

## 4.5. Enfocament metodològic

### 4.5.1. Trets diferencials entre l'estudi genèric i l'estudi específic

A partir dels conceptes exposats sobre metodologia de la investigació, en el primer estudi que anomenarem *estudi genèric* (1a fase) vam prendre com a marc de referència la metodologia empiricoanalítica, de tipus no experimental, mètode descriptiu i enfocament quantitatiu, que va representar un primer contacte i aproximació a l'objecte d'estudi; i la present investigació denominada *estudi específic* (2a fase) es farà dins *l'enfocament qualitatiu, un estudi de casos múltiple* per aprofundir i comprendre la realitat en el seu context; així creiem que podrem descriure la formació permanent del professorat, específicament l'acció formativa F. en C., analitzar la seva estructura i explorar les associacions de les característiques que la defineixen.

La metodologia que emprarem ens ha de permetre obtenir informació del context on es desenvolupa la formació permanent del professorat, els processos, el significat que té per als participants; no busquem mètodes que ens donin a conèixer temes, nombre d'activitats realitzades..., necessitem aprofundir en el coneixement dels motius i les raons pels quals el professorat fa activitats formatives en el seu centre, com les valoren i les interpreten amb relació al desenvolupament professional i del centre.

Entendre significats, donar interpretacions són fets de naturalesa social que impliquen la interacció de les persones i que només es poden comprendre si es viuen, si es comparteixen les situacions, davant d'aquestes creences el camí de la investigació és un *enfocament qualitatiu*. Però no és un concepte tancat i simple que quedi acotat amb facilitat, sinó que desenvolupa una multitud d'aproximacions metodològiques com són una perspectiva humanística interpretativa —qualitativa, etnogràfica, naturalista— (Arnal [et al.], 1994), perspectiva constructivista (Del Rincón [et al.], 1995) o estudi de casos (Stake, 1999) entre altres. En la nostra investigació, en aquesta 2a fase, acceptem aquestes conceptualitzacions com a una metodologia alternativa a l'empiricoanalítica de tall positivista que vam prendre com a referencial en la 1a fase, i ens centrem en *l'estudi*

*de casos múltiple* com l'opció més encertada per entrar en contacte directe amb la realitat i estudiar amb profunditat els processos que intervenen en el desenvolupament d'accions formatives del professorat en el propi centre.

**El que diferencia la 1a de la 2a fase de la investigació** és principalment la forma en què l'investigador recull i analitza les **dades: quantitatives o qualitatives**. En paraules de Tejada (1997:69) les característiques pròpies de cada una són:

- *Investigació quantitativa*. Se centra en aspectes observables. El fenomen investigat no afecta l'investigador. Precisió dels instruments de mesura, la rèplica com a base de fiabilitat. Les tècniques i instruments utilitzats són: tests, qüestionaris, observacions sistemàtiques, estudi de mostres, etc.
- *Investigació qualitativa*. Se centra a comprendre, interpretar les accions humanes. L'investigador se submergeix en la realitat per captar-la i comprendre-la. No és possible replicar les investigacions com a consistència interna; la rèplica s'ha de fer per mitjà de la triangulació. Les tècniques i instruments utilitzats són: observació participant, entrevistes en profunditat, material biogràfic, etc.

#### *4.5.2. La investigació qualitativa*

Aprofundirem en l'enfocament de la investigació qualitativa cercant definicions i orientacions que guiïn l'actual estudi. Rodríguez Gómez expressa:

«Els investigadors qualitius estudien la realitat en el context natural, tal com succeeix, intentant treure sentit, o interpretar, els fenòmens d'acord amb els significats que tenen per a les persones implicades. La investigació qualitativa implica la utilització i recollida d'una gran varietat de materials —entrevistes, experiència personal, històries de vida, observacions, textos històrics, imatges— que descriuen la rutina i les situacions problemàtiques i els significats en la vida de les persones.»

(1996:32)

Taylor i Bogdan expliquen que la metodologia qualitativa es refereix, en el seu sentit més ampli, a la investigació que produeix dades descriptives: les pròpies paraules de les persones, parlades o escrites, i la conducta observable. Els autors la identifiquen amb les característiques següents:

- »1. La investigació qualitativa és inductiva. Els investigadors desenvolupen conceptes i comprensions partint de pautes de les dades, i no recullen dades per avaluar models, hipòtesis o teories preconcebudes. Els investigadors segueixen un disseny flexible, inicien els seus estudis amb interrogants vagament formulats.
- »2. En la metodologia qualitativa l'investigador veu l'escenari, les persones/grups en una perspectiva holística; no són reduïts a variables, sinó considerats com un tot.
- »3. Els investigadors qualitatius [...] interactuen amb els informadors de manera natural i sense intrusisme. En l'observació participant tracten de no desentonar en l'estructura [...] En les entrevistes en profunditat segueixen el model d'una conversa normal [...].
- »4. Els investigadors qualitatius tracten de comprendre les persones dins el marc de referència d'elles mateixes. [...] s'identifiquen amb les persones que estudien per poder comprendre com veuen les coses.
- »5. L'investigador qualitatiu veu les coses com si succeïssin per primera vegada. Res no es dona per sobreentès [...].
- »6. Per a l'investigador qualitatiu totes les perspectives són valuoses [...].
- »7. Els mètodes qualitatius són humanistes. [...] Quan es redueixen les paraules i actes de la gent a equacions estadístiques, es perd de vista l'aspecte humà [...].
- »8. Els investigadors qualitatius donen èmfasi a la validesa en la seva investigació [...]. Observant a les persones en la seva vida quotidiana, escoltant, i veient els documents que produeixen obtenen un coneixement directe de la vida social, no filtrat per conceptes operacionals i escales de classificació [...]. Això no significa que els investigadors qualitatius no els preocupi la precisió de les dades. Un estudi qualitatiu no és un estudi impressionista, informal [...]. És una peça d'investigació sistemàtica conduïda amb procediments rigorosos, no necessàriament estandaritzats.
- »9. Per a l'investigador qualitatiu, tots els escenaris i persones són dignes d'estudi [...].
- »10. La investigació qualitativa és un art [...]. Es segueixen línies orientadores, però no regles. Els mètodes serveixen a l'investigador; mai és l'investigador l'esclau d'un procediment o tècnica.»

(1996:20-23)

Stake, quan va impartir un curs sobre mètodes d'investigació amb estudi de casos va lliurar als seus alumnes unes pautes per descriure una situació que il·lustrés les característiques de l'estudi qualitatiu, a continuació les reproduïrem:

« “Característiques més o menys especials de l'estudi qualitatiu”

1. És holístic:

la contextualitat està ben desenvolupada;

està orientat al cas (el cas s'entén com a un sistema acotat);

evitarà el reduccionisme i l'elementarisme; i

és relativament no comparatiu, i busca comprendre el seu objectiu més que comprendre en què es diferencia dels altres.

2. És empíric:

està orientat al camp d'observació, incloent-hi observacions fetes pels informadors;

fa tot el possible per ser naturalista, no intervencionista; i

hi ha una relativa preferència per la naturalitat lingüística en les descripcions, amb un cert desdeny per les grans expressions.

3. És interpretatiu:

els investigadors confien més en la intuïció;

els observadors de camp tracten de mantenir desperta l'atenció per reconèixer els esdeveniments rellevants per al problema; i

sintonitza amb la idea que la investigació és una interacció de l'investigador i el subjecte.

4. És empàtic:

atén la intencionalitat de l'actor;

cerca els esquemes de referència de l'actor, els seus valors;

encara que planificat, el disseny atén noves realitats, respon a noves situacions;

els temes són d'enfocament progressiu; i

els informes serveixen d'experiència indirecta.»

(1999:49-50)

Hem seleccionat aquestes cites perquè pensem que són prou descriptives i aclaridores dels elements que estan implicats en la metodologia qualitativa; són una mostra de la

varietat i amplitud de procediments que conté. La gran diversitat no priva que els diferents enfocaments participin d'una sèrie d'aspectes comuns en relació amb l'aproximació a la realitat objecte d'estudi, els més coincidents són: contextualització, naturalista, interpretativa, holística i dissenys flexibles.

- La *contextualització* ens implica descriure exhaustivament els escenaris on es desenvolupen les accions i les persones que interactuen, durant un temps concret. En el nostre cas la contextualització de la formació del professorat aporta una sèrie de variables que permeten ubicar un projecte de formació en una realitat concreta i posteriorment pot ajudar a explicar el perquè del projecte, les particularitats del seu desenvolupament i també quina ha estat la seva incidència.
- Des el punt de vista *naturalista* les dades es recolliran en els llocs i en el temps on s'estan produint els fets, intentant fer una *transcripció literal*, tal com són, sense manipulacions.
- Respecte a la qüestió *interpretativa* no ens hem de limitar exclusivament a descriure els fets que succeeixen en una situació o realitat concreta, sinó que s'ha d'intentar aprofundir i relacionar amb altres components personals o situacionals, contrastar amb altres fonts i així poder definir una imatge més personal i contextual de la realitat estudiada.
- El resultat de l'estudi ha de proporcionar una visió integral del fet estudiat, és el que entenem pel terme *holístic*; per tant, procurarem comprendre els fets en tota la seva complexitat, evitant una visió parcial, simple o reduïda de la situació.
- Derivat del treball de recerca (De Martín, 2000) ens hem plantejat uns objectius i unes pautes que orientin l'estudi, però no ens limitarem ni ens hi tancarem, tenim plena i clara predisposició per fer *modificacions i reformulacions*, degudament justificades, en funció del desenvolupament dels esdeveniments, l'oportunitat de les situacions, la disponibilitat de les persones que intervenen i les dades que es van obtenint en el procés de la investigació.

Fins aquí ens hem aproximat a les principals línies que defineixen la metodologia qualitativa, ara és moment de buscar trets delimitadors de l'enfocament de l'estudi de casos.

#### 4.5.3. *L'estudi de casos múltiple*

L'estudi de casos s'ha triat com a tipus d'investigació per aprofundir en l'estudi de la formació permanent del professorat que realitza un equip docent al seu centre. No es pretén conèixer simplement un model de formació, sinó com es configura, com es desenvolupa, qui intervé i quines expectatives tenen els seus participants, de quina forma incideix en el funcionament del centre, etc.; la resposta a aquestes qüestions i altres que s'aniran plantejant al llarg de la investigació, creiem que permetran un coneixement més aprofundit sobre el tema i assolir els objectius proposats en aquest treball.

Per a Ary [*et al.*] a l'estudi de casos poden plantejar-se objectius com els següents:

- «— Descriure i analitzar situacions úniques, com poden ser un nen superdotat, un nou model de direcció de centres.
- »— Generar hipòtesis que contrastar posteriorment amb altres estudis més rigorosos.
- »— Adquirir coneixement.
- »— Diagnosticar una situació, per orientar, portar a terme un assessorament, [...].
- »— Completar la informació aportada per investigacions estrictament quantitatives.»

(Cit. a Arnal [*et al.*], 1994:207)

Els objectius de la nostra investigació s'ajusten especialment a adquirir coneixement i completar la informació aportada pel treball de recerca que vam fer des d'un enfocament estrictament quantitatiu.

Merriam, cit. a Arnal [*et al.*] (1994:207), indica que l'estudi de casos ha de complir quatre criteris o propietats essencials: ser particular, descriptiu, heurístic i inductiu. Creiem que el nostre estudi és *particular* perquè els sis casos estudiats se centren en

L'anàlisi de la formació permanent que fan els equips docents en els propis centres educatius; és *descriptiu* perquè es portarà a terme una detallada, rica i àmplia descripció des que s'inicia el procés de formació fins que finalitza i la possible incidència que ha tingut a nivell personal i professional del professorat i del centre; és *heurístic* perquè ja tenim uns coneixements aportats per l'estudi anterior i perquè estudiem més d'un cas al mateix temps, fets que permetran fer comparacions i generar més coneixement que il·lumini la formació permanent del professorat; i és *inductiu* perquè les comparacions anteriors i el fet d'incidir en un estudi previ pot ajudar a observar regularitats que condueixin a tendències generals.

Respecte als diferents tipus d'estudi de casos que es poden portar a terme en la investigació educativa hem optat per *estudi de casos múltiple*, ja que és el que s'ajusta a les característiques descrites per Arnal [et al.] entre les diferents tipologies que s'exposen:

«— *Estudi de casos institucional*. Se centra en l'estudi d'una organització particular durant un temps, descrivint i analitzant el seu desenvolupament.

»— *Estudi de casos observacional*. La tècnica de recollida de dades és l'observació participant i l'estudi es focalitza en una determinada organització o en algun aspecte concret.

»— *Històries de vida*. L'investigador realitza entrevistes amb alguna intensitat a una persona amb el propòsit de recollir informació de primera mà.

»— *Estudis comunitaris*. Similars als institucionals i observacionals, excepte que el centre és una comunitat.

»— *L'anàlisi situacional*. Aquest tipus d'estudis de casos se centra en un esdeveniment particular i s'estudia des de diferents punts de vista.

»— *Microetnografia*. Aquest tipus d'estudis de casos es refereix a l'estudi d'una petita organització, no d'una activitat.

»— *Estudi de casos múltiple*. Quan els investigadors estudien dos o més subjectes, situacions o dipòsit de dades, estan fent estudis de casos múltiples. S'orienten a desenvolupar teoria i, per tant, requereixen més de dos o tres situacions o subjectes.»

(1994:208-209)

Yin (1994:44-52) ens permet conèixer algunes particularitats més específiques de l'estudi de casos múltiple, les quals s'exposen en els següents paràgrafs i esquemes.

En alguns camps, l'estudi de casos múltiple ha estat considerat una *metodologia* diferent que l'estudi de casos individual, un exemple són els estudis d'antropologia i ciències polítiques. Des de la perspectiva del treball de Yin es pot utilitzar la mateixa metodologia per a l'estudi de casos individual que per a l'estudi de casos múltiple. L'elecció estarà en relació amb el disseny de la investigació, però en ambdues situacions s'han de tenir presents les estratègies de l'estudi de casos.

Els dissenys de l'estudi de casos múltiple té evidents avantatges i desavantatges en comparació amb l'estudi de casos individual. Els resultats que s'obtenen amb l'estudi de casos múltiple són considerats més convincents, això no vol dir que l'estudi de casos individual quedi desvalorat; el cas inusual, el cas crític, el cas revelador, per definició, necessàriament implica l'estudi de casos individual. Mentre que els que s'allunyin d'aquestes característiques hauran de correspondre al disseny d'estudi de casos múltiple. L'estudi de casos múltiple requereix més recursos i temps.

Quan es pren la decisió de l'estudi de casos múltiple, s'ha de tenir en compte que cada cas triat ha de respondre a un propòsit concret del conjunt dels que conformen la investigació. Els casos múltiples han de considerar-se com a experiments múltiples o sigui que els casos seleccionats segueixen la lògica de la *rèplica*.

La lògica fonamental de la rèplica és la mateixa que s'utilitza en els experiments múltiples. Cada cas ha de ser seleccionat atentament de manera que es pronostiquin resultats similars (*rèplica literal*) o que es produeixen resultats oposats però per previsible raons (*rèplica teòrica*). És important en el procediment de la rèplica el desenvolupament del marc teòric, on han de constar les condicions sota les quals un fenomen particular és probable de ser trobat (*rèplica literal*) com també les condicions quan no és probable de ser trobat (*rèplica teòrica*). L'enfocament de la rèplica de l'estudi de casos múltiple s'il·lustra a la *figura 18*.



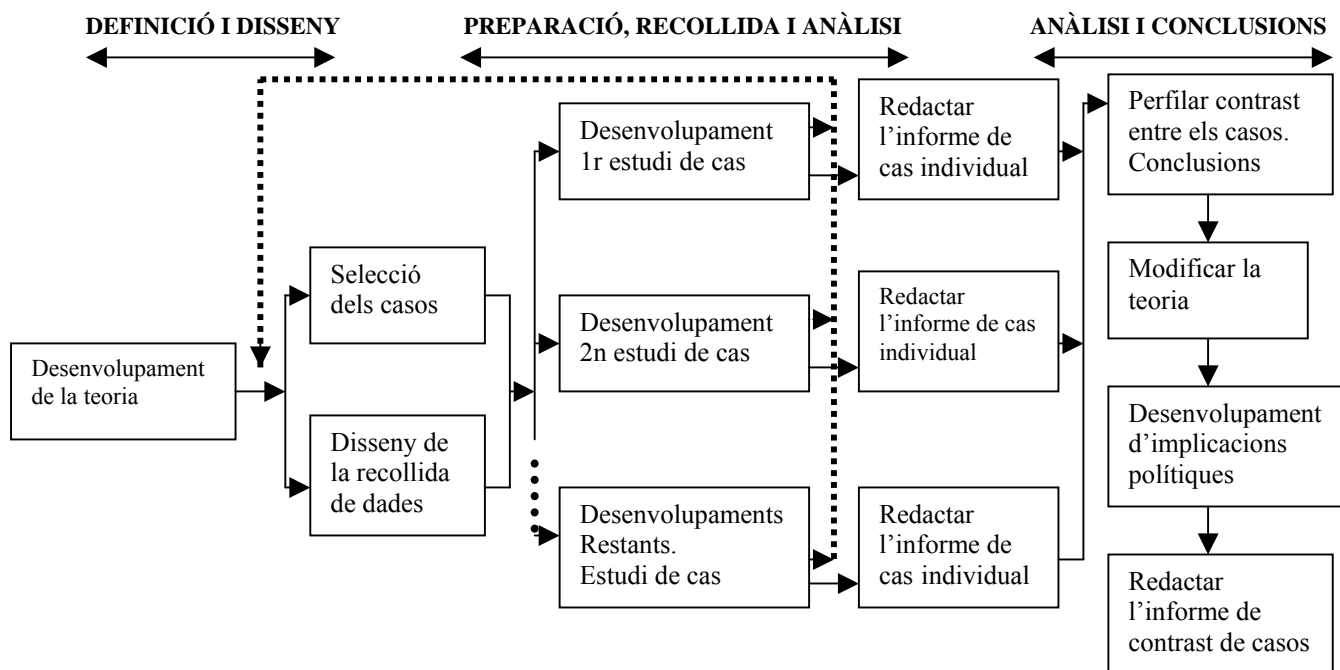


Figura 18. Mètode de l'estudi de casos

(Yin:1994)

Per a cada cas individual, l'informe ha d'indicar com i per què una proposta concreta ha estat demostrada (o no demostrada). L'informe global dels diferents casos hauria d'indicar fins a quin punt s'ha complert la lògica de la rèplica i per què en certs casos s'ha pronosticat obtenir uns resultats, mentre en altres casos —si n'hi ha— s'ha pronosticat obtenir resultats oposats.

