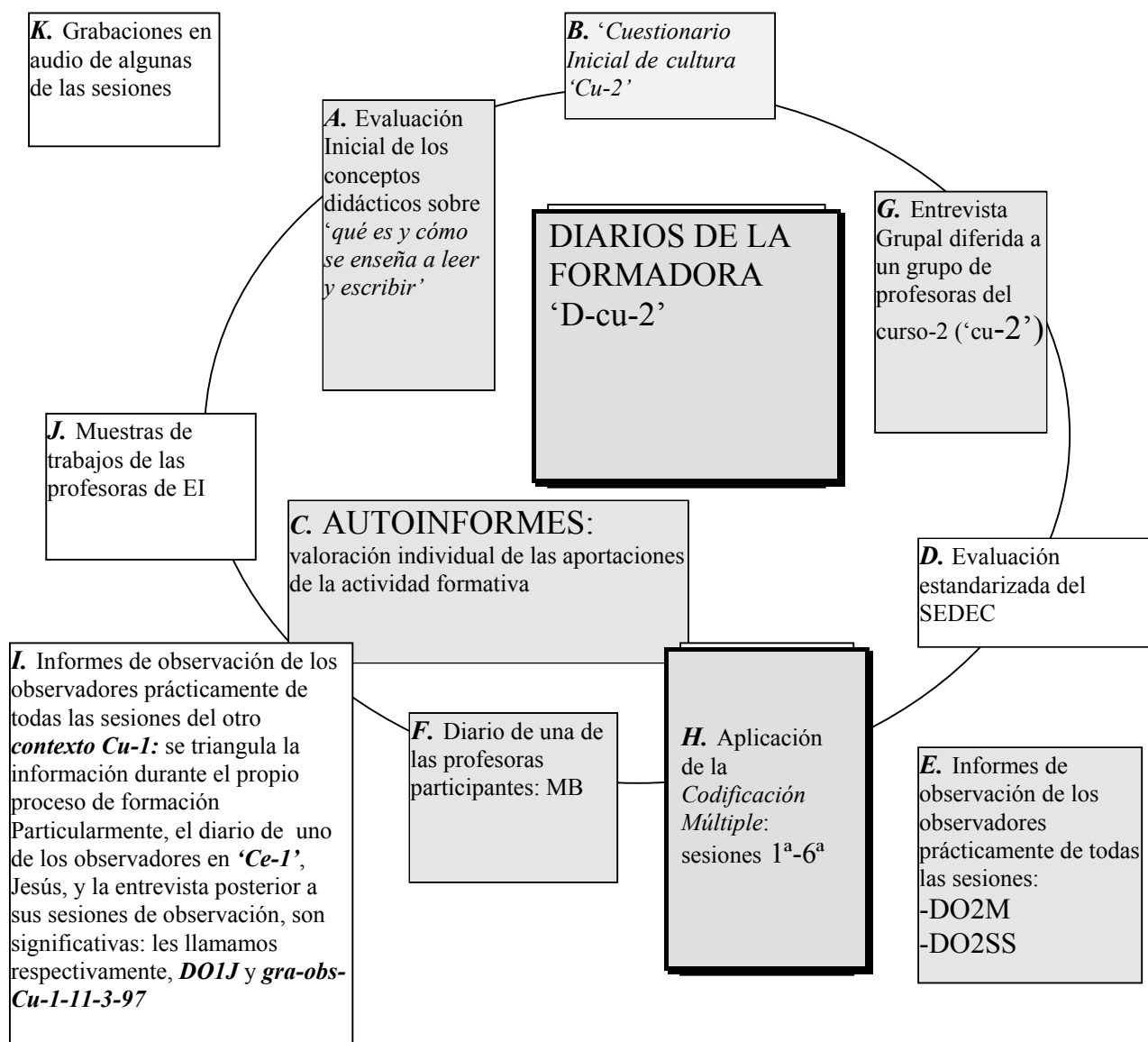
El siguiente esquema representa la relación en el proceso entre los documentos y procedimientos informativos de análisis, así como su rango más o menos nuclear en el mismo.

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 curriculums*”), 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 veía 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:

Percepciones¹².

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 numeroso 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? (í.: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 comprenedor?*
- *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 *sorpresa 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.