En l'estudi de casos múltiple una qüestió important a considerar és el *nombre de casos* necessaris per fer l'estudi. Per raó que no s'ha d'utilitzar la lògica del mostratge, els criteris típics en relació la mida són irrellevants. Però sí que s'hauria de tenir en compte el nombre de replicacions (literals o teorètiques) que es podrien obtenir en l'estudi. El nombre de replicacions és una qüestió d'elecció discrecional o de judici i depèn de la certesa que es vol obtenir en els resultats (igual que succeeix amb el criteri de significació estadística, hi haurà una certesa més gran com més gran és el nombre de casos). En general, és suficient disposar d'un mínim de dues o tres replicacions, tanmateix, si es vol aconseguir un alt grau de certesa, se'n poden utilitzar cinc, sis o més. L'opinió de Stake (1999:19) és similar quan diu que: «en l'estudi col·lectiu de

casos no s'ha de donar la màxima prioritat a la selecció per mitjà de mostres. L'equilibri i la varietat són importants».

El fet que un disseny es denomini estudi de casos múltiple no elimina la seva identificació amb diferents casos individuals. Cada cas individual que forma part de l'estudi de casos múltiple pot ser *holístic o encaixat*. En altres paraules, un estudi de casos múltiple pot consistir en casos holístics múltiples i en casos encaixats múltiples. La diferència entre tots dos dissenys depèn del fenomen que s'estudia. En el disseny encaixat, cada un dels casos que el componen estarà complementat entre ells, i els resultats de cada un no servirà per als altres; en canvi, els resultats en el seu conjunt explicaran la globalitat del fenomen estudiat.

Finalment, en el disseny de l'estudi de casos no cal fer un plantejament complet a l'inici de la investigació. El disseny pot ser modificat en les primeres fases, sempre que les circumstàncies ho requereixin, per exemple, si l'estudi pilot revela incorreccions en el disseny inicial o és necessari ampliar-lo a causa de noves informacions. Concretament, després de la recollida i anàlisi de les dades inicials, l'investigador té el dret de reconèixer que el disseny inicial era defectuós i pot modificar-lo. Al mateix temps cal que l'investigador posi atenció a no canviar els objectius de l'estudi, ja que la flexibilitat del disseny de l'estudi de casos rau a seleccionar els diferents casos, però no a canviar els propòsits de la investigació i adequar-los a les dades que s'han obtingut.

A partir de les indicacions de Yin (1994) podem definir que **els casos seleccionats estarien dins de la modalitat de l'estudi de casos múltiple**:

- Es tracta de sis centres públics, regulats per la mateixa normativa educativa.
- Són centres que representen la majoria de centres de la província de Barcelona. Com explicarem en pàgines posteriors, presenten varietat i duplicitat quant a origen, ubicació en diferents municipis i diferent mida, elements que ens permetran trobar resultats similars o potser oposats (rèplica literal o teòrica).

- El nombre de casos, sis, és adequat per a aquest tipus d'estudi i per obtenir un grau de certesa raonable respecte a les tendències generals del desenvolupament de la F. en C..
- Aquest conjunt de centres correspondria a *estudi de casos encaixats múltiple*, s'estudia cada cas individualment, però la varietat (diferents modalitats formatives i característiques físiques) permet que es complementi la informació entre ells i els resultats en el seu conjunt explicaran la globalitat de l'acció formativa estudiada.
- El disseny de la investigació està inspirat en el treball de recerca que es va fer anteriorment, i s'ajustarà amb relació als resultats de l'estudi pilot que es realitzi, fets que recull el disseny de l'estudi de casos.

Una última qüestió a tenir present en l'estudi de casos és en relació amb el caràcter de la informació que aporta: no permet una generalització completa dels resultats, marca una tendència i pot orientar sobre un estudi de mostres. Stake diu:

«Cada vegada la generalització es va perfeccionant més, sense arribar a ser una generalització nova, sinó una de modificada. Això és habitual en la investigació. Molt poques vegades s'arriba a una comprensió enterament nova, sinó a una de més precisa. És possible que no es considerin generalitzacions les que es fan sobre un cas o uns pocs casos, i sigui necessari denominar-les *generalitzacions menors*. [...] La comesa real de l'estudi de casos és la particularització. Es pren un cas particular i s'arriba a conèixer-lo bé [...]. Es destaca la unicitat, [...] i la finalitat primera és la seva comprensió.»

(1999:19-20)

#### **4.5.4. Mitjans tècnics per a la recollida d'informació**

Aconseguir els objectius de la investigació implica posar-se en contacte amb la realitat, a través de les metodologies d'investigació seleccionades. Aquestes, com ja hem mencionat, ens aporten el marc de referència i ens suggereix les tècniques o instruments més adients per a recollir la informació. Els mitjans tècnics que s'utilitzen per fer efectius els mètodes, són el que es denomina en la literatura sobre metodologia de la

investigació *tècniques d'investigació, instruments, estratègies i anàlisi de documents*, que són emprats pels investigadors per a la recollida d'informació. Rodríguez Gómez en fa alguns aclariments:

«Tècniques, procediments, instruments, recursos, mètodes són conceptes que s'utilitzen per designar els *mecanismes* a través dels quals es recull la informació necessària en un procés d'investigació. [...] Podem entendre com a **tècnica** el *procediment*, o el conjunt de procediments, que segueix l'investigador per obtenir la informació que necessita, amb la finalitat de donar resposta als interrogants que planteja. Per **instruments** designem aquells *objectes* que tenen una realitat física i categoria externa i independent, quan la informació a recollir ve predeterminada segons els objectius de l'investigador. Finalment, els **recursos** són els *mitjans* a través dels quals obtenim i registrem informació no predeterminada, sinó que depèn de l'investigador. Així, amb una llista de control (instrument) podem analitzar l'observació (tècnica) realitzada en una aula i que s'ha gravat en un vídeo (recurs).»

(2000:87)

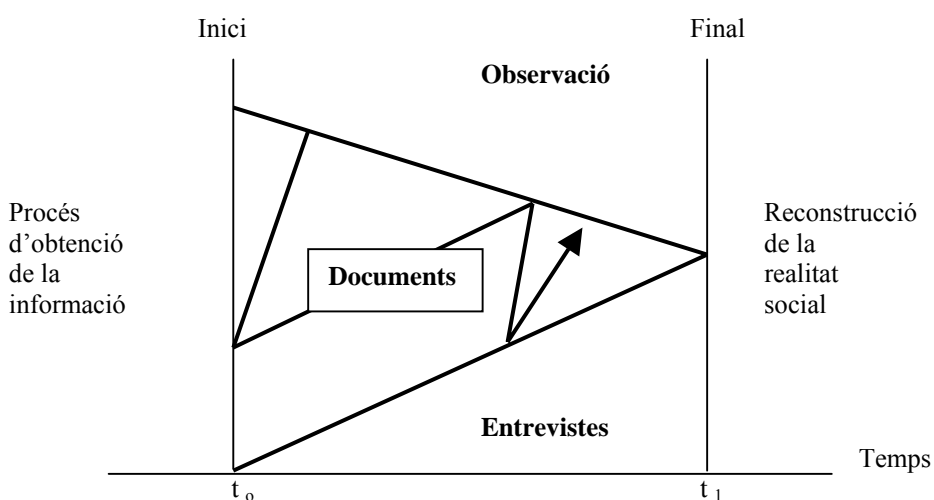
Els mitjans tècnics per a l'obtenció d'informació estan en consonància amb les metodologies d'investigació però tenint present que el fet de seguir una metodologia no implica l'ús d'unes tècniques determinades, la diversitat de tècniques correctament emprades donaran una visió més completa i aprofundida de l'objecte d'estudi.

Una possible classificació de tècniques d'investigació ens la proporciona el llibre de Del Rincón [*et al.*] que rep el mateix títol *Técnicas de investigación en ciencias sociales* i que explica exhaustivament la diversitat i la diferenciació. A continuació reproduïm la citada classificació:

- «— *Instruments*: tests, proves objectives, escales, qüestionaris, observació sistemàtica.
- »— *Estratègies*: entrevista, observació participant, anàlisi documental, autobiografia.
- »— *Mitjans audiovisuals*: vídeo, films, fotografia, magnetòfon, diapositives.»

(1995:36)

L'estudi de casos emmarcat dins la dimensió qualitativa comporta, com ja s'ha anat comentant, unes determinades tècniques que permetran obtenir la informació. Encara que l'observació i les entrevistes acostumen a ser les més utilitzades, les dades també poden procedir d'altres fonts: de l'estudi i anàlisi de documents personals o institucionals, diaris, etc. (Arnal [et al.], 1994:208). La utilització conjunta d'estratègies ens permetrà fer una reconstrucció de les accions formatives que porta a terme el professorat en els centres on desenvolupen la seva docència, tal com mostra la *figura 19*.



*Figura 19. Utilització conjunta d'estratègies d'obtenció de la informació.*

(Cit. a Del Rincón [et al.], 1995:357)

En la nostra investigació **hem utilitzat les tècniques i instruments següents** per a la recollida d'informació:

*1a fase:*

- Qüestionari per a l'estudi genèric.

*2a fase:*

- Observació participant:
  - Formularis d'observació durant el desenvolupament.
  - Pautes per reflexionar posteriorment a l'observació.

- Diari personal de l'observador.
- Entrevistes:
  - Professorat/Coordinadors/es
  - Assessors/es
- Anàlisi de documents:
  - Programa, memòria i valoració de les sessions formatives.
  - PEC, PCC, RRI, Pla anual de centre, Pla estratègic.
- Qüestionari per valorar la incidència de la formació amb relació al desenvolupament professional del professorat i del centre.

La diferència més important entre les tècniques que hem utilitzat rau en la procedència de la informació, Rodríguez Gómez ho diferencia amb les definicions següents:

«— *Observació*: sistema perceptiu i interpretatiu de l'investigador (observar la realitat).

»— *Entrevistes*: la perspectiva dels altres (interrogar la realitat).

»— *Investigació documental*: un mateix (reflexionar sobre la realitat).»

(2000:90)

### **El qüestionari**

La literatura sobre metodologia de la investigació caracteritza el qüestionari com un dels instruments més utilitzats en l'estudi de les ciències socials per a la recollida d'informació. Consta d'un conjunt de preguntes que hom fa sobre un o més temes en un examen, prova, test, enquesta, etc. Les preguntes i respostes poden fer referència a opinions, coneixements, intencions, pràctiques, etc. i també acostumen a anar acompanyades de qüestions objectives sobre l'edat, el sexe, la professió, etc. per poder catalogar les respostes. És un mètode que ha estat molt criticat per la falta de flexibilitat, per la limitació de personalitzar les respostes, pel percentatge baix de respostes, etc. Però malgrat els inconvenients, és força utilitzat, perquè permet obtenir informació d'un nombre considerable d'individus, hi ha poca ambigüitat, permet contrastar informació i té excel·lents característiques metrològiques i mecanismes per a la seva validació.

L'elaboració d'un instrument que permeti obtenir informació real, vàlida i que aporti coneixements requereix una planificació. En aquest sentit tindrem present les orientacions de Fox (1981:627) per a la construcció del qüestionari:

- Determinació del mètode d'enquesta adequat.
- Identificació dels camps de contingut de l'enquesta.
- Identificació de tota la gamma de preguntes concretes que es podrien fer a partir de la documentació que tenim sobre el tema.
- Classificació inicial de les preguntes potencials, dividint-les entre les que són crítiques per a la investigació i les que no ho són.
- Identificació de les exigències del problema d'investigació en referència a la interacció investigació, subjecte consultat.
- Determinació dels límits dels contactes amb els subjectes.
- Selecció de la interacció, investigador subjecte.
- Determinació del tipus de preguntes que s'han d'utilitzar i el model de les respostes.
- Selecció de tècniques d'enquesta.
- Elaboració de l'instrument d'enquesta.
- Estudi pilot per determinar les característiques de l'instrument.
- Execució del pla de recollida de dades.
- Execució del pla d'anàlisi de dades.
- Preparació de l'informe d'investigació.

### **Observació participant**

L'observació participant serà la principal font d'informació per aprofundir i comprendre el procés de la formació permanent d'equips docents en el seu context. Així ho considera la majoria de publicacions sobre aquesta tècnica, «El mètode d'observació, quan és apropiat, produeix un tipus de dades inassequibles a altres mètodes, ja que la matèria primera de l'observació és la mateixa realitat» (Fox, 1981:554).

Taylor i Bogdan (1996:31) defineixen com a observació participant «la investigació que involucra la interacció social entre l'investigador i els informants en el *milieu* dels últims, i durant la qual es recullen dades de manera sistemàtica i no intrusiva».

Entre les característiques més destacades de l'observació es poden mencionar les següents:

»— *Estudi de casos en profunditat*. L'observació participant acostuma a plantejar-se en el marc d'un estudi de casos, descrivint situacions o casos concrets, les activitats que desenvolupen les persones implicades, i el que significa per a elles el fet observat. Els informes han d'incloure detalls descriptius suficients perquè el lector conegui el que ha succeït i com va succeir, sentint-se *traslladat* a la situació social observada.

»— *Perspectiva de les persones implicades o participants*. Els grups socials i escenes culturals es descriuen recorrent a les percepcions i vivències de les persones implicades en un grup o institució.

»— *Rol participant*. La participació de l'observador brinda la possibilitat d'una relació cara a cara amb el que s'ha observat, i permet obtenir informació mentre es participa amb els subjectes en l'escenari natural. [...]. L'observador no es limita a veure què succeeix, sinó que el sent i el percep com si fos un membre més del grup.

»— *Lògica de descobriments*. S'orienta a generar conceptes, generalitzacions i teories a partir de la realitat, i no tant a contrastar models teòrics.

»— *Teoria i teorització interpretatives*. Pot generar coneixement teòric i pràctic. El coneixement teòric es genera a partir de conceptes i generalitzacions que es formulen com a teories interpretatives per a la comprensió dels fenòmens socials. Mitjançant el coneixement pràctic l'investigador pot prendre o orientar decisions en la pràctica.»

(Del Rincón [et al.], 1995:263)

Un element clau de l'observació participant és el rol de l'observador, com integrar-se dins del grup, com no semblar un estrany, com obtenir la confiança dels informants; aquestes i altres qüestions són les que ens plantegem quan hem d'entrar dins un escenari nou que és de vital importància per al treball d'investigació. Els que han treballat amb aquest mètode indiquen que s'han d'aplicar les regles quotidianes sobre la interacció social no ofensiva, concretament Taylor i Bogdan parlen del *rapport* per accedir als



llocs i a les persones i ho defineixen com «la manera d'aconseguir que les persones s'obrin i manifestin els seus sentiments respecte de l'escenari i de les altres persones». Aquest autors expliquen que no hi ha regles rígides per aconseguir el *rapport* amb els informants, però sí que ens poden oferir algunes orientacions:

«— *Reverenciar les seves rutines*. Els observadors s'han d'acomodar a les rutines i la manera com els informants fan les coses.

»— *Establir el que es té en comú amb la gent*. És la manera de connectar-hi.

»— *Ajudar la gent*. Una de les millors maneres de començar a guanyar-se la confiança de la gent consisteix a fer-li favors.

»— *Ser humil*. És important que la gent sàpiga que l'investigador és el tipus de persona amb la qual poden expressar-se sense temor a revelar alguna cosa o a una avaluació negativa.

»— *Interessar-se*. És indiscutible que s'ha de mostrar interès en el que la gent diu.»

(1996:55-58)

Una vegada dins el camp d'observació, l'investigador qualitatiu en estudi de casos ha de registrar bé els esdeveniments per oferir una *descripció* relativament *inqüestionable* per a posteriors anàlisis i l'informe final, i insistint en l'aspecte qualitatiu ha de saber trobar bons moments que revelin la complexitat única del cas i aconseguir la representativitat significativa (Stake 1999). Concretat des del punt de vista de Del Rincón [*et al.*] l'observador, després de la primera fase d'observació *descriptiva* i guiat pels objectius de la investigació, s'ha de mostrar sensible a diferents àmbits de *focalització* que permetin *seleccionar* activitats i esdeveniments reveladors d'informació significativa; és a dir, l'investigador ha de centrar i delimitar progressivament el seu àmbit d'observació contextualitzant els fenòmens observats; alguns exemples de temes que es podrien observar en cada fase són:

«— *Observació descriptiva*: espai físic, persones i esdeveniments, organització, impressions de l'observador...

»— *Observació focalitzada*: ambient físic i social, activitats formals i comportament dels participants, interaccions informals i activitats no planejades, llenguatge dels

participants, comunicació no verbal, reacció davant l'observació, documents, el que no succeeix...

»— *Observació selectiva*: podien ser el mateixos temes de la fase anterior però més específics i concrets.»

(1995:281-286)

Des del punt de vista operatiu i com a resum d'alguns aspectes tractats Tejada (1997:108) ens presenta d'una manera sintètica el procés de l'observació en quatre parts:

### *1. Preparació*

- Establir on i quan.
- Determinar els objectius.
- Confeccionar la guia d'observació.

### *2. Introducció*

- Informar de manera general sobre l'objecte de l'observació.
- Aclarir que no és una avaluació personal.
- Indicar el temps aproximat d'observació.
- Recordar que tot s'ha de continuar fent de manera habitual.

### *3. Desenvolupament*

- Observació del context:
  - Apreciació general del context d'observació.
  - Establiment dels objectius per a l'observació detallada.
- Observació detallada:
  - Buscar els aspectes significatius de l'activitat.
  - Utilitzar la guia d'observació.
  - Deducció de significats i anotacions d'activitats de seguiment o altres.

#### 4. Seguiment

- L'observació ha de servir per obtenir indicis que s'han de corroborar amb entrevistes i documents.
- En finalitzar l'observació s'han de revisar les notes i guia d'observació per confeccionar l'informe i anotar les accions de seguiment.

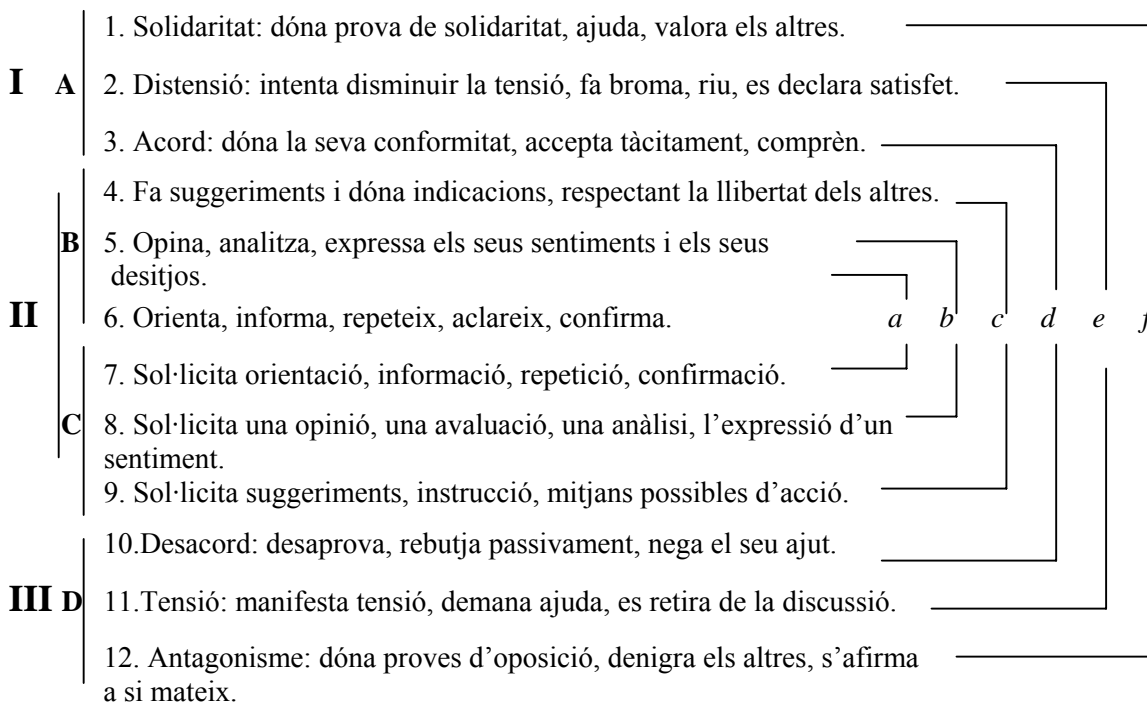
REGLA: NO CAL DEIXAR PASSAR MASSA TEMPS ENTRE EL QUE S'HA OBSERVAT I LA POSTERIOR REVISIÓ

En la literatura metodològica consultada, quan es tracta d'observar persones, també es fa referència a dibuixar un *diagrama de l'escenari* i **un diagrama de les interaccions**; aquests elements seran una ajuda per reproduir la realitat en l'anàlisi posterior. Vendrell, (1999:196) basat en Bales (1950) indica l'ús d'un sistema de categories per a *l'anàlisi del procés d'interacció (IPA)*. La interacció en el grup es divideix en un seguit d'actes microscòpics. Un acte pot ser per exemple: una oració expressada oralment, una vocalització no lingüística, un comportament no verbal, com ara expressions facials, gestos o una actitud corporal. El sistema de Bales està format per dotze categories (*figura 20*).

La utilització d'aquest esquema d'observació comporta establir prèviament els símbols (nombres i/o lletres) amb els quals es designaran els *emissors* i els *receptors* (membres, subgrups o grup) de la comunicació. L'observador, a més de consignar l'emissor i el receptor, enregistrarà cada acte (cada intervenció) en alguna de les categories.

L'aplicació d'aquest mètode és força complex, necessita temps d'entrenament per dominar-lo amb habilitat i emprar totes les seves possibilitats. Nosaltres no ens considerem experts en l'observació de dinàmica de grups, ni es pot aplicar correctament si es fa una observació participant; però l'ús de l'esquema per representar les interaccions i el codi (nombres i lletres) per identificar l'acte de les persones que

intervenien en el treball ens pot servir en la reflexió posterior per reproduir amb més exactitud i comprendre el procés d'intervenció dels membres del grup i els seus actes.



**CLAU**

I.	Zona socioemocional positiva	a.	Problemes de comunicació
<b>A:</b>	Reaccions positives	b.	Problemes d'avaluació
II.	Zona neutra de la tasca	c.	Problemes d'influència
<b>B:</b>	Respostes	d.	Problemes de decisió
<b>C:</b>	Preguntes	e.	Problemes de tensió
III.	Zona socioemocional negativa	f.	Problemes d'integració
<b>D:</b>	Reaccions negatives		

*Figura 20. Categories de Bales per a l'anàlisi del procés d'interacció*

(Cit. a Vendrell, 1999:198; tret de: Robert F. Bales, 1950: *Interaction Process Analysis*)

«L'observació a partir del sistema de categories proporciona *feedback* sobre el grup i els seus membres. Aquestes dades representen un material valuós per reflexionar tant sobre el procés del grup com sobre el rol exercit per cadascun dels membres en el grup.»

(Vendrell, 1999:222)

Els recursos anteriors, juntament amb els conceptes expressats en el marc teòric sobre el treball en equip (capítol 2, apartat 2.3.3) seran eines que afavoriran l'observació i comprensió de les interaccions que es produeixen en el desenvolupament de les accions formatives.

El **diari** personal de l'investigador també és una eina mencionada per registrar dades, comentaris, interpretacions, intuïcions o expressions no verbals essencials per comprendre el significat d'allò que s'ha expressat o fet. Zabalza (1991:19) utilitza el diari com una forma *d'ampliar el context d'anàlisi* on s'incorporen a la situació analitzada tantes variables, factors o personatges com n'hi hagin que puguin ajudar a entendre el que s'analitza i *descriure el propi procés seguit en l'obtenció i anàlisi de la informació i la configuració de la investigació com un autèntic procés de recerca deliberativa* (amb el que té de zones de claredat i d'ombres, d'evidències i conjectures, de seguretats i inseguretats). Taylor i Bogdan recomanen:

«Cal esforçar-se per escriure en el diari després de cada contacte amb els informants i, a més, sempre que es cregui tenir alguna cosa important per registrar. De tant en tant repasseu el vostre diari per arrodonir una idea que ja heu cobert o d'alguna cosa que heu après.»

(1996:132)

A través de l'observació participant optem pel paper d'observadora i membre actiu del procés de formació del professorat. Sempre que sigui possible s'observarà i participarà durant un temps prolongat i suficient que pugui permetre interaccionar amb el professorat per comprendre les seves actituds i creences sobre el procés de formació. L'estada als centres serà d'un o dos cursos, segons la durada del programa de formació. Abans de l'observació es repassarà la *guia* corresponent a la sessió formativa per tenir present quins detalls cal observar; posteriorment es redactarà el *diari*, s'emplenarà el *formulari* corresponent a cada sessió i es farà una reflexió sobre l'escenari que s'ha observat i on s'ha participat, fent un plantejament de què s'ha pogut percebre i què ha pogut quedar encobert.

## Entrevistes

Les entrevistes són una altra manera de recollir una informació qualitativa i profunda en relació amb la percepció i valoració del professorat sobre les activitats formatives realitzades i sobre les seves creences, perspectives i interpretacions que tenen entorn de la F. en C..

«L'entrevista és una de les estratègies més utilitzades per obtenir informació en la investigació social. Permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixements, que d'altra manera no estarien a l'abast de l'investigador. Des de la percepció del propi subjecte l'entrevista afegeix una perspectiva interna que permet interpretar comportaments, constituint una font de significat i complement per al procés d'observació [...] és a dir, aporta a la metodologia constructivista la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats.» (Del Rincón [*et al.*], 1995:307)

Les finalitats i els usos de l'entrevista són nombrosos Kerlinger, cit. a Del Rincón [*et al.*], assigna a aquesta tècnica tres finalitat bàsiques:

- «1. Instrument d'exploració: ajuda a identificar variables i relacions, a suggerir hipòtesis i a guiar altres fases de la investigació.
2. Instrument de recollida de dades.
3. Complement d'altres mètodes: per obtenir informació que no es pot aconseguir d'altra manera o comprovar la certesa de la informació obtinguda anteriorment.»

(1995:308)

En el nostre cas la finalitat de l'entrevista s'ajustaria al tercer punt: obtenir informació sobre el que pensa el professorat i comprovar les percepcions de la investigadora durant l'observació participant.

La literatura sobre les **entrevistes** ens proporciona abundant material sobre diferents **aspectes que han de contenir**; n'hem seleccionat tres: els elements, les modalitats i la planificació.

Fox (1981:587) enumera sis **elements** bàsics de l'enquesta: el context on es desenvolupa, el contingut, la pregunta, la previsió de les respostes, la forma de registrar les respostes i la naturalesa de la interacció investigador/entrevistat.

En relació al *context* comporta que s'informi a l'entrevistat del fet que la seva col·laboració és útil i important per a la investigació i que s'analitzarà correctament i èticament la informació. Stake (1999:64) també proposa que l'investigador faciliti una còpia a l'entrevistat per evitar respostes simples i d'aconseguir una informació completa.

Respecte del *contingut* requereix una consulta de material bibliogràfic específic sobre el tema, per seleccionar aquells aspectes que estan poc desenvolupats, ja que és interessant el punt de vista personal i subjectiu.

La manera de formular les *preguntes* és fonamental perquè segons la interpretació de l'entrevistat es poden obtenir respostes no convincents o inesperades, Fox (1981:590-593) indica les característiques següents:

- Claredat de llenguatge.
- Concreció del contingut i del període de temps.
- Unicitat de propòsit (cada pregunta, un element d'informació).
- Independència d'altres supòsits (per contestar una pregunta, no s'ha d'haver contestat una altra que s'ha formulat anteriorment).
- Independència de suggeriments (no indicar que s'esperen unes determinades respostes).
- Correcció lingüística i coherència gramatical.

Incidint en les preguntes Cabrera (2000:218) indica que també s'ha de tenir en compte l'ordenació i disposició: presentar les preguntes en forma d'embut, és a dir, de general a particular, no començar amb preguntes difícils o compromeses que puguin afectar les següents respostes i que no sigui massa llarg, 10 o 12 preguntes.

Les *respostes* es poden catalogar en dos tipus: deixar plena llibertat per contestar o plantejar alguna estructuració i suggerir algun tipus de resposta. Tanmateix, per al *registre de la informació*: cal anar anotant per escrit o utilitzant algun mitjà tècnic (gravadores, vídeo). Finalment, en la *interacció investigador/entrevistat* s'haurien de prendre les mateixes actituds que en l'observació participant.

Les **modalitats** d'entrevistes varien al llarg d'un continu que va des de la polaritat estructurada a la polaritat oberta, admetent diverses denominacions i formes específiques segons diferents criteris de classificació (Del Rincón [*et al.*], 1995:308).

Dins de la gradació de l'estructuració de l'entrevista, en la nostra investigació optarem per una entrevista *d'estructura oberta* que es caracteritza per formular les mateixes preguntes a tots els entrevistats i amb la mateixa seqüenciació. Les respostes són obertes i cada un dels entrevistats podrà expressar-se en el seu propi llenguatge. L'avantatge és que la informació que aporten no es dispersa i els desavantatges és que en ser oberta requerirà una correcta interpretació en l'anàlisi de dades. Es faran de forma individualitzada, posant atenció en crear un clima agradable i col·loquial. Quan l'entrevistat ho desitgi se li facilitarà una còpia de les preguntes perquè les pugui reflexionar, i sempre que s'accepti s'utilitzarà la cinta gravadora per assegurar que es registra tota la informació.

Respecte a la **planificació**, Tejada (1997:105) ens aporta un esquema clar amb quatre apartats que resumeix alguns dels aspectes tractats:

### *1. Preparació*

— Establir on i quan.



- Determinar els objectius que pretén.
- Reunir informació prèvia sobre els temes.
- Planificar el guió: objectius, informacions i comportaments.
- Preparar l'instrument. Sistema on recollir la informació: vídeo, cintes registradores, impresos de resposta, notes lliures, etc.

## 2. *L'inici*

- Satisfer les expectatives de l'entrevistat:
  - Explicar qui és la investigadora.
  - Explicar el projecte, treball, etc.
  - Situar el seu nivell de coneixements en el tema.
  - Fixar la durada de la reunió.
  - Explicar per què es va triar l'entrevistat.
- Crear un clima cordial:
  - Reiterar l'objecte de la reunió–entrevista.
  - Evitar la conversa banal.
  - Descriure el procediment que conduirà l'entrevista.

REGLA: ACONSEGUIR CREAR UNA BONA RELACIÓ, ACLARIR ELS OBJECTIUS I ACONSEGUIR LA COOPERACIÓ DE L'ENTREVISTAT.

## 3. *Desenvolupament*

- Tipus de preguntes:
  - Obertes: útils a l'inici quan es busca informació amb caràcter general.
  - Tancades: amb opcions concretes (no més de quatre).
  - De reformulació: Útils per validar informacions. Aprofundir en els detalls.

REGLA: PREGUNTAR CORRECTAMENT EL QUE ES DESITJA, ESCOLTAR I COMPENDRE LES RESPOSTES. REGISTRAR LA INFORMACIÓ.

#### 4. Conclusions

- Resumir la informació.
- Confirmar si és correcta.
- Aclarir preguntes o dubtes.
- Descriure com continuarà el projecte, treball, etc.
- Aconseguir la col·laboració futura si és necessari.
- Expressar la gratitud a l'entrevistat.

Amb les adequades adaptacions i ampliacions, algunes de les pautes que s'indiquen per a la confecció de les entrevistes es poden aplicar a l'elaboració de qüestionaris.

#### **Anàlisi de documents**

El tercer element que s'utilitzarà per comprendre i completar el coneixement sobre el nostre tema d'estudi seran els documents. En la investigació qualitativa l'anàlisi de documents escrits és la font d'informació que serveix de suport a l'observació participant i les entrevistes, que són les tècniques principals on l'investigador ha assolit major protagonisme.

«L'anàlisi de documents és una activitat sistemàtica i planificada que consisteix a examinar documents escrits. Es pretén obtenir informació útil i necessària per donar resposta als objectius identificats en el plantejament de la investigació, com confirmar una hipòtesi, categoritzar un conjunt de fets, reconstruir esdeveniments, contrastar i validar informació, etc.» (Del Rincón [*et al.*], 1995:341).

Els documents escrits, segons la literatura consultada, s'agrupen en dos tipus: *documents oficials i documents personals*. S'entén per documents oficials tota classe de documents, registres i materials oficials i públics, disponibles com a fonts de dades (Taylor i Bogdan, 1996:149). En els nostre cas els documents oficials serien el PEC, el PCC, el RRI, el Pla anual de centre i el Pla estratègic; i altres documents imprescindibles en la nostra investigació seran el programa, la memòria i actes de les

sessions formatives. «Les actes/memòries suposen un testimoni fidel de l'evolució de l'experiència i es converteix en un informant de primera fila [...] el potencial d'aquests instrument resulta enorme i de gran rellevància» (Granado, 1997:164).

També ens hem de plantejar què cerquem en aquests documents, és a dir, quines unitats de registre tindrem en compte (paraules, temes, quan, on... en referència al tema d'estudi), i finalment per classificar les unitats de registre i el contingut dels altres sistemes de recollida d'informació s'haurà d'utilitzar un sistema de categories, les quals es puguin apreciar des de diferents fonts de dades i es puguin contrastar (triangulació) perquè la investigació pugui complir el criteri de credibilitat. Per establir un bon sistema de categories s'ha de tenir en compte que aquestes siguin:

- Adequades i pertinents (significatives amb el contingut).
- Homogènies (únic criteri de classificació).
- Exhaustives (que representin àmpliament tot el contingut expressat).
- Objectives (ben definides i precises).
- Mútuament excloents.

#### **4.6. Pla de treball**

Una vegada definits els objectius de la investigació i la metodologia emprada, elaborem un pla de treball on s'indiquen les diferents accions previstes en el procés d'investigació (*quadre 27*), com també la seva temporització (*quadre 28*).