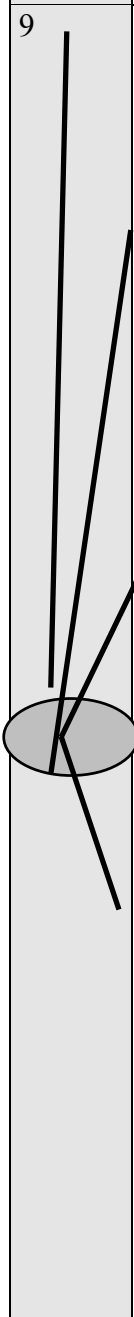
Contenidos/Preacciones

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	<ul style="list-style-type: none"> - (...) - Prácticas sobre conceptos de L. y E. <ul style="list-style-type: none"> -en 2 grupos: prácticas de definir qué es cada habilidad y <ul style="list-style-type: none"> -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 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimos la planificación de las prácticas tal como estaban previstas - Comprobar si los alumnos entienden o no la consigna de la actividad
2	<ul style="list-style-type: none"> - Las profesoras piden que vuelva a hacer las prácticas "vivir en la propia piel" para las profesoras que se han 	

	<p>incorporado: las volvemos a hacer y continuamos las que faltaban.</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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... 	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – *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 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizamos la entrevista con Cu-1 – Revisión de la actividad: quieren revisar las actividades una a una.
5	<ul style="list-style-type: none"> – 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 	<ul style="list-style-type: none"> – Había preparado unos preinterrogantes sobre la conciencia fonológica para esta sesión – Precisamente era una

	<p>catalanas →</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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...M.A.R.: ¿aun así trabajarías esa discriminación?...Yo: respuesta “experta” amplia...sí/no→</i> – Actividad por grupos: juegos fonológicos...reían 	<p><i>práctica que me pensaba saltar: QUIZÁS LA HAREMOS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – “Sugerir usos sociales del catalán” – <i>¿Existe una ZDP en la construcción fonológica? ...preparación para los idiomas en general,...</i>
6	<ul style="list-style-type: none"> – 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... 	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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 	<ul style="list-style-type: none"> – Planteo que deberían corregirlas en los centros, pero en grupo, no individualmente porque si no las interpretaciones no se contrastan – Continuaremos el próximo día contrastando y revisando estas pruebas
8	<ul style="list-style-type: none"> – (contrastamos con diario de Marianne DO2M, y tenemos grabación) (cosas personales mías) – AA.: <i>¿qué hacer con los diferentes niveles?</i> DIVERSIDAD – AA.: cambiar informes para las familias 	

	<p>(recogido en el bloque 5 de evaluación y ampliado con lo que recoge el diario de Marianne [DO2M])</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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> 	
<p>9</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - (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.: "copia...sí o no". Yo: <i>en función de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Presento el contenido de la sesión: Cla. presentará unos trabajos y planteará unas cuestiones al respecto; acabaremos de oír las fases de lectura de la grabación; veremos qué actividades son adecuadas para crear "conflicto" para los alumnos silábicos; relación entre fases de escritura y de lectura *en respuesta a demandas de las profesoras a lo largo de las sesiones anteriores: demandas difusas que elaboro para responder - Utilizo el caso 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>

	<p><i>las fases, lo hablamos...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 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> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>*(i.:8) “yo ya quería pasar a tratar sistemáticamente las cuestiones que les había presentado”:</i> <i>planificación</i> - <i>Lo vuelvo a coger como caso</i> - Yo: <i>es necesario saber cómo ayudar</i> - <i>Improviso un cuadro de relaciones</i> <i>entre niveles diferentes y posibles relaciones fructíferas /será un documento que luego he usado muchas veces</i> - <i>Ya lo trataremos, pero</i> <i>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	<ul style="list-style-type: none"> - <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... - <i>AA.: que a ella le funcionan los grupos de 4, que es muy rico, que hay mucha interacción</i> - <i>R.: a ella le funcionan agrupaciones de 3, y que tiene alumnos que no trabajan bien agrupados</i> - 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) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Revisar las “tareas” propuestas</i> - Próximo día analizaremos ‘teórica-reflexivamente’ poco a poco las estrategias
11	<ul style="list-style-type: none"> - 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, enseñé 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 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Retomamos lo previsto</i> de Comprensión Lectora: ADD