*Quadre 27. Pla de treball*

<p><b>Revisió específica de la bibliografia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificació de la terminologia de la formació permanent.</li> <li>- Definició clara i diferencial de l'acció formativa F. en C..</li> <li>- Concreció dels elements bàsics (variables) que determinen les activitats de formació permanent, específicament la F. en C..</li> <li>- Identificació d'aspectes investigats i no investigats sobre el tema d'estudi.</li> <li>- Delimitació i definició del problema o objecte d'estudi.</li> <li>- Formulació del problema o objecte d'estudi.</li> <li>- Aprofundir en el tema a través d'una segona revisió de la bibliografia.</li> <li>- Selecció de l'enfocament metodològic de la investigació.</li> <li>- Selecció de tècniques instruments per a la recollida d'informació.</li> <li>- Caracterització de la construcció d'instruments (enunciats, format, tipus de preguntes...).</li> <li>- Consulta de sistemes de validació d'instruments i credibilitat de la investigació.</li> </ul>
<p><b>Selecció i elaboració tècniques i instruments per a la recollida de dades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuració de tècniques–instruments (1a fase: estudi genèric i 2a fase: estudi específic)</li> <li>- Establiment de les categories d'anàlisi en funció dels objectius.</li> <li>- Establiment d'ítems per a cada categoria que conforma l'objecte d'estudi.</li> <li>- Tipologia de preguntes i formes de respondre (unificada o variada).</li> <li>- Orientació per respondre (qüestionaris).</li> <li>- Construcció dels instruments provisionals (qüestionaris, entrevistes, pautes d'observació i anàlisi de documents).</li> <li>- Validació i fiabilitat dels instruments.</li> <li>- Construcció dels instruments definitius.</li> <li>- Estudi pilot.</li> <li>- Rectificació dels instrument, si és el cas, a partir de l'assaig pilot.</li> <li>- Elaboració definitiva.</li> </ul>
<p><b>Disseny del pla de recollida de dades</b></p> <p><b>Estudi de camp</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificació de la població i mostra.</li> <li>- Selecció de criteris per a la distribució de la mostra genèrica i específica.</li> <li>- Preparació del protocol.</li> <li>- Distribució i aplicació dels instruments per a la recollida de dades:             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1a fase: estudi genèric (qüestionari).</li> <li>▪ 2a fase: estudi específic, l'estada en les institucions educatives (observació, entrevistes i anàlisis de documents).</li> </ul> </li> <li>- Planificació de la recollida d'informació: estudi genèric (per correu i la investigadora personalment). Estudi específic (la investigadora personalment).</li> <li>- Elaboració del pla d'anàlisi de dades.</li> <li>- Tractament de la informació.</li> <li>- Comprovar que es compleixen els criteris per a la credibilitat de la investigació.</li> </ul>
<p><b>Anàlisi i interpretació de les dades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Configuració de graelles de síntesi.</li> <li>- Establiments dels nivells d'anàlisi i inferència.</li> <li>- Relació i associacions entre variables.</li> <li>- Identificació dels aspectes més rellevants.</li> <li>- Integració i interpretació dels resultats.</li> <li>- Valoració general i específica de la informació.</li> </ul>
<p><b>Elaboració de les conclusions i propostes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacció de les conclusions específiques i generals.</li> <li>- Aportacions de l'estudi i limitacions de l'estudi.</li> <li>- Noves propostes d'investigació sobre el tema.</li> </ul>
<p><b>INFORME FINAL</b></p>	

La investigació s'ha desenvolupat segons el calendari següent:

Quadre 28. Temporització de la investigació

	1998				1999				2000				2001				2002				2003			
	Trimestres				Trimestres				Trimestres				Trimestres				Trimestres				Trimestres			
	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t
Revisió específica de la bibliografia				■	■	■	■					■	■											
Selecció i elaboració d'instruments							■					■												
Disseny recollida de dades. Estudi de camp								■	■			■	■	■	■	■	■							
Anàlisi i interpretació de les dades											■							■	■	■				
Actualització del marc teòric									■											■	■			
Elaboració de les conclusions i propostes											■												■	
<b>INFORME FINAL</b>											■												■	

■ 1a fase (estudi genèric)    ■ 2a fase (estudi específic)

#### 4.7. Síntesi del capítol

En aquest capítol, tal com indica el seu títol, hem explicat el disseny i els plantejaments metodològics de la investigació. A partir d'unes reflexions sobre els motius que ens han portat a fer la investigació, es comenta la revisió documental i les seves aportacions per concretar l'objectiu de la investigació, el qual és: *analitzar la formació en centres que es desenvolupa en sis IES de la província de Barcelona.*

Seguidament expliquem i decidim la metodologia que utilitzarem com a marc de referència i els instruments per a l'obtenció de dades.

Pretenem obtenir informació del context on es desenvolupa la formació permanent del professorat, aprofundir en el coneixement dels motius i raons pels quals el professorat fa activitats formatives en el seu centre, com les valoren i les interpreten...

Entendre significats o donar interpretacions són fets de naturalesa social que impliquen la interacció de les persones i que només es poden comprendre si es viuen, si es comparteixen les situacions; davant d'aquestes creences optem per un *enfocament qualitatiu* de la investigació i el centrem en *l'estudi de casos múltiple* com l'opció més encertada per entrar en contacte directe amb la realitat i estudiar amb profunditat els processos que intervenen en el desenvolupament d'accions formatives del professorat en el propi centre.

L'estudi de casos emmarcat dins la dimensió qualitativa comporta unes determinades tècniques que permetran obtenir la informació, *l'observació sistemàtica i participant, les entrevistes i l'anàlisi de documents* personals o institucionals, diaris, etc., aquestes tècniques seran les utilitzades per indagar en els escenaris de l'estudi.

Fornits d'una base teòrica elaborem el pla de treball, que ens indicarà els passos a seguir en el procés d'investigació, així com la temporització prevista.

## 5. DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

### 5.1. Plantejaments previs al procés de recollida de dades

La recollida de dades és imprescindible per donar resposta als objectius plantejats. És el moment en què l'investigador es posa en contacte amb la realitat de l'objecte d'estudi. Aquest contacte es pot fer amb diferents tècniques i instruments que estaran regits pel disseny teòric i metodològic, el qual permetrà controlar que la investigació reflecteixi la realitat, si s'aplica la metodologia correctament complint els corresponents criteris regulatius.

El procés de recollida de dades està condicionat per una sèrie de factors que possibiliten, un cop planificats, diferents sortides operatives en la pràctica de la investigació. Planificar el procés requereix uns plantejaments previs necessaris per evitar la improvisació, que pot donar lloc a errors, falta d'aprofundiment, falta d'operativitat i fer disminuir qualitat i importància de les dades obtingudes o, potser, no complir els criteris regulatius que faran perdre autenticitat a la investigació. Tejada (1997:96) planteja una sèrie de qüestions que aglutinen els factors que intervenen en el plantejament i que ens orienten en la via de construcció de l'instrument:

- *Quines dades s'han de recollir?*. L'elecció vindrà donada pels objectius de la investigació i seran les variables implicades. En el nostre cas serien els elements vinculats a les activitats de formació permanent del professorat, específicament la F. en C..
- *Amb què recollirem la informació?*. Partint del model metodològic bàsic que hem decidit emprar en la nostra investigació, que ha estat condicionat pels objectius plantejats, en una 1a fase (estudi genèric) es va recollir informació per mitjà d'un qüestionari; i en l'actualitat, la 2a fase (estudi específic), hem realitzat observacions participants, entrevistes i anàlisi de documents.
- *On i quan recollirem la informació?*. Per la nostra implicació en un sector de l'educació i per considerar important indagar en aquest sector, com ja s'ha

plantejat a l'inici del treball, la recollida de dades es farà en centres d'educació secundària de la província de Barcelona, el període és des de l'inici de l'any 2000 fins al primer semestre del 2002.

- *Qui obtindrà la informació?*. Recollir, registrar i mesurar les dades de la investigació serà el treball que ens acostarà personalment a la realitat.

## **5.2. Estudi genèric**

### *5.2.1. Construcció de l'instrument: el qüestionari*

Com s'ha indicat a l'inici del capítol anterior la present investigació deriva d'una d'anterior (De Martín, E.: 2000) en la qual l'instrument bàsic com a recerca d'informació va ser el qüestionari; creiem que és important ressenyar com es va elaborar i quina va ser la seva composició final, ja que els seus resultats van fonamentar la investigació actual; per tant, a continuació s'expressa una síntesi del procés i construcció final d'aquest instrument.

### **Fonts documentals**

Iniciem l'elaboració del qüestionari amb la identificació dels camps de contingut. La consulta documental ens va posar en contacte amb algunes investigacions que ens van precedir en aquesta temàtica. Fent una valoració segons la seva rellevància en el camp d'estudi, segons la respectabilitat professional dels seus investigadors i segons la seva actualitat (anys 1994,1995,1997,1998); s'opta per quatre fonts fonamentals que ens orienten sobre els continguts que necessitem per a l'elaboració del qüestionari:

- En primer lloc el document del MEC (1995): *Modalidades de formación y formación en centros*. Aquest treball, que engloba una part teòrica i uns annexos com a part tècnica, ha estat bàsic per configurar el nostre qüestionari; hem seguit pràcticament la mateixa estructuració, com es podrà comprovar consultant el qüestionari definitiu. A partir de la seva consulta fem un primer pas en



l'elaboració del qüestionari i decidim estructurar-lo en diversos apartats (Dades d'identificació, Formació permanent del professorat i F. en C.) i adjudiquem alguns continguts per a cada apartat.

- En segon lloc hem utilitzat com a font Escudero (1998a): *Formación continua y centros de profesores*. La mestria i profunditat d'aquest treball en l'anàlisi de la formació permanent referent a cursos i projectes de F. en C. ens aporta multitud de descriptors i ítems; els quals ens orienten i ens aporten idees per donar consistència al contingut de cada un dels apartats en què s'ha estructurat el qüestionari. Concretament, és una font d'informació per fer valoracions sobre la repercussió en la pràctica docent de la formació permanent en general i específica de la F. en C..
- El tercer treball consultat per a l'elaboració del qüestionari és el de Granado (1997): *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación*. El treball de Granado és decisiu per donar l'estructura final al nostre qüestionari i decidir l'especificació d'alguns continguts dels apartats, concretament, fer referència a les fases dels PFC, a les dificultats en l'execució de projectes i com valorar les repercussions en la pràctica.
- La quarta font utilitzada ha estat la investigació de San Fabián (1994): *Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en centros. Hacia un modelo de evaluación*. Aquest treball va ser consultat quan el nostre qüestionari estava mig perfilat. La seva consulta va servir per revisar si s'havia fet referència a tots els descriptors que configuren la formació permanent i, en concret, la F. en C., així com per precisar els continguts referents a l'avaluació d'un model de F. en C..

En resum, podem dir que el treball del MEC i el de Granado són bàsicament el suport per a l'estructura del nostre qüestionari. Escudero, San Fabián i també el treball del MEC i Granado, juntament amb altres fonts documentals, són recursos per dotar de contingut l'instrument que s'elabora per obtenir informació sobre com es desenvolupa la formació permanent en general i específicament la F. en C. en un context determinat.

## **Estructura del qüestionari provisional**

A partir de les dades recollides fem una primera aproximació a l'elaboració de l'instrument i dissenyem un qüestionari estructurat, en un principi, en cinc apartats:

- A.** Dades d'identificació del centre i del professorat
- B.** Formació permanent del professorat
- C.** Aspectes generals de la F. en C.
- D.** Aspectes específics de la F. en C.
- E.** La formació permanent i la millora de la qualitat de l'ensenyament

**L'apartat A** té la finalitat de recollir la informació que permeti caracteritzar el centre i el professorat i buscar possibles relacions entre aquestes dades i les opinions expressades al llarg de l'instrument. Aquest apartat queda estructurat en dos blocs: característiques que diferencien els centres educatius i característiques professionals dels docents.

**L'apartat B** en un principi el vam elaborar molt exhaustiu a causa que la consulta documental ens havia aportat multitud de descriptors i possibles qüestions per tractar al qüestionari. Orientats pel guió del MEC (1995) en el tractament de modalitats de formació vam decidir els descriptors clau de la formació (objectius, modalitats, continguts, metodologies, agents, rols i interaccions, temporització, recursos i avaluació) i van elaborar algunes preguntes que podien donar informació a cada un dels descriptors. Algunes preguntes van ser resultats de la consulta dels annexos que completaven el treball del MEC (1995) i el treball d'Escudero (1998a).

**L'apartat C** va ser elaborat íntegrament segons l'estructura plantejada pel MEC en el tractament de l'acció formativa F. en C.. Les preguntes plantejades i els possibles ítems de resposta van ser inspiració de la consulta documental, bàsicament dels treballs de Granada (1997), Escudero (1998a) i San Fabián (1994).

**L'apartat D** segueix la mateixa estructura de l'apartat **C**, però ampliada amb tres qüestions més, les fases de disseny i desenvolupament del projecte de F. en C., les dificultats en la seva execució i la valoració en relació amb la pràctica docent. Aquesta ampliació va ser fruit, com hem explicat anteriorment, de la consulta del treball de Granado. El contingut d'aquestes tres últimes qüestions és resultat de la consulta, principalment, d'Escudero (1998a), San Fabián (1994) i Granado (1997), entre altres fonts.

**L'apartat E** en un principi eren idees de millora educativa suggerides per les lectures, les quals no encaixaven en els apartats anteriors. Finalment algunes qüestions es van encabir a l'apartat B i d'altres es van suprimir.

Els qüestionaris que hem consultat com a referent tenien com a finalitat avaluar la formació permanent en general o específicament la F. en C.. El nostre qüestionari també s'orienta a conèixer la repercussió de la formació permanent en la pràctica però, a més, pretén saber les idees del professorat sobre la F. en C.. El professorat és el receptor i/o dissenyador d'aquesta acció formativa; conèixer la seva opinió permetrà orientar polítiques educatives.

L'estructura, les variables implicades i els possibles ítems de resposta que configuren el qüestionari queden reflectits al *quadre 29*. A partir d'aquí fem una primera redacció de les preguntes i possibles respostes que ens permetin conèixer en la pràctica la formació permanent.

*Quadre 29. Estructura, variables i ítems del qüestionari provisional*

<b>PRESENTACIÓ DEL QÜESTIONARI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definició concreta, clara i comprensible de l'objecte d'estudi: F. en C..</li> <li>- Finalitat de l'estudi.</li> <li>- Apartats que configuren el qüestionari.</li> <li>- Tipus de preguntes i orientació per respondre.</li> <li>- Breu nota d'agraïment per la col·laboració.</li> <li>- Institució d'àmbit acadèmic que dona suport a la investigació.</li> </ul>	
Ha de crear <b>interès</b> , donar la impressió que es demana un treball <b>fàcil</b> i que és important la <b>col·laboració</b> per fer la investigació.	

<b>A: DADES D'IDENTIFICACIÓ DEL CENTRE</b>	
<b>Variables</b>	<b>Ítems</b>
<b>Centre</b>	
Titularitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Públic</li> <li>- Privat</li> <li>- Privat concertat</li> </ul>
Etales educatives que comprèn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infantil/Primària</li> <li>- Secundària obligatòria</li> <li>- Batxillerat</li> <li>- Cicles formatius</li> </ul>
Grandària	Nombre de línies
Alumnes amb característiques específiques	Adaptació curricular, integració...
Ubicació	Nombre d'habitants del municipi o ciutat
<b>Professorat</b>	
Edat	
Gènere/Sexe	
Titulació (especialització)	Diplomat, llicenciat, doctor (especialització)
Nombre d'anys d'experiència docent	
Nombre d'anys d'experiència en el centre actual	
Funció docent	
La informació recollida permetrà <b>caracteritzar el centre i el professorat</b> i buscar possibles relacions entre aquestes dades i les opinions expressades al llarg de l'instrument.	

<b>B: ASPECTES GENERALS DE LA FORMACIÓ PERMANENT</b>	
<b>Formació permanent (personal/individualitzada)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura (llibres, revistes pedagògiques).</li> <li>- Consultes Internet.</li> <li>- Contactes amb institucions pedagògiques, etc.</li> </ul>
<b>La formació permanent a través de sistemes organitzats</b>	
Motivació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous continguts</li> <li>- Dinàmica de grups</li> <li>- Formació psicopedagògica</li> <li>- Intercanvi d'experiències</li> <li>- Elaboració de projectes</li> <li>- Promoció/Incentiu salarial</li> <li>- Innovació i canvi</li> <li>- Resolució de problemes</li> </ul>
No assistència	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta d'informació</li> <li>- No útil</li> <li>- No necessitar formació</li> <li>- Falta de qualitat</li> </ul>

Modalitats	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curs</li> <li>- Jornades</li> <li>- Seminaris</li> <li>- Congressos/Conferències</li> <li>- Trobades, intercanvi d'experiències</li> <li>- Grups de treball</li> <li>- Diàlegs professionals</li> <li>- Assessorament al centre</li> <li>- Projectes de formació en centres</li> <li>- Màsters, postgraus, doctorat</li> <li>- Escoles d'estiu</li> </ul>
Característiques generals	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organització</li> <li>- Continguts</li> <li>- Metodologia</li> <li>- Recursos</li> <li>- Actuació del formador</li> <li>- Efectivitat en la pràctica</li> </ul>
Valoració	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innovacions en el centre i a l'aula</li> <li>- Perfeccionament professional</li> </ul>
<p>La informació recollida permetrà conèixer les <b>característiques generals de les activitats de formació permanent</b>, i la seva <b>efectivitat en la pràctica docent</b>. Així podrem comprovar el que la literatura expressa respecte a aquest tema: <i>“poca transcendència de les activitats formatives en la pràctica..., fracàs de la formació continuada per millorar la pràctica educativa...”</i>, la qual cosa reforçarà la nostra proposta de potenciar el model de F. en C..</p>	

### C: ASPECTES GENERALS de la formació en centres

Principis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicació del professorat.</li> <li>- Continguts basats en la pràctica.</li> <li>- Desenvolupament curricular, personal/professional i organitzacional.</li> <li>- Col·laboració, treball en equip.</li> <li>- Apropament a la investigació educativa.</li> </ul>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dissenyar la pròpia formació.</li> <li>- Diagnosticar les necessitats del centre educatiu.</li> <li>- Desenvolupar la professionalitat i l'organització.</li> <li>- Actualització de coneixements.</li> <li>- Iniciar la investigació a l'aula.</li> <li>- Analitzar la funció de l'escola.</li> </ul>
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formació per al desenvolupament curricular, professional i organitzacional.</li> <li>- Diagnòstic de necessitats.</li> <li>- Dinàmica d'equips de treball.</li> <li>- Plantejament de la funció docent.</li> </ul>
Modalitats	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curs.</li> <li>- Seminaris.</li> <li>- Grups de treball.</li> <li>- Assessorament d'un expert extern.</li> <li>- Desenvolupament de projectes.</li> </ul>
Estratègies metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debat sobre materials didàctics innovadors.</li> <li>- Intercanvi d'experiències i idees...</li> <li>- Estudi de casos reals. L'incident crític.</li> <li>- Resolució de problemes en relació amb la pràctica.</li> <li>- Elaboració de materials didàctics.</li> <li>- Simulacions.</li> <li>- Supervisió clínica. Aprenentatge entre iguals, suport mutu.</li> <li>- Visita a centres.</li> </ul>

Temporització	- En funció de...	- Període de duració - Periodicitat - Horari - Duració de les sessions	
Recursos/Condicions	- Humans, materials i funcionals		
Agents implicats en la formació	Qui ha de participar i com?	- Tot el claustre - Una majoria/un petit grup - Voluntari/Obligatori	
	Paper dels participants	Assessors	- Facilitador - Dinamitzador
		Direcció pedagògica	- Autocràtic - Democràtic - <i>Laiser-faire</i>
		Docents	- Tècnics - Pràctics - Reflexius
Avaluació	- Què s'ha d'avaluar, quan, amb què, qui...		
<p>La informació recollida permetrà conèixer la <b>rellevància</b> que atorga el professorat a diferents aspectes que defineixen la F. en C. i els <b>condicionaments</b> particulars d'aquest model. (Contrastar opinions entre el professorat que ha participat en activitats d'aquesta acció formativa i els que no hi han participat.)</p>			

#### D: ASPECTES ESPECÍFICS DE LA FORMACIÓ EN CENTRES

*(Les mateixes variables que l'apartat C i tres més)*

Fases del projecte de F. en C.	- Contacte inicial, negociació i preparació. - Diagnòstic. - Disseny i desenvolupament..
Dificultats	- Formació. - Organització.. - Dinàmica de grup/actitudinal.. - Assessorament.. - Recursos. - Actuació de la direcció.
Valoració	- En el centre (canvis positius en l'organització i la dinàmica general).
	- En el professorat (perfeccionament i satisfacció en la pràctica).
	- A l'aula (canvis positius en les estratègies d'ensenyament /aprenentatge).
<p>La informació recollida permetrà conèixer el nombre de professors/es que han seguit aquest model de formació, la motivació, el nivell de coneixement i profunditat de l'aplicació del model, el desenvolupament, els condicionaments, les dificultats sorgides i l'efectivitat del projecte de formació en el centre, en el professorat i a l'aula. L'anàlisi posterior ens donarà una <b>visió aprofundida del desenvolupament d'aquesta acció formativa i la seva efectivitat per millorar la pràctica educativa</b>. A partir d'aquests resultats es podrien fer propostes per ratificar o millorar aquest model formatiu.</p>	

#### E: LA FORMACIÓ PERMANENT I LA MILLORA DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importància de la formació permanent en la millora educativa.</li> <li>- Propostes de formació permanent atractives i eficients.</li> <li>- Vincles universitat- escola.</li> <li>- Capacitat investigadora del professorat no universitari.</li> </ul>
<p>Es pretén fer un recull d'opinions i idees entorn a la millora de la qualitat educativa a través de la formació permanent del professorat.</p>
<p>Suggeriments i aportacions</p> <p><b>Agraïments</b></p>

### **Redacció de preguntes i ítems**

Prenent com a referència l'estructura del *quadre 29* i els elements vinculats a cada apartat és el moment de fer una primera redacció del qüestionari provisional. Abans d'iniciar la redacció tenim presents les observacions de León i Montero (1998:81-86) per elaborar qüestionaris:

- El primer i més important és, una vegada establerts els contextos teòrics, establir els objectius, les hipòtesis, les variables que interessa observar, els grups, per poder procedir a la redacció de les preguntes.
- En segon lloc s'ha de tenir present el mitjà pel qual es farà l'enquesta (personal, correu, telèfon) ja que això condiciona l'extensió, el grau d'autoexplicació i la profunditat de les preguntes.

Creiem que van tenir en compte aquestes dues observacions en la nostra investigació.

- En tercer lloc es desenvolupa la redacció de les preguntes. S'han de distingir dos aspectes: organització i elaboració.

#### *Organització de les preguntes*

En un qüestionari la totalitat de les preguntes està determinada. Generalment amb la finalitat de facilitar la codificació posterior, en la majoria dels casos la/es resposta/es a cada pregunta només poden ser algunes de les que apareixen fixades; són les preguntes que es denominen tancades. Quan l'entrevistador no és present s'ha de donar explicacions que orientin la forma de contestar. Les preguntes poden ser de diverses formes, però han de ser concises i clares. Exemples de preguntes:

- Preguntes de sí o no.
- Preguntes d'avaluació de freqüència (1-2 vegades, més de X vegades, etc.).
- Preguntes d'autoclassificació (grup d'edat, tipus de formació, etc.).

- Preguntes d'atribució de causes.
- Preguntes de grau d'acord (acord, desacord, completament en desacord, etc.).
- Preguntes de valoració en una escala (1, menor grau, 5 o 10, màxim grau).

### *Elaboració de preguntes*

#### *1. Per elaborar un bon conjunt de preguntes s'han de plantejar les qüestions següents:*

- Respecte del *contingut*. És necessària la pregunta? És suficientment concreta? Està plenament relacionada amb el tema?, etc.
- Respecte del *llenguatge*. Entendran tots els enquestats el llenguatge utilitzat? Hi ha distorsió en la redacció que indueix a una determinada resposta? Està ben enfocada la pregunta?
- Respecte de la *ubicació* de la pregunta dins de la seqüència. La seva resposta pot veure's influïda per preguntes prèvies? Està ben col·locada dins el tema?

#### *2. Per aconseguir una bona presentació s'ha de comprovar que el qüestionari compleix les recomanacions següents:*

- Que sigui i sembli *curt*.
- Que sigui i sembli *fàcil*. És convenient presentar les preguntes en ordre de dificultat des de la més fàcil a la més difícil. Cuidar el llenguatge. Facilitar la manera de respondre fent-lo el més estructurat possible. Com menys hagi de treballar l'entrevistat millor.
- Que sembli *atractiu*. Procurar motivar la persona que ha de contestar fent al·lusions a la inapreciable col·laboració i a la rellevància de la investigació.



3. *Per aconseguir un bon índex de resposta quan s'envii el qüestionari per correu s'ha de procurar:*

- *Facilitar la devolució* de l'enquesta. El més pràctic és enviar un sobre amb el franqueig pagat i amb l'adreça posada. També es pot oferir d'anar-lo a buscar personalment.
- *Enviar carta de presentació* explicant la importància de la investigació, la vàlua de la col·laboració responnent el qüestionari, el rigor en les respostes, etc.
- *Fer un seguiment sistemàtic*. Recordar, de forma comprensiva, als sectors que no hagin contestat, la importància que té la seva col·laboració en la investigació.

En la redacció s'han tingut presents les observacions anteriors: la claredat, breuetat, no utilitzar tecnicismes poc comuns, formular les preguntes en forma afirmativa, ubicar les preguntes en el lloc adequat, etc.

Respecte de la **tipologia de preguntes** es formulem quatre tipus de preguntes, segons la modalitat de la resposta:

- *Obertes*.
- *Semiobertes*, perquè plantejem la pregunta i presentem una sèrie d'ítems com a resposta, però amb la possibilitat de donar una resposta més personalitzada.
- *Escalar* (valorar entre 1 i 5 graus). Hem optat per l'escala de Likert, que s'acostuma a utilitzar en la investigació educativa.
- *Categoritzada o llista de corroboracions*. Triar una sèrie d'opcions entre les presentades.

D'acord amb aquestes preguntes hem presentat unes **orientacions per respondre**:

- *Seleccionar* amb una *X* una o diverses opcions entre les presentades.
- *Contestar sí o no*, o indicar amb un ? quan no se sap què contestar o no es té clar què contestar.
- *Qualificar* d'acord amb un barem de puntuació de l'1 al 5.

— *Resposta oberta.*

També hem especificat que quan l'enquestat cregui convenient completar o matisar les respostes per reflectir amb més exactitud i realitat les seves opinions i/o experiències, i *l'espai reservat* (amb l'opció *altres*) és insuficient, que indiqui el n. de la pregunta i respongui l'últim full.

La redacció d'aquest primer qüestionari es pot consultar a *l'annex 1 (CD)*.

### **Validació del qüestionari provisional**

L'instrument ha d'obtenir informació vàlida, un dels principis bàsics de la investigació científica, la qual cosa requereix que reuneixi unes característiques tècniques mínimes, tal com indica el seu nom: *validesa*, la qual definim a partir del treball de Del Rincón [*et al.*] (1995:74 i seg.) i Tejada (1997:99 i seg.).

S'entén per *validesa* el grau en què l'instrument mesura amb exactitud la característica o dimensió que pretén mesurar; hi ha diferents tipus, nosaltres n'assenyalem tres:

- *Validesa del contingut.* Es refereix al contingut de les qüestions o ítems d'un instrument i la representativitat adequada del conjunt d'ítems que cal mesurar. El sistema de jutges és el que habitualment s'utilitza; l'acord intersubjectiu avala la validesa del contingut, ja que els jutges són experts en el camp d'estudi.
- *Validesa amb correlació de criteri.* És el grau d'associació entre l'instrument de mesura i altres proves o mesures externes (criteris) que pretenen mesurar el mateix.
- *Validesa conceptual o de constructe.* Determina en quina mesura l'instrument és congruent amb la teoria o el constructe hipotètic. Aquesta validació es pot dur a terme pel sistema de jutges.

Per adquirir la condició de *validesa del contingut* el qüestionari provisional fou presentat, perquè fos valorat, en un principi, per divuit jutges. La seva opinió unívoca o

els seus judicis crítics decidiran que l'instrument és vàlid, que té eficàcia, que presenta les condicions necessàries per ser tingut en consideració per aportar coneixements sobre el tema d'investigació. Vam obtenir resposta positiva de quinze jutges i van emetre la seva valoració crítica. Aquesta valoració ens permet reformular tots els aspectes que no són suficientment clars i precisos, eliminar-ne les qüestions poc rellevants i al mateix temps enriquir l'instrument amb les seves aportacions i observacions. La relació de jutges es pot comprovar a *l'annex 1.1*.

El grup de jutges estava format pels **jutges teòrics** i els jutges **pràctics**. Considerem com a jutges teòrics aquells professionals de l'ensenyament que coneixen en profunditat la temàtica objecte d'estudi, però no estan en contacte regular amb les aules, generalment professorat d'universitat especialitzats en l'àrea d'estudi, o persones vinculades a altres institucions també coneixedores del tema. Les seves valoracions són importants per constatar la validesa del contingut.

Els jutges pràctics estan en contacte continu amb les aules i en l'etapa corresponent al context de l'estudi, l'educació secundària i, per tant, poden ser candidats a ser enquestats. El seu judici determinarà la comprensibilitat i l'adequació a la realitat de les preguntes i ítems formulats.

Per validar l'instrument se sol·licita que analitzin si s'han respectat els principis generals i específics de l'elaboració de qüestionaris i ítems, responent si la formulació és unívoca, pertinent i important (*annex 1.2*).

Es fa una remodelació important del qüestionari provisional en funció dels criteris dels jutges (de 74 preguntes es passa a 44). Aquest fet ens fa pensar que cal fer una segona validació per comprovar si les correccions han estat encertades. Tres jutges teòrics han fet la segona validació. Després d'aquesta validació, fent pocs retocs al qüestionari, la majoria dels jutges coincideixen en observacions sobre el perfeccionament de la redacció i en qüestions de metodologia. Les seves recomanacions i observacions, que es van tenir en compte per la seva importància, així com tot el procés de remodelació, es pot consultar a *l'annex 1.3, 1.4, i 1.5 (CD)*.

### **Estudi pilot per a l'estudi genèric**

Després de la validació i de les diferents aportacions dels jutges com a professionals especialitzats en la formació del professorat, vam reelaborar el qüestionari i vam passar un pretest a un grup de cinc professors/es coneguts que exerceixen en un centre d'educació secundària obligatòria, amb la finalitat d'establir les últimes correccions i determinar el temps necessari per contestar. Una vegada contestat els hem interrogat sobre les seves apreciacions referents el contingut, llenguatge i ubicació de les preguntes, així com si han trobat alguna pregunta difícil d'entendre o de contestar i si creuen que hem d'eliminar alguna pregunta o ítem.

Els comentaris resultants han estat que era una mica extens, però no s'han definit per eliminar alguna pregunta o ítem, també fan observacions respecte a l'estil de redacció com és iniciar tots els ítems d'un apartat amb el verb en infinitiu o pel nom, però no barrejar uns que comencin pel verb i altres que s'iniciïn pel nom. El contingut és entenedor i pertinent i la manera de respondre en la majoria de preguntes, *qualificar* o triar *sí o no*, agilita el fet de contestar.

### **Qüestionari definitiu**

S'han valorat les observacions dels jutges i s'han introduït els canvis que podien perfeccionar i fer més operatiu l'instrument, tal com s'ha indicat. El resultat és el qüestionari definitiu, estructurat en quatre apartats, amb 44 preguntes i 350 ítems. El seu format i contingut es mostra a *l'annex 2*. Seguidament exposem les variables de cada apartat (*quadre 30*).

Quadre 30. Agrupació de variables del qüestionari definitiu

Àmbits de l'anàlisi	Apartats	Núm. de la pregunta	Variables
Dades d'identificació	A: Aspectes generals	1	- Titularitat
		2	- Etapes educatives que comprèn
		3	- Grandària
		4	- Nombre d'alumnes amb característiques específiques
		5	- Ubicació
Situació personal		6	- Edat
		7	- Gènere/sex
		8	- Titulació (especialització)
Dades professionals		9	- Anys d'experiència docent
		10	- Anys d'experiència en el centre actual
		11	- Funció docent (docència, càrrec directiu, coordinació)
Qüestions sobre formació	B: Aspectes generals de la formació permanent del professorat	12	- Les modalitats de formació permanent utilitzades.
		13	- Els motius d'assistència a cursos de formació i els motius de no assistència a cursos de formació.
		14	- Les característiques de les activitats formatives realitzades.
		15	- L'efectivitat que han tingut les activitats formatives.
	C: Aspectes generals de la F. en C.	16	- Els principis
		17	- Els objectius
		18	- Els continguts
		19	- Les modalitats de formació
		20	- Les estratègies metodològiques
		21	- La temporització
		22	- Els recursos humans, materials i funcionals i/o condicions
		23	- La participació
		24	- El paper d'un assessor/a extern
		25	- El paper de la direcció pedagògica
		26	- El paper dels docents
		27	- L'avaluació
	D: Aspectes específics de la F. en C. (PFC)	28	- Els motius
		29	- Les fases
		30	- Els principis
		31	- Els objectius
		32	- Els continguts
		33	- Les modalitats de formació
		34	- Les estratègies metodològiques
		35	- La temporització
		36	- Els recursos humans, materials i funcionals i/o condicions
		37	- La participació
38		- El paper d'un assessor/a extern	
39		- El paper de la direcció pedagògica	
40		- El paper dels docents	
41		- L'avaluació	
42		- Les dificultats	
43	- L'efectivitat		
Suggeriments		44	

### 5.2.2. *Delimitació de la població i mostra genèrica*

La població objecte d'estudi són els centres d'educació secundària de la província de Barcelona, registrats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durant el curs 1999/00.

Per concretar el nombre de casos que necessitem, perquè la mostra sigui representativa, segons un model probabilístic, apliquem la fórmula de càlcul de *Calvo* (1978) per a una població finita (menys de 100.000 individus). Prenent com a criteris representatius un nivell de confiança del 90% i considerant un error d'estimació del 0,1 el resultat obtingut és de 59,2 centres.

Per distribuir la mostra entre els centres seleccionats s'utilitza el sistema de correu i el contacte personal. Els qüestionaris es distribueixen de forma estratificada i proporcional, en funció de la distribució per zones dels serveis territorials del Departament d'Ensenyament (Baix Llobregat–Anoia, Vallès Occidental, Barcelona–Ciutat i Barcelona–Comarques) i en funció de la titularitat (públic, privat concertat i privat).

El total de qüestionaris rebuts és de 123, que representen 48 centres de la província de Barcelona. El nombre de centres no va ser gaire representatiu respecte del total de la província de Barcelona, però sí que ho va ser respecte de la seva distribució en el territori i les opinions del professorat. Com es va poder comprovar, la mostra representava els diferents sectors educatius i tots els qüestionaris estaven completats correctament.