	<p>didácticamente en el dossier de SEDEC: “L’homenet de massapá”): también funciona muy bien→</p>	<p>– Aplicar en sus aulas las estrategias de ADD a las situaciones de CL que ellas consideren oportunas.</p>
12	<p>– Doy a cada profesora un dossier (SEDEC) muy amplio sobre recursos fonológicos (trabajo que viene de la sesión 5ª)</p> <p>– Vuelvo a CL: 2ª propuesta del dossier de SEDEC (<i>‘circular a las familias’</i>)</p> <p>– Mag. Comenta que este año estaba muy contenta...habla también Joia. ...no llego a sacar “agua clara...”→</p> <p>– Reparto el dossier (SEDEC) “<i>El treball de la frase</i>”, les planteo que lo veremos en la sesión siguiente</p> <p>– Hago lo mismo con el otro dossier de “<i>Activitats de comprensió</i>” (SEDEC)</p> <p>– 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)→</p>	<p>– A la profesora del CREDA’T le doy el material sobre alfabetización de personas árabes que me pidió en la sesión 10ª</p> <p>– Seguir este tema de la “satisfacción de Mag.” (sesiones, 9, 10, 12)</p> <p>– Iba a volver sobre la 3ª propuesta -un poema- de CL del dossier (el primero del que hablamos) pero AA. pregunta...→</p> <p>– Propongo formas de resolver inicialmente ese tema sobre informes...i DESCARTO HACER EL AUTOINFORME</p>
13	<p>– Autoinforme: realización</p> <p>– 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.</p> <p>– 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</p>	<p>*3 dossiers del material SEDEC porque está previsto dentro del contenido planificado: los presento porque...</p>

	<p>(MB), de forma improvisada...</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<p>Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ª Autoinforme: ponerlo en común - 2ª Informes - 3ª Parada de libros para ilustrar el trabajo de biblioteca <p>- (...) Bastante sobre informes</p> <p>- También preguntan (CEIP B.) sobre la prueba de lectura</p> <p>- 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</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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-1</i>, lo había planteado más “en serio”)
15	<ul style="list-style-type: none"> - 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.: <i>“los destrozan”</i> (-), 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 “improvisado”, 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 “prescritura” 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 AA. 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 AA., 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 esplais, 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 CAL.LIGRAFIA 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 (ÁA.) ***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 ***dificultad de comprensión de algunos 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/ESCRIPTOR 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, sessió 1ª, 17-10-96)

d) *Las ‘practicass’ 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 sencera. Ha anat molt bé...i a partir d'aquí hem fet la dels textos-títols de contes incomplets:... (i.:1, Sesió 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-escritura, 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, sessió 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	<ul style="list-style-type: none"> - <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.. 	<ul style="list-style-type: none"> - <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	<ul style="list-style-type: none"> – Presento los artículos sobre el tema que hemos recopilado y dejado en el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP). 	<ul style="list-style-type: none"> – Que se hagan fotocopias de los mismos
3	<ul style="list-style-type: none"> – 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 	<ul style="list-style-type: none"> – Se propone realizar una práctica de secuenciación de actividades sobre el nombre propio para la siguiente sesión
4	<ul style="list-style-type: none"> – 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 <p><u>*Todo el trabajo en torno a los informes podría estar relacionado con estas consideraciones iniciales (4ª sesión ← → 11ª-14ª)</u></p>
5: antes de Navidad	<ul style="list-style-type: none"> – 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.: tema de la “inmersión” y la mayor reflexión metodológica de los profesores 	<ul style="list-style-type: none"> – 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, ...

	<ul style="list-style-type: none"> - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisamos a qué conclusiones han llegado a partir de los preinterrogantes - “Vuelve a salir el tema de la necesidad de priorizar”
7	<ul style="list-style-type: none"> - (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.) 	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> – (*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	<ul style="list-style-type: none"> – 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... – Aun así, se dará la diversidad de ritmos, de fases,...trabajo diferenciado, etc. – 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: <i>has pasado la prueba...? no, 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: se 	<p><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></p> <p>– DETECTO <i>cierta</i> CONFUSIÓN <i>entre</i> <i>niveles, proceso, esencia de</i></p>