### 5.2.3. *Tractament estadístic de la informació*

Recordem que ens havíem posicionat en una metodologia empírica a causa que l'objectiu de la investigació era explicar, descriure, conèixer fenòmens educatius, la

realitat es presentaria de forma objectiva i es limitaria als fenòmens observables que es poden mesurar i analitzar estadísticament. El suport informàtic del programa estadístic SPSS (9.0) va ser el mitjà per processar i explotar estadísticament les dades.

L'anàlisi *estadística* es va projectar en dues branques: la *descriptiva* en la tabulació i representació gràfica i la *inferencial* en la generalització dels resultats obtinguts.

Les proves estadístiques seleccionades van ser:

- Índex d'*Alpha de Cronbach* per detectar la consistència interna del qüestionari.
- Anàlisi de freqüències per organitzar les dades registrades i poder fer una descripció dels resultats (recomptes, mitjanes, desviació estàndard, percentatges, mínim i màxim).
- Proves de comparació de mitjanes entre grups: prova *t de Student*.
- Prova de *Khi quadrat* per comparar les possibles diferències entre les freqüències observades en la distribució d'una variable i les esperades en raó d'una determinada hipòtesi.
- La correlació de Pearson per mesurar relacions entre dues variables quantitatives.

Un complert desenvolupament de l'estudi genèric es pot consultar (De Martín, 2000). Al capítol de les conclusions del present estudi s'exposarà una síntesis dels resultats que es van obtenir a la 1a fase.

### **5.3. Estudi específic**

#### *5.3.1. Construcció d'instruments: l'observació participant, les entrevistes i l'anàlisi de documents*

Al llarg de dos cursos acadèmics (2000/02) hem estat vivint una experiència professional i personal molt interessant, hem tingut l'oportunitat de conèixer diferents

contextos educatius i gaudir de la relació amb companys. La bona disposició i l'obertura amb què ens han acollit als centres ha permès aprofundir i ampliar els coneixements sobre la F. en C., alhora que hem compartit problemes, experiències i inquietuds. D'acord amb els plantejaments metodològics, les tècniques i instruments per a la recollida d'informació han estat l'observació participant, les entrevistes i l'anàlisi de documents.

A partir del treball de recerca que ens ha aportat important informació i que ens ha despertat curiositats i la contínua recopilació de material sobre el desenvolupament de PFC en la pràctica, entre els quals hem de destacar els treballs d'Arencibia i Guarro (1999) del territori MEC, així com el de Darder (1995) de la nostra comunitat i el que sempre hem tingut present Granada, (1997) s'inicia l'elaboració de les pautes d'observació, de les entrevistes i anem prenent notes sobre com fer una correcta consulta i una anàlisi de documents.

Al treball de Granada, (1997) s'especifica àmpliament el protocol per a l'avaluació de PFC, el qual s'estructura en quatre apartats: context i antecedents de la formació, característiques i desenvolupament del projecte i resultats i fites aconseguides. Aquest treball i la seva estructura l'utilitzem com a marc per a una primera redacció de l'observació sistemàtica i les reflexions posteriors de la investigadora.

Arencibia i Guarro (1999), a partir d'una completa informació sobre com portar a terme un assessorament a un centre educatiu, ens aporten idees de com abordar la identificació i l'anàlisi de necessitats que genera la pràctica educativa i poder-la millorar; així ens ajuda a complementar l'apartat de la identificació de l'acció formativa.

La recopilació, redacció i coordinació de textos per part de Darder (1995) sobre *El pla de formació permanent de les escoles municipals de Barcelona* (1988-1995) ens permet contrastar i completar l'apartat sobre el desenvolupament de l'acció formativa i alguns dels seus ítems.



### 5.3.1.1. Protocol per a l'estudi específic

Inspirats en els treballs anteriors elaborem el protocol que ens guiarà la recerca d'informacions durant la nostra estada en els centres.

El primer que hem considerat necessari és conèixer el context on es desenvolupa l'acció formativa i els antecedents de formació permanent en el centre ja que ens aportarà una sèrie de variables que permetran ubicar un projecte de formació en una realitat concreta i posteriorment pot ajudar a explicar el perquè del projecte i les seves particularitats. A partir d'aquí seguirem minuciosament el desenvolupament de la formació que es realitzarà. Per poder contrastar i completar les observacions convindrà fer entrevistes al professorat participant, formadors/assessors, així com analitzar alguns documents del centre.

Aquestes idees queden plasmades en quatre apartats:

- Context i antecedents de la formació permanent.
- Pautes d'observació del desenvolupament de la F. en C..
- Entrevistes.
- Anàlisi de documents.

#### **Context i antecedents de la formació permanent**

A partir d'una entrevista amb algun membre de l'equip directiu intentarem aproximar-nos a conèixer el centre i la seva trajectòria en formació permanent; així doncs, pensem en una sèrie d'ítems que creiem que ens permetran identificar el centre, el seu professorat i la seva història en relació amb la formació permanent. Els ítems són els següents:

- Identificació de la institució:
  - Titularitat del centre. Etapes educatives que comprèn el centre.
  - Nre. d'alumnes que acull el centre.

- Nre. d'unitats, grups d'alumnes que hi ha al centre.
  - Quants alumnes necessiten una atenció personalitzada?
  - Ubicació del centre.
  - Situació geogràfica, socioeconòmica i cultural.
- Identificació del professorat:
- Nre. de professors/es que imparteixen docència.
  - Situació administrativa.
  - Acollida del professorat nou.
- Historial del centre en formació permanent:
- Modalitats de formació cursades.
  - Característiques del professorat.
  - Participació.
  - Nivell d'èxit. Fracàs rellevant.
  - Fets o opinions destacades.

Cada un d'aquests ítems el completa una sèrie de possibles respostes que permetin ajustar-se al perfil de cada centre.

### **Pautes d'observació del desenvolupament de la F. en C.**

Igual que l'apartat anterior, un exhaustiu llistat d'ítems, completat amb una àmplia varietat de respostes i amb el pensament d'incloure de noves si no s'ajustava a la descripció de la situació, pretén ser la guia de l'observació. En un principi no teníem clar si seria observació participant o no participant; en les primeres observacions prudentment vam ser discrets en les nostres actuacions i a mesura que avançava el temps ens van anar integrant satisfactòriament en els grups i podríem dir que gairebé se'ns veia com un membre més que segueix les accions formatives. Per tant, vam decidir fer una *observació participant*, ens sentíem més còmodes. El grup en formació ens va acceptar com a membre que interacciona en el procés formatiu.

Els ítems que ens vam plantejar per recopilar notes són els següents:

- Identificació del professorat que segueix l'acció formativa:
  - Gènere. Edats.
  - Titulació. Categoria professional.
  - Nre. d'anys d'experiència com a docent.
  - Nre. d'anys d'experiència en el centre actual.
  - Formen part de l'equip directiu (funció).
- Identificació de l'acció formativa:
  - Principis, teories o models en què es recolza.
  - Modalitat formativa.
  - Objectius. Contingut. Estratègies metodològiques.
  - Temporitzaació.
  - Recursos humans, materials i funcionals.
  - Grau d'implicació de l'equip directiu.
  - Acollida del projecte de formació per la de comunitat educativa.
  - Altres institucions que donen suport al projecte de formació.
  - Problemàtiques del centre davant la formació permanent.
  - Fases de l'acció formativa (contacte inicial, negociació o preparació; diagnòstic de la situació; i disseny, desenvolupament i seguiment del pla d'acció).
- Valoració global de l'acció formativa:
  - Nivell de compromís dels participants.
  - Funcionament del grup. Cultura del grup.
  - Suport. Lideratge.
  - Limitacions i obstacles al desenvolupament del projecte.
  - Desenvolupament de l'avaluació.
- Impacte: resultats i èxits aconseguits:
  - En relació amb el professorat i a l'assessorament.
  - En relació amb l'aula (processos didàctics i alumnes) i amb el centre en general.

Aquestes serien les pautes d'observació al llarg de tota l'estada en els centres, les quals s'aniríem completant en diferents moments i sessions de treball. Per a cada una de les

sessions de treball, inspirats en Granado (1997:165), preparem un *formulari* que ens permeti sistematitzar la informació des de dades puntuals i superficials (núm. de la sessió, data, hora, lloc, secretari, assistents, absències i ordre del dia) fins a elements més subtils i rellevants (metodologia de treball, conclusions, acords, compromisos i tasques per a les properes sessions).

També representarem gràficament *l'espai i les interaccions* que es produeixin entre els membres participants com un element complementari al formulari. Com a resultat de l'estudi pilot, posteriorment a l'observació decidim, que redactarem un *diari* i farem una anàlisi del desenvolupament de la sessió de formació seguint unes *pautes de reflexió*.

### **Entrevistes**

La finalitat de les entrevistes, com ja hem expressat, és contrastar les impressions de la investigadora i completar la informació. Les preguntes preparades per al professorat estan dirigides a indagar sobre per què es fa l'acció formativa, quines particularitats consideren que s'han de destacar (elements positius, problemàtiques...), recursos necessaris, actuació de l'assessor i la incidència que ha produït en el centre. El nombre d'entrevistes que es fa a cada centre és de tres: una a professorat que tingui força experiència com a docent i que hagi seguit alguns cursos de formació permanent, seria l'informador amb experiència sobre el tema; una altra a professorat jove amb poca experiència docent i de formació permanent, seria la visió de l'informador possiblement contrària a l'anterior i, finalment, la del coordinador/a, que acostuma a ser informant expert en el tema i que complementa la informació amb la visió d'organitzador.

El formulari de l'entrevista consta d'11 preguntes, nombre que considerem adequat segons els manuals d'investigació.

### **Anàlisi de documents**

Els documents del centre i del desenvolupament de les sessions formatives que hauríem d'analitzar per justificar i validar les nostres conclusions sobre l'acció formativa serien:

- Documents que identifiquen el centre: PEC, PCC, projecte de direcció i pla estratègic.
- Documents del desenvolupament de les sessions formatives: programes, projecte de formació, memòries o valoració final.

En el moment de l'anàlisi de documents pensem possibles unitats de registre:

- Paraules/frases que fan referència a la F. en C..
- Temes que fan referència o que estan vinculats a la F. en C..
- Moments en què es fa referència a la formació (actes de reunions, memòries...).
- Mesura en el temps i en l'espai (Nre. de pàg. i temps que es dediquen al tema...).
- El document en la seva globalitat en relació amb la formació (expressió positiva/negativa, importància...).

Per a l'**anàlisi global de la informació** s'ha pensat una **categorització a priori molt general**, seguint les pautes d'observació, però amb la decisió de fer **a posteriori una de més específica** en relació amb les dades que es vagin recopilant. El recompte es farà en funció de la freqüència en què apareixen i l'ordre. En principi **l'anàlisi serà manual** i no per programes informàtics a causa de la diversitat de fonts d'informació. **Es presentaran els resultats de l'anàlisi a través d'esquemes o quadres descriptius**, sistemes propis d'anàlisi qualitatiu.

### 5.3.1.2. Validació del protocol

L'estudi de casos dins de la dinàmica de la investigació qualitativa és un treball delicat ja que requereix entrar dins dels escenaris que volem investigar; per tant, prèviament obliga a pensar què pretenem i com hem d'actuar, ja que possibles errors ens podríem esbiaixar la investigació. En primer lloc, tal com ja hem expressat en el capítol anterior ens hem documentat sobre els requeriments que comporta aquest tipus d'investigació i en segon lloc fem validar el protocol d'actuació per diferents experts des del punt de vista teòric (experts en metodologies de la investigació, professorat del Departament de

Pedagogia Aplicada i tècnics de Departament d'Ensenyament en formació permanent) i pràctic (formadors i assessors de F. en C. i professorat de secundària); en total 13 jutges (5 de teòrics i 8 de pràctics), la relació dels quals es pot consultar a *l'annex 3.1*.

Es sol·licita que analitzin **SÍ** són o **NO** són **pertinents** les qüestions i ítems presentats, el grau d'**importància** (escala de **1** a **5**) i que facin totes les **aportacions** que creguin oportunes al requadre d'observacions. No demanem la univocitat perquè la informació serà recollida amb la presència de la investigadora (*annex 3.2*).

A cada un dels jutges se li lliura junt amb els instruments provisionals un petit dossier on es descriu la investigació amb la finalitat de facilitar la validació (*annex 3.3*). Aquest dossier està format per tres apartats:

- Delimitació de la investigació on s'especifica els objectius de la investigació, els contextos on es vol investigar, la temporització i les possibles aportacions al camp de la formació permanent que podríem resultar de la investigació.
- Criteris per seleccionar el centres educatius on es farà la investigació.
- Estratègies per obtenir la informació.
- Instruments provisionals: observació sistemàtica, fitxa de cada sessió de treball, distribució de l'espai i interaccions, entrevista i anàlisi de documents (*annex 3.4 CD*).

Els resultats de l'anàlisi i valoració, junt amb algunes observacions són els següents:

### **Pautes per a l'observació sistemàtica**

Les pautes per a l'observació sistemàtica estan basades principalment en la investigació de Granado (1997), tenint en compte aquest fet, la majoria de jutges van coincidir que eren pertinents i el grau d'importància, entre 4 i 5. Alguns jutges no es van ajustar a la petició que li havíem sol·licitat i van fer una valoració global i algunes observacions puntuals que han permès concretar i perfeccionar els instruments. Els resultats de la validació es poden comprovar als *quadres 31 i 32*.

Quadre 31. Pertinència de cada apartat de l'observació sistemàtica

APARTATS	PERTINÈNCIA (SÍ - NO)															
	JUTGES													Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	SÍ	NO	N/C
1.1.1.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.1.2.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.1.3.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.1.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.2.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.2.6.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.2.7.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.2.8.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.2.9.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.2.10.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.2.2.11.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
Fases	1.2.2.12.	Inicial		S		S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
		Diagnòstic		S		S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
		Priorització		S		S	S		S	S	N	S	N	7	2	4
		Rev. específica		N		S	S		S	N	N	S	N	5	4	4
		Disseny		S		S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
		Posada en pràctica		S		S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.1.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.2.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.3.					S	S			S	S	S	S	S	7		6
1.3.4.1.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.4.2.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.5.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.6.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.7.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.3.8.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.4.1.1.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.4.1.2.			S		S	S		S	S	S	S	S	S	9		4
1.4.2.1.			S		S	S	S		S	S	S	S	S	9		4
1.4.2.2.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
1.4.3.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
2.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3
3.			S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	10		3

Quadre 32. Grau d'importància de cada apartat de l'observació sistemàtica

APARTATS	IMPORTÀNCIA (1 - 2 - 3 - 4 - 5)													Puntuació mitjana
	JUTGES													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1.1.1.			4			4	4	5	4	3		3		3,85
1.1.2.			5			4	5	5	5	5		3		4,57
1.1.3.			4			4	5	5	5	4		5		4,57
1.2.1.			5			4	4	5	4	5		3		4,28
1.2.2.			5			4	5	5	5	5		5		4,85
1.2.2.6.			4			3	5	5	5	5		5		4,57
1.2.2.7.														
1.2.2.8.			5			3	5	5	5	5		5		4,71
1.2.2.9.														
1.2.2.10.														
1.2.2.11.			5			4	4	5	5	4		5		4,57
1.2.2.12.	Fases	Inicial			5		4	5	5	5	4	5		4,71
		Diagnòstic			5		4	5	5	5	4	4		4,57
		Priorització			4		4		5	5	2	4		4
		Rev. Específica			1		3		5		2	1		2,4
		Disseny			4		4	5	5	5	5	5		4,71
		Posada en pràctica			5		4	5	5	5	5	5		4,85
1.3.1.			5			4	5	5	5	4		5		4,71
1.3.2.			5			4	5	5	5	5		5		4,85
1.3.3.			4			4			5	2		5		4
1.3.4.1.			4			4	5	5	5	5		5		4,71
1.3.4.2.			5			4	5	5	5	5		5		4,85
1.3.5.			5			4	5	5	5			4		4,66
1.3.6.			5			4	5	5	5	4		4		4,57
1.3.7.			5			4	5	5	5	2		5		4,42
1.3.8.			5			4	4	5	5	5		5		4,71
1.4.1.1.			5			4	5	5	5	5		5		4,85
1.4.1.2.			5					5	2	4		5		4,2
1.4.2.1.			5			4	5		3	4		5		4,33
1.4.2.2.			5			4	5	5	3	4		5		4,42
1.4.3.			5			4	5	5	5	4		5		4,71
2.			5			4	5	5	5	5		5		4,85
3.			5			3	5		5	5		5		4
		$Xt = 4,46$						$S = 0,4747$						



*Comentaris sobre les pautes per a l'observació sistemàtica*

**Jutge 1.** Comentari conjunt:

«Reducir els instruments al diari de les observacions de les sessions de treball i les entrevistes, perquè a Catalunya no hi ha tradició de fer PFC i no se segueixen les pautes del desenvolupament de projectes. La terminologia d'observació sistemàtica no s'havia de col·locar davant l'apartat de *Context i l'història de formació* i els ítems sobre característiques del professorat i del centre correspondrien a llistes de control i no a l'observació sistemàtica.»

**Jutge 2.** Aquest jutge ens ha fet una validació molt qualitativa. Durant tres sessions d'una hora hem anat comentant minuciosament cada un dels apartats; la qual cosa ha permès fer una profunda reflexió sobre l'instrument, enriquir-lo en contingut i donar-hi un format més operatiu.