	<p><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></p> <ul style="list-style-type: none"> - Me preguntaba, en este contexto, qué pensaban de la prueba... si les parecía científicista, ... 	<p><i>la propuesta, etc. también en Mar. que parece tener 'predisposición'...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagaré qué piensan sobre la prueba
10 (antes de Semana Santa)	<ul style="list-style-type: none"> - 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... - ÁA.: que hacía falta un asesoramiento más profundo en los centros 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 	<ul style="list-style-type: none"> - Sintetizo el trabajo realizado en el curso en el primer y segundo trimestre - Pregunto, tal como planeé, qué piensan sobre la prueba - Revisar las "tareas" propuestas - Revisarlas el próximo día - Lo relaciono con lo que MB. decía en su cuestionario: que hacían falta sesiones de lectura de artículos,... - Le he dejado artículos a MB y harán una rueda entre ellas 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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 “<i>Aspectos que intervienen en la escritura</i>” (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.) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Traer los documentos para repartirlos</i> a las profesoras porque no los había traído (?) - <i>Rueda de artículos</i>
12	<ul style="list-style-type: none"> - Vuelvo a Comprensión Lectora: 2ª propuesta del dossier de SEDEC (‘<i>circular a las familias</i>’): 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: ‘<i>eso es muy difícil</i>’, a la 10ª y 12ª... ‘<i>final feliz</i>’) - Reparto el dossier (SEDEC) “<i>El treball de la frase</i>” → 	<ul style="list-style-type: none"> - Les planteo que <i>lo veremos</i>

		<i>en la sesión siguiente</i>
13	<ul style="list-style-type: none"> – 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”) 	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – <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*
 - **ÁA.:** *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, Sesió 5ª, 12-12-96)

¹⁷ Se llamaba “analítico” a un método ascendente que partía de los sonidos y las correspondencias sonido-grafía, 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 havíem 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 havíem d'aplicar la correspondència so-grafia." (í.: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'ÀA. i les altres diuen que sí, "...doncs mirar lo de les parelles i lo dels grups de nens..." d'acord..." (í., 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..." (í.: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-escollador: 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 11ª, 3- 4-1997)*

En la sessió 12ª se repasa el esquema teòric sobre la comprensió lectora y se ejemplifica de nuevo con otro texto: en total serían **tres-cuatro los textos 'experimentados' con las profesoras.**

En la sessió 15ª 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 15ª, 29-5-97)*

2. RELACIÓN CON CONCEPTOS O TEORÍAS ANTERIORES.

a) **Concepto de escritura como composición.** En la 2ª 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 sessió 4ª 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 6ª:

“...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, sessió 6ª, 16-1-97)

c) En la sessió 5ª se planteja el concepte de **Zona de desenvolupament proper**

“...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, sessió 5ª, 12-12-96)

d) En la 9ª sessió, ÀA. planteja una idea que, per no tenir un referent clar en la metodologia anterior, se planteja -en molts casos- com un interrogant per als professors:

“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, sessió 9ª, 27-2-97)

En la mateixa sessió 9ª, derivem cap a qüestions amples sobre les “interaccions” entre iguals de les que parla la teoria d’aprenentatge constructivista a raïz d’un desacord entre Mar. i MP. sobre el tipus de lletra:

(aquí, vaig parlar de les interaccions de què ens parla la reforma, i d’aprendre d’un més propi 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) També sobre *constructivisme*. En la 10ª sessió se parla de la importància de les interaccions entre alumnes en relació al desenvolupament del llenguatge i de les estructures superiors de pensament:

“...(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’explorar (fins i tot podem gravar com interactuaven nens dins dels grups...)” (í.:4, sessió 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, sessió 11ª, (3-4-97)

g) Ademés, en esa mateixa sessió se comenten diversos aspectes relatius a pràctiques que aun sent adequades debent mirar-se ara des d’altra perspectiva, debent “reubicar-se” (nosotres proposem a les professores una pràctica en les que se debent 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) ←→Pre2

5ª Docs. SEDEC sobre fonética

6ª Revisar-discutir...L.? ←→Pre2

9ª ÀA., 'L y E misma fase?' Ya lo hablaremos ←→Pre3 ÀA. y otras: el próximo día?: parejas, conflictos... ←→Pre3-4

11ª Sobre esquema "componentes escritura" ←→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 pendents 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 hora 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 por qué 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..).”; (í.: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 “Dia de la Dona”, que da pie finalmente a una conversación ya colectiva sobre la maternidad, la feminización, etc. (í.: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 empiece 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 ÀA. 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'ÀA. 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 meva 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 13^a,15-5-97)

En la *sesión 14^a* 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 14^a, 22-5-97)

Ya en la *sesión 15^a* 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...” (í.: 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..”(í.: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, sessió 3^a, 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, sessió 4^a, 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 5^a, 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 7^a, 30-1-97).