- En general està molt bé però és molt exhaustiu, presenta molta feina per analitzar.
- Cal fer l'apartat de *Context i l'història de formació* d'una manera esquemàtica.
- En general el redactat ha de ser més planer.
- Cal completar la situació administrativa del professorat amb comissió de serveis i substituïts.
- Els objectius del projecte de formació s'han d'especificar en generals i operatius.
- No posar l'apartat de *revisió específica*.
- Cal demanar al professorat que faci una valoració d'1 a 10 per mesurar el grau d'incidència segons les qüestions plantejades.
- L'impacte de la formació s'ha d'ordenar de macro a micro o al contrari.
- Cal parar atenció a l'hora de triangular la informació; cal preparar una plantilla prèvia per comprovar com operativitzar la triangulació.

**Jutge 3.**

- Cal posar més fraccions de temps en les sessions de formació.

- No s'acostuma a fer una *revisió específica* de l'àrea prioritzada, per tant aquest apartat no és pertinent ni important.
- No és pertinent el títol de *participants* (1.3.6); hauria de ser *opinions dels participants*.
- L'avaluació del resultats del projecte es podria fusionar amb l'apartat de l'impacte del projecte.

**Jutge 4.** Comentari conjunt:

«La meua valoració global és molt satisfactòria. Considero que hi ha un recull exhaustiu de materials per a l'anàlisi de la F. en C.. La quantitat de dades–observacions recollides estan ben sistematitzades i això fa que no es perdi de vista el conjunt. A voltes presenta dificultats de recollida per la quantitat d'aspectes per controlar. Cal tenir-ho en compte en l'aplicació a la pràctica.»

- Pel que fa a la identificació del professorat cal pensar en la mobilitat del professorat i l'experiència en gestió.
- Sobre la qüestió del fracàs rellevant, cal especificar el sentit, com es valora...
- Cal tenir present el grau de participació/implicació i actituds/estats d'ànim dels participants en cada una de les fases del projecte.

**Jutge 5.**

- El títol d'observació sistemàtica s'ha de posar quan s'inicien les fases del projecte.
- Cal especificar més l'ítem “acollida del professorat nou”.
- Els enunciats no haurien de ser tan telegràfics.
- Cal indicar si s'ha fet un pressupost de la formació feta i qui l'ha finançat.
- Si algun professor/a no continua la formació iniciada, cal investigar per quines causes.

**Jutge 6.**

- Cal completar l'apartat *Historial del centre en formació permanent* preguntant sobre el perquè de la demanda de la formació.

- En la fase de preparació, cal preguntar si s'ha elaborat un projecte en tota la seva dimensió.
- S'ha de completar els ítems de suport extern amb dinamització del grup utilitzant mecanismes per reflexionar en profunditat.
- Cal completar ítems “obstacles per al desenvolupament del projecte” amb problemes d'actitud negativa del professorat i de poc esforç en el treball.
- S'ha de completar ítems sobre “l'impacte de la formació en el centre” amb si s'ha plantejat el centre o es fa conscient de la necessitat de créixer com a institució que aprèn.

**Jutge 7.** No es fan els PFC partint de les necessitats reals de formació. Durant el curs 2000/2001 no hi ha cap centre on participi tot el professorat, són grups voluntaris. Hauria d'haver un responsable de la formació permanent del professorat a cada centre. És molt important la implicació de l'equip directiu en la formació permanent del professorat.

- Cal desenvolupar l'ítem “situació geogràfica, socioeconòmica i cultural”.
- Sobre la situació administrativa del professorat cal interessar-se pels que estan fixos en el centre i la seva voluntat sobre implicació en projectes del centre.
- És molt important destacar si hi ha hagut algun fracàs rellevant respecte a la formació permanent.
- S'ha de completar “obstacles per al desenvolupament del projecte” amb problemes d'horari.

**Jutge 8.** L'experiència d'assessoraments per a la F. en C. a la província de Barcelona dóna a conèixer que no es fan veritables PFC, seria més concret utilitzar en aquests casos la terminologia *acció formativa*.

- Cal especificar més l'ítem “acollida del professorat nou”.
- Cal afegir l'ítem sobre l'especialitat formativa del professorat de psicopedagog.
- S'ha d'especificar més l'èxit o fracàs de la formació permanent feta en el centre.

- Cal fer preguntes més concretes sobre “l’acollida del PFC per la comunitat educativa”.
- Cal completar “obstacles per al desenvolupament del projecte” amb problemes d’horari.
- Cal demanar que es justifiqui el perquè del projecte.
- Cal afegir en la fase de “disseny i desenvolupament del projecte” l’assignació de tasques i les responsabilitats.
- L’avaluació del resultat del projecte es podria fusionar amb l’apartat de l’impacte del projecte.

### **Jutge 9.**

- Seria bo conèixer les ràtios alumnes/grups, professors/grups.
- Cal especificar més l’ítem “acollida del professorat nou”.
- Els apartats corresponents a *Identificació de la institució i del professorat* fóra bo de fusionar-los.
- Més que flexibilitat horària, caldria posar disposar d’un temps dintre de l’horari oficial.
- Cal completar el grau d’implicació de l’equip directiu amb no s’hi implica.
- Cal completar “l’acollida del PFC per la comunitat educativa” amb el mateix claustre.
- Cal aclarir sobre les institucions que donen suport al PFC si la *comunitat autònoma* es refereix al Departament d’Ensenyament.
- Cal aclarir en la *fase de diagnòstic*: la planificació sobre què?

### **Jutge 10.**

- Cal desenvolupar l’ítem “situació geogràfica, socioeconòmica i cultural”.
- Cal especificar més l’èxit o fracàs de la formació permanent feta al centre.
- Cal completar objectius del PFC amb: *suport a l’avaluació interna i elaboració de documents*.
- Per millorar l’anàlisi de les interaccions cal consultar el llibre de Vendrell (1999), *Dinàmica de grups i psicologia dels grups*.

**Jutge 11.** Les qüestions plantejades sobre PFC són pertinents i importants, és un projecte idealista i perfecte, però la realitat és molt diferent; per tant, s'hauria d'adequar a la realitat. S'ha de fer més operatiu i pràctic. Dins les aportacions que podria aportar aquesta investigació, es podria mirar també quina és la cultura del centre que afavoreix el desenvolupament de PFC.

- La situació administrativa del professorat cal completar-la amb comissió de serveis, i la propietat posar si és provisional o definitiva.
- Cal especificar més l'ítem "acollida del professorat nou".
- Cal completar cicle amb equip docent de cicle i equip docent de nivell.
- Respecte a l'especialització del professorat s'ha de corregir àmbit científic/tecnològic, perquè ciències de la naturalesa és de l'àmbit científic.

**Jutge 12.** És un document molt complet i resulta massa llarg.

**Jutge 13.** Els objectius proposats són massa genèrics, haurien de ser més explícits, clars, coneguts i assequibles. Cal concretar la formació permanent rebuda anteriorment, perquè pot influir en la predisposició i la valoració de la F. en C..

### **Entrevistes**

Els resultats de la validació de les entrevistes es poden comprovar als *quadres 33 i 34*.

#### *Comentaris de la entrevista*

**Jutge 2.** En general les preguntes són massa obertes, s'haurien d'acotar les qüestions (pregunta tancada o induir la resposta).

**Jutge 4.** Cal aprofundir més en el desenvolupament personal.

**Jutge 5:** A la pregunta 4 es plantegen dues qüestions: s'haurien de separar. Cal preguntar sobre la repercussió de la formació en la promoció professional.

Quadre 33. Pertinència de cada pregunta de l'entrevista

PREGUNTES	PERTINÈNCIA (SÍ - NO)															
	JUTGES													Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	SÍ	NO	N/C
1			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
2			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
3			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
4			S		S	S	S	S	S	N	S			7	1	5
5			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
6			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
7			S		S	S	S	S	S	N	S			7	1	5
8			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
9			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
10			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5
11			S		S	S	S	S	S	S	S			8		5

Quadre 34. Grau d'importància de cada pregunta de l'entrevista

PREGUNTES	IMPORTÀNCIA (1 - 2 - 3 - 4 - 5)														Puntuació mitjana
	JUTGES														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
1			5		5	3	3	5	5	5					4,42
2			5		5	4	3	5	5	4					4,42
3			5		5	4	4	5	5	5					4,71
4			5			4	4	5	5						4,6
5			5		5	4	2	2	5	4					3,85
6			5		5	4	2	5	5	5					4,42
7			5		5	4	5	5	5						4,83
8			5		5	4	2	5	4	5					4,28
9			5		5	4	3	5	5	5					4,57
10			5		5	4	4	5	5	4					4,57
11			5		5	4	3	4	5	5					4,42
			<b><math>X_t = 4,46</math></b>					<b><math>S = 0,267</math></b>							

**Jutge 7.** Cal completar la pregunta 3 amb si s'han complert les expectatives.

**Jutge 9.** Cal completar la pregunta 3 amb si s'han complert les expectatives.

**Jutge 10.**

- Pregunta 1. L'opinió sobre la F. en C. i avantatges i inconvenients, s'hauria de separar l'opinió i avantatges i inconvenients.
- Cal completar la pregunta 3 amb si s'han complert les expectatives.
- Pregunta 7. S'hauria de fer només als experts.

**Jutge 11.** Tenint en compte que no tot el professorat coneix bé què és la F. en C. i que valora com a poc important la formació permanent per al desenvolupament del centre, les preguntes s'haurien de redactar amb relació a com pensa el professorat.

- Pregunta 1. A l'opinió sobre la F. en C. i avantatges i inconvenients, s'hauria de separar l'opinió dels avantatges i inconvenients.
- Pregunta 2. Cal completar amb *especificar les activitats més valuoses, per a què*.
- Pregunta 5. Cal concretar-la amb si ha canviat la manera de veure el centre i la seva pròpia tasca professional.
- Pregunta 6. Preguntar concretament si hi ha hagut aspectes que han limitat el desenvolupament del projecte i, en cas afirmatiu, quins han estat.
- Pregunta 8. En lloc de posar què queda quan acaba un PFC, cal posar quina incidència ha tingut.

**Jutge 13.** En general les preguntes són massa obertes, s'haurien d'acotar les qüestions (pregunta tancada, donar possibles respostes o induir la resposta).

- Les preguntes 1 i 4 engloben dues preguntes.
- S'ha de concretar més la pregunta 5.

## **Anàlisi de documents**

Sobre les pautes d'anàlisi de documents només han contestat tres jutges:

**Jutge 5.** Aquest jutge (especialitzat en metodologia d'investigació) ha valorat la proposta com a pertinent i com a grau d'importància 5.

**Jutge 6.** La proposta és pertinent. El grau d'importància de cada plantejament és 4, menys en "possibles documents" que el grau d'importància és de 3.

**Jutge 9.** S'ha d'afegir en els "possibles documents": PAT, programació anual i projecte de direcció. El grau d'importància respecte a "unitats de registre" és 2.

## **Conclusions de la validació**

### *Pautes per a l'observació sistemàtica*

En general, la validació és molt positiva i s'ha centrat principalment a fer observacions per matisar o complementar alguns aspectes. Dins les observacions els jutges han coincidit en:

- Les qüestions plantejades són pertinents i importants, és un plantejament molt complert i ben fet, però no s'ajusta a la realitat de la formació permanent que es fa als centres de secundària; per tant, seria convenient reduir-lo i fer-lo més operatiu perquè s'adapti més a la realitat. A causa que al nostre context educatiu no es desenvolupen veritables PFC, seria més adequat definir-ho com a acció formativa.
- Cal desenvolupar l'ítem "situació geogràfica, socioeconòmica i cultural".
- Cal especificar més l'èxit o fracàs de la formació permanent feta al centre.
- La situació administrativa del professorat cal completar-la amb *comissió de serveis*, i la propietat, posar si és provisional o definitiva.
- Cal demanar que es justifiqui el perquè del projecte.



- Els objectius del projecte han de ser més concrets i realistes.
- Cal completar “l’acollida del PFC per la comunitat educativa” amb el claustre i fer preguntes més concretes.
- El títol d’observació sistemàtica s’ha de posar quan s’inicien les fases del PFC.
- Cal especificar més l’ítem “acollida del professorat nou”.
- Poca pertinència i importància ( $x = 2,4$ ) sobre la revisió específica de l’àrea prioritzada, perquè no s’acostuma a fer, per tant s’ha d’eliminar.
- L’avaluació del resultat del projecte es podria fusionar amb l’apartat de l’impacte del projecte.
- Cal completar “obstacles per al desenvolupament del projecte” amb problemes d’horari.

### *Entrevistes*

La majoria dels jutges coincideixen en la pertinència i importància de les preguntes dirigides al professorat i dos han destacat la poca importància de la pregunta 5. Dins les observacions els jutges han coincidit en:

- Pregunta 1. L’opinió sobre la F. en C. i avantatges i inconvenients, s’hauria de plantejar d’una banda l’opinió i per d’una altra avantatges i inconvenients.
- Cal completar la pregunta 3 amb si s’han complert les expectatives.
- La pregunta 4 engloba dues preguntes.

### **Canvis que es fan en els instruments com a resultat de la validació**

A partir de les opinions comunes dels jutges i algunes d’individualitzades que són importants i presenten una certa lògica, refem els instruments perquè ens permetin fer un estudi aprofundit i que reflecteixi la realitat de la formació del professorat dels centres estudiats. Els canvis efectuats sobre context i antecedents de la formació permanent i desenvolupament de l’acció formativa es poden comprovar als *quadres 35 i 36*. Respecte a les entrevistes i anàlisi de documents tenim en compte les observacions dels jutges i les apliquem.

*Quadre 35. Canvis a l'instrument provisional sobre context i antecedents de la formació permanent*

<b>INSTRUMENT PROVISIONAL</b>	<b>INSTRUMENT DEFINITIU</b>
<b>1.1. CONTEXT I ANTECEDENTS DE FORMACIÓ PERMANENT</b>	<b>I. CONTEXT I ANTECEDENTS DE FORMACIÓ PERMANENT</b>
<b>1.1.1. IDENTIFICACIÓ DE LA INSTITUCIÓ</b>	<b>1. IDENTIFICACIÓ DE LA INSTITUCIÓ</b>
<b>1.1.1.1.</b> Titularitat del centre	S'elimina perquè tots els centres són públics i l'etapa és la secundària.
<b>1.1.1.2.</b> Etapes educatives	
<b>1.1.1.3.</b> Nre. d'alumnes que acull el centre	Es confecciona un full adjunt on s'especifica el nombre d'alumnes, línies i modalitats ( <i>annex 4.1</i> ).
<b>1.1.1.4.</b> Nre. d'unitats/grups d'alumnes	
<b>1.1.1.5.</b> Quants alumnes necessiten una atenció personalitzada?	S'elimina perquè no es considera rellevant.
<b>1.1.1.6.</b> Ubicació del centre.	<p><b>1.1.</b> Es modifica el nombre d'habitants del municipi per característiques del barri, ja que permet caracteritzar millor la població d'alumnes del centre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centre</li> <li>- Perifèria</li> <li>- Barri de blocs de pisos</li> <li>- Barri de blocs de pisos i cases</li> <li>- Zona residencial</li> </ul>
<b>1.1.1.7.</b> Situació geogràfica, socioeconòmica i cultural.	<p><b>1.2.</b> Situació econòmica de les famílies:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta</li> <li>- Mitjana alta</li> <li>- Mitjana baixa</li> <li>- Baixa</li> </ul> <p><b>1.3.</b> Nivell cultural de les famílies:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudis universitaris</li> <li>- Batxillerat i FP</li> <li>- Primaris</li> <li>- Sense estudis</li> </ul>
<b>1.1.2. IDENTIFICACIÓ DEL PROFESSORAT</b>	<b>2. IDENTIFICACIÓ DEL PROFESSORAT</b>
<b>1.1.2. 1.</b> Nre. de professors/es.	<b>2.1.</b> Es confecciona un quadre que s'adjunta al full de l'alumnat i és més operatiu perquè es pugui omplir a secretaria ( <i>annex 4.1</i> ).
<b>1.1.2. 2.</b> Situació administrativa.	
<b>1.1.2. 3.</b> Acollida del professorat nou.	<p><b>2.2.</b> Es complementa amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi ha pla d'acollida?</li> <li>- Com és?</li> <li>- Qui és el responsable?</li> </ul>
	<p><b>2.3.</b> S'hi afegeix un nou apartat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabilitat de la plantilla en els últims 5 anys.</li> </ul>
<b>1.1.3. HISTORIAL DE LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA EN FORMACIÓ PERMANENT</b>	<b>3. HISTORIAL DE LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA EN FORMACIÓ PERMANENT</b>
<b>1.1.3.1.</b> Modalitats	Es confecciona una fitxa, perquè sigui més operativa i la pugui omplir l'equip directiu en qualsevol moment. ( <i>annex 4.1</i> ).
<b>1.1.3.2.</b> Característiques del professorat	
<b>1.1.3.3.</b> Participació	
<b>1.1.3.4.</b> Nivell d'èxit	
<b>1.1.3.5.</b> Fracàs rellevant	
<b>1.1.3.6.</b> Fets o opinions destacables	

Quadre 36. Canvis a l'instrument provisional sobre el desenvolupament de l'acció formativa