Ens quedem xerrant passada l’hora....i ... (í.:5, sessió 8^a, 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 7^a: ‘...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 11^a**, 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: sííí? (...)

...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 11^a, 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 12^a**, 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 envió 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 13^a**. 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, sessió 14^a, 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 14^a*:

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, sessió 15^a, 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) Habria que añadir un aspecte 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 dinàmica 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 3^a** 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 cursos 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 4^a** 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 “introdutorio”, 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 le 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 inexistència 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) Tambièn en relació con la formació 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 podíem 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 agridulce***: 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, vice-versa

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 anàlisi 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 4^a** 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?..." (í:2)

e) **Avanzar acciones o contenidos de la próxima sesión.**

Se recoge en la misma **sesión 4^a**,

"...ho deixem i comento que el proper dia tractarem el paper dels sons..."

Y también en la **sesión 5^a**,

"Els he dit lo de les feines pendents individuals, he dit el que farem passat festes..." (í:3)

En la **sesión 13^a**,

"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..." (í:7)

f) **Sintetizar lo realizado.**

En la **sesión 10^a** 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..." (í:5)

g) **Sobre el humor.**

En la **sesión 5^a**,

"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 parleu 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." (í: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)” (í.: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.”; (í.: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” (í.: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,...” (í.: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 miressin si demanaven: discriminació de so/ producció global de la paraula / audició global de la paraula: han jugat a dos jocs cada grup...”(í.: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 enseñe 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 tènic, 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

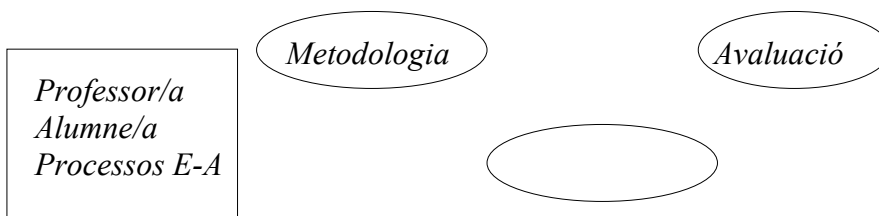
boteruda...d'expressivitat, de necessitat d'espai, de manera d'estar al món...També aquí hi ha hagut creuaments, interaccions, entre elles l'ÀA. preguntava la MB., la Joia. de B. també feia preguntes, com ja he dit la Mag.... ”. (í.:2, sessió 11ª, 3-4-97)

En la **sessió 13ª**, tractaríem ampliament el tema de la evaluació remarcant aspectes com la **funció** (que se debate entre ‘nivelar’ o marcar alumnes o proposar millora y orientació); els **destinatari**s, les implicacions que tenen les **directrius curriculars administratives**, etc. Presentem a continuació 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, sessió 13ª, 15-5-97)

Un segment on se recollia el tipus de reflexió que jo pretendia sobre aquest tema, està en la mateixa sessió:

” Jo a la pissarra havia posat:



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 crió 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 Inspectoría 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.(í.: 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, sesi’n 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: (Guión 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 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 (“cartronets”) 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 gravar 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 11^a*** 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 11^a, 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 (í.: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 reflexió*”,

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... (í.: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. (í.: 6)

5. Incidencias en la recogida de información y registro en las siguientes sesiones:

- sesión 6ª (í.: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 (í.:3) también dentro de ese período de “mínimos”
- sesión 11ª (í.: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 (í.): 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·lucjada 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 infraestructuras 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...(Sintesi-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: “perquè 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 (...)(“Sintesi 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.(ÀA.)

– “**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 senyoretetes 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 quesobretot 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 cursos del SEDEC; sobra algun aspecte de fonologia perquè la gent que hem fet cursos 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 quinzenals:

- “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 atractiu 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 desconeixença** (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 t°, 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 remarcan, 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 "*suggeriments 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-escritura 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-escritura 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: *hacia 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** ←→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←→'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... ←→'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.: *Solicitació:*

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. Reacció: 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 diari

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 “seguir” 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 reconstructivament		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 reconstructivament – **F**.: Incitar/ Informar – **F**.: Emmarcar discussió – **F**.: Formular (+ exemplificar) – **P**.: Confirmar

F	Preformular	P .	Elaborar 2
	Revisar l'elaboració (P)		Recapitular reconstructivament
	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*.

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')

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 visitaríamos 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.