INSTRUMENT PROVISIONAL	INSTRUMENT DEFINITIU
<b>1.2. PAUTES D'OBSERVACIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE PFC</b>	<b>II. DESENVOLUPAMENT DE L'ACCIÓ FORMATIVA</b>
<b>1.2.1. IDENTIFICACIÓ DEL PROFESSORAT</b>	CONSTITUCIÓ DE L'EQUIP I CARACTERÍSTIQUES Es confecciona una fitxa perquè la pugui omplir individualment cada membre que segueix la formació ( <i>annex 4.2.1</i> ).
<b>1.2.1. IDENTIFICACIÓ DEL PFC</b>	<b>1. IDENTIFICACIÓ DE L'ACCIÓ FORMATIVA</b> ( <i>annex 4.2.2</i> )
	<b>1.1. Presentació</b> S'introdueixen aquests dos apartats per diferenciar l'acció formativa de cada centre.
	<b>1.2. Justificació</b>
<b>1.2.2.1. Principis, teories, o models</b>	S'elimina perquè en l'estudi pilot es va veure que no hi havia una base teòrica.
<b>1.2.2.2. Objectius</b>	<b>1.3. Objectius.</b> Es complementa amb generals i específics.
<b>1.2.2.3. Continguts</b>	<b>1.4. Continguts</b>
<b>1.2.2.4. Modalitat formativa</b>	Està inclosa en la presentació
<b>1.2.2.5. Estratègies metodològiques</b>	<b>1.5. Estratègies metodològiques</b>
<b>1.2.2.6. Temporalització</b>	<b>1.6. Temporalització</b>
<b>1.2.2.7. Recursos humans, materials i funcionals</b>	<b>1.7. Recursos humans, materials i funcionals</b> Es complementa amb institució financadora.
<b>1.2.2.8. Grau d'implicació de l'equip directiu</b>	<b>1.8. Qualificació i grau d'implicació de l'equip directiu</b> Es complementa amb indicadors del grau d'implicació.
<b>1.2.2.9. Acollida del PFC per la comunitat educativa</b>	<b>1.9. Difusió i acollida de l'acció formativa</b> Es diversifica entre grups interns i externs i s'hi afegeixen dos ítems: el coneixement que tenen i la participació.
<b>1.2.2.10. Altres institucions donen suport al PFC</b>	Queda englobat en l'apartat anterior "grup d'externs".
<b>1.2.2.11. Problemàtiques</b>	<b>1.10.</b> S'afegeix un ítem d'horari inadequat.
	<b>1.11.</b> S'afegeix un nou apartat sobre la <b>planificació de l'avaluació</b> basat en l'apartat <b>1.3.8.</b> sobre el desenvolupament de l'avaluació.
	<b>2. PAUTES D'OBSERVACIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE L'ACCIÓ FORMATIVA</b>
<b>1.2.2.12. Fases del PFC</b>	<b>2.1. Fases de l'acció formativa</b>
	S'elimina l'ítem del perquè del PFC perquè està reflectit en l'apartat de la justificació.
	S'elimina la fase de revisió específica.
<b>1.3. VALORACIÓ DEL PFC</b>	<b>2.2. Valoració global de l'acció formativa</b>
<b>1.3.6. PARTICIPANTS</b>	<b>2.2.2. Actitud dels participants</b> Es fusionen i es concreten alguns ítems
<b>1.3.8. DESENVOLUPAMENT DE L'AVALUACIÓ</b>	<b>2.2..8. Desenvolupament de l'avaluació</b> Està refet a l'apartat de la planificació de l'avaluació. Es concreta si s'ha portat a terme la planificació de l'avaluació.
<b>1.4. RESULTATS I ÈXITS ACONSEGUITS</b>	RESULTATS ACONSEGUITS Es refà en un full adjunt, eliminant alguns ítems poc rellevants i introduint una escala de valoració per fer-lo més operatiu ( <i>annex 4.2.3</i> ).
<b>2. DIARI DE LES SESSIONS DE TREBALL</b>	<b>2.3. Formulari d'observació durant les sessions de treball</b> ( <i>annex 4.2.2.1</i> )
<b>3. DISTRIBUCIÓ DE L'ESPAI I INTERACCIONS</b>	<b>2.3.1. Distribució de l'espai i interaccions.</b> Es completa amb alguns ítems per unificar possibles situacions. ( <i>annex 4.2.2.2</i> ).

### 5.3.1.3. Estudi pilot

Després de converses i visites amb diferents centres d'educació secundària de la província de Barcelona en seleccionem onze que podrien ser una representació de la comunitat educativa d'aquesta etapa. Aquests IES ens mostren la disponibilitat a permetre'ns l'accés a les seves instal·lacions i a col·laborar en l'aportació de dades per fer l'estudi.

Iniciem el seguiment d'un centre, com a *experiència pilot*. És de titularitat privada/concertada, la modalitat formativa és un curs sobre dèficits d'atenció i intel·ligència emocional. Es produeixen els primers contactes, experimentem una sensació d'intrusisme, sentim la llunyania del professorat en fer una observació no participant, ens sentim com *convidats de pedra*. Anem comprovant l'eficàcia de les pautes d'observació, les entrevistes, etc.

Aquesta experiència ens permet prendre algunes decisions, avalats pel que descrivíem en els plantejaments metodològics: "El disseny pot ser modificat en les primeres fases, sempre que les circumstàncies ho requereixin, concretament, després de la recollida i anàlisi de les dades inicials, l'investigador té el dret de reconèixer que el disseny inicial era defectuós i pot modificar-lo. Al mateix temps cal que l'investigador pari atenció a no canviar els objectius de l'estudi, ja que la flexibilitat del disseny de l'estudi de casos és seleccionar els diferents casos, però no en canviar els propòsits de la investigació i adequar-los a les dades que s'han obtingut".

Així, **l'observació ha de ser participant** i les pautes d'observació són insuficients per recollir totes les sensacions que podem percebre; per tant, decidim **redactar un diari** després de cada sessió formativa o contactes amb el professorat i/o el centre, i **reflexionar després de cada sessió de treball seguint unes pautes** per poder contrastar les observacions als diferents centres.

També es veu necessari que **les entrevistes amb el professorat han de concretar-se més en l'activitat formativa** que es fa i s'haurien de focalitzar de manera que servissin **per triangular amb les pautes d'observació sistemàtica i els documents**. En base a aquests fets, fem canvis en tres preguntes:

- De les activitats fetes durant la formació, quines consideren que són més valuoses i per què?
- El desenvolupament del PFC li ha produït canvis en la concepció que tenia del mateix, en les vostres creences sobre la formació permanent? Quins?
- Com veieu la continuïtat de PFC (hi ha disposició per assumir nous projectes d'aquestes característiques)?

Aquestes tres preguntes dels instruments provisionals les canviem per:

- Com valoraríeu l'acció formativa que heu fet durant aquest curs?. Aspectes positius i negatius.
- Quina ha estat l'actitud del professorat participant (nivell de compromís, implicació, entusiasme...).
- Creieu que les característiques del vostre centre i el professorat han afavorit o dificultat el desenvolupament de la formació?

Amb aquestes tres preguntes podem contrastar elements importants de la investigació: resultats, compromís i implicació dels participants i influència de les característiques del context.

Finalment vam veure amb l'estudi pilot que els **documents més representatius** del centre en relació amb la formació permanent eren el PEC, RRI, el projecte de direcció i el pla estratègic.

Durant el temps de l'estudi pilot es presenta l'oportunitat que els instruments siguin consultats i valorats per un grup de 6 alumnes d'un curs de doctorat de la Facultat de

Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alcalá d'Henares, i els quals ens suggereixen que afegim les qüestions següents a l'entrevista:

- La F. en C. està realment reconeguda i val la pena embrancar-se en projectes d'aquesta naturalesa?
- Cal la presència d'agents externs i quin és el seu paper o les funcions que haurien de desenvolupar?
- Com s'avalua la F. en C., quins procediments se segueixen o s'hi haurien d'incloure?

Les tres qüestions són interessants, el fet d'introduir-les en l'entrevista, suposaria allargar-la massa. Per tant, valorem que la segona és important, perquè té força influència l'assessorament en la F. en C., i la introduïm amb el redactat següent:

- Com valoraríeu l'actuació de l'assessor? Era necessària la seva intervenció, per què? Esperàveu una actuació diferent, per què?

Després d'aquesta experiència pilot i les observacions mencionades fent les modificacions en les entrevistes (al *quadre 38* es pot comprovar l'agrupació de les preguntes segons variables que permeten contrastar amb l'observació sistemàtica) i a l'*annex 4.3* l'entrevista definitiva; incorporem el diari i elaborem unes pautes (orientats a Granada, 1997) per a la reflexió posterior a les observacions; aquestes pautes permetran unificar criteris de les diferents observacions i podrem contrastar els diferents casos (*annex 4.5*). La resta d'instruments queda igual.

#### **5.3.1.4.** Instruments definitius

Els instruments definitius s'han ajustat en funció de les valoracions dels jutges i de l'estudi pilot; són més concrets i operatius. El resultat final es pot consultar a l'*annex 4*; els *quadres 37 i 38* sintetitzen les variables que els configuren.

*Quadre 37. Instruments definitius: context, antecedents i desenvolupament de l'acció formativa*

<b>Àmbits de l'anàlisi</b>	<b>Apartats</b>	<b>Variables</b>
<b>I. Context i antecedents de formació permanent</b>	<b>1. Identificació del centre educatiu</b>	<b>1.1.</b> Ubicació del municipi. <b>1.2.</b> Situació econòmica de les famílies. <b>1.3.</b> Nivell cultural de les famílies. <b>1.4.</b> Nre. d'alumnes i distribució per etapes educatives.
	<b>2. Identificació del professorat</b>	<b>2.1.</b> Nre. de professors/es que imparteixen docència i la seva situació administrativa. <b>2.2.</b> Acollida del professorat nou. <b>2.3.</b> Estabilitat en la plantilla del professorat en els últims 5 anys.
	<b>3. Historial de l'acció formativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalitat</li> <li>- Justificació</li> <li>- Continguts</li> <li>- Participació</li> <li>- Facilitador de la formació</li> <li>- Impacte</li> <li>- Actitud del professorat no participant.</li> <li>- En cas de fracàs o experiència negativa, explicar el perquè.</li> </ul>
<b>II. Desenvolupament de l'acció formativa</b>	<b>1. Identificació de l'acció formativa</b>	<b>1.1.</b> Presentació <b>1.2.</b> Justificació <b>1.3.</b> Objectius <b>1.4.</b> Continguts <b>1.5.</b> Estratègies metodològiques <b>1.6.</b> Temporització <b>1.7.</b> Recursos humans, materials i funcionals. <b>1.8.</b> Qualificació i grau d'implicació de l'equip directiu. <b>1.9.</b> Difusió i acollida de l'acció formativa. <b>1. 10.</b> Problemàtiques del centre davant l'acció formativa. <b>1. 11.</b> Planificació de l'avaluació.
	<b>2. Pautes d'observació del desenvolupament de l'acció formativa</b>	<b>2.1.</b> Fases de l'acció formativa. <b>2.2.</b> Valoració global de l'acció formativa. <b>2.3.</b> Formulari d'observació de les sessions formatives. <b>2.4.</b> Distribució a l'espai i interaccions.
	<b>3. Resultats aconseguits</b>	<b>3.1.</b> En relació amb el centre. <b>3.2.</b> En relació amb la pràctica docent a l'aula. <b>3.3.</b> En relació amb l'alumnat. <b>3.4.</b> En relació amb el professorat.

*Quadre 38. Instruments definitius: entrevistes, anàlisi de documents i pautes de reflexió de les sessions de treball*

<b>Àmbits de l'anàlisi</b>	<b>Apartats</b>	<b>Variables</b>
<b>III. Entrevistes</b>	<b>1. Professorat. Coordinadors/es</b>	<b>1. 7. 9. Resultats</b> <b>2. Justificació</b> <b>3. Fases</b> <b>4. Compromís</b> <b>5. 8. Recursos</b> <b>6. Context</b> <b>10. Problemàtiques</b> <b>11. Valoració assessorament (si és el cas)</b> <b>12. Sugeriments/propostes</b> (Els números corresponen al núm. de la pregunta)
<b>IV. Anàlisi de documents</b>	<b>1. Documents per analitzar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa o projecte de l'acció formativa.</li> <li>- Actes de les sessions formatives.</li> <li>- Memòria.</li> <li>- Documents del centre: PEC, PCC, projecte de direcció...</li> <li>- Diari de les sessions formatives: observador, assessors...</li> </ul>
	<b>2. Anàlisi del contingut</b>	Sistema de categories tenint en compte que siguin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequades i pertinents (significatives amb el contingut).</li> <li>- Homogènies (únic criteri de classificació).</li> <li>- Exhaustives (que representin àmpliament tot el contingut expressat).</li> <li>- Objectives (ben definides i precises).</li> <li>- Mútuament excloents.</li> </ul>
	<b>3. Unitats de registre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paraules/frases que fan referència a la F. en C..</li> <li>- Temes que fan referència o que estan vinculats a la F. en C..</li> <li>- Moments en què es fa referència (actes, memòries...).</li> <li>- Mesura en el temps i en l'espai (nombre de pàg. que es dediquen al tema, temps dedicat al tema...).</li> <li>- El document en la seva globalitat en relació amb la formació (expressió positiva/negativa, importància...).</li> </ul>
<b>V. Pautes de reflexió de les sessions de treball</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La majoria dels membres de l'equip assisteixen a les reunions.</li> <li>- Les reunions tenen un ordre del dia escrit.</li> <li>- Es compleix l'ordre del dia, els objectius previstos.</li> <li>- Les reunions estan ben preparades pel coord. o responsable.</li> <li>- El material utilitzat era adequat.</li> <li>- De les reunions celebrades hi ha acords/conclusions escrites.</li> <li>- El clima de les reunions és positiu.</li> <li>- Les situacions tenses se superen satisfactòriament.</li> <li>- Existeix un repartiment clar de feines entre els membres.</li> <li>- El coordinador/a actua com a tal.</li> <li>- Algun membre fa la funció de secretari/a.</li> <li>- Hi ha una distribució del treball per sessions.</li> <li>- Hi ha uns criteris per distribuir el treball.</li> <li>- Existeix un compliment de les feines corresponents a cada un</li> <li>- A mesura que avança el temps les sessions són més productives.</li> <li>- Deficiències en la participació:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Poc temps. Els participants no saben què es discutirà a les reunions, no saben molt bé com intervenir... El grup és massa gran per participar. Es participa més d'allò que seria necessari</li> </ul> </li> </ul>



### 5.3.2. *Delimitació de la població i mostra específica*

La preocupació de tot investigador és dissenyar i desenvolupar la investigació d'acord amb els postulats de rigor científic que exigeix la metodologia seleccionada.

Amb relació al disseny de l'estudi de casos Arnal [*et al.*] expliquen:

«El disseny de l'estudi de casos s'inscriu dins de la lògica que guia les successives etapes de recollida, anàlisi i interpretació de les dades dels models qualitius, amb la peculiaritat que el propòsit de la investigació és l'estudi intensiu i profund d'un o pocs casos d'un fenomen, [...] el tema es va delimitant i focalitzant a mesura que el procés avança. Les primeres fases són d'exploració i reconeixement, s'analitzen els indrets, situacions i subjectes que poden ser matèria o font de dades, i les possibilitats que presenten per als objectius de la investigació. Durant la fase intermèdia se seleccionen els subjectes o aspectes per explorar, les persones a entrevistar, etc., [...] finalment hi ha la fase de recollida, anàlisi i interpretació de les dades, elaboració de l'informe final i la presa de decisions.»

(1994:208)

#### 5.3.2.1. Criteris per a la selecció dels casos

S'han explicat els objectius de la investigació i les propietats que ha de complir l'estudi de casos múltiples, fet que ens condueix a explicar quin ha estat el procés de selecció dels casos estudiats, que ens permetrà assolir els objectius a través de les dades que ens proporcionaran. Les orientacions que dona Stake en la selecció de casos són:

«El primer criteri ha de ser la màxima rendibilitat d'allò que aprenem. Una vegada establerts els objectius ¿quins casos poden portar-nos a la comprensió [...] incloent-hi a la modificació de les generalitzacions? El temps de què disposem per al treball de camp i la possibilitat d'accés [...]. Si és possible hem d'escollir casos que siguin fàcils d'abordar i on les nostres indagacions siguin ben acollides, potser on podem identificar un possible informador i on les persones estudiades estiguin disposades a col·laborar.»

(1999:17)

En el nostre cas els criteris han estat orientats per de l'estudi realitzat sobre la formació permanent del professorat específicament sobre la F. en C. durant el curs 1999-2000. A través del qüestionari que hem explicat als apartats anteriors, el professorat d'educació secundària va expressar les seves opinions, les quals ens van permetre conèixer algunes particularitats que defineixen i caracteritzen aquesta acció formativa. Van obtenir algunes dades significatives: modalitats, continguts, elements que afavoreixen la formació, opinions diferents en funció d'edat i experiència docent, etc. (Els resultats complets es poden consultar a De Martín (2000) i una síntesi al capítol de les conclusions i a l'*annex 3.3.2* quan fem la presentació dels instruments perquè siguin validats).

El tipus de **modalitat formativa** (curs, assessorament, grups de treball) era una variable significativa que sorgia en els plantejaments i desenvolupament del procés de formació, així com diferents apreciacions sobre la seva efectivitat en relació amb la millora de la tasca educativa en funció d'edats i experiència docent del professorat. Per tant, considerem que s'ha de tenir en compte la variable de la diversitat de modalitat a l'hora de seleccionar els centres. Altres variables que tenim en compte és que responguin a les característiques de la majoria de centres de la província de Barcelona, com diferent **origen** de l'IES (centre experimental de la Reforma, antic centre de formació professional i antic centre de BUP), **la mida del municipi** i **nombre d'alumnes**; així pensem que la pluralitat ens permetrà poder aproximar-nos més a obtenir dades de tendències generals.

A través dels serveis tècnics de formació permanent del professorat de l'ICE de la UAB, que ens faciliten informació sobre activitats de F. en C. de diferents IES de la província de Barcelona, de contactes professionals i d'amistats personals obtenim informació de centres que fan formació en el propi centre i elaborem un llistat de possibles centres educatius que podrien ser un cas d'estudi. A partir d'aquí iniciem contactes per conèixer les característiques de les seves accions formatives (modalitats, continguts i temporalització) i seleccionar aquelles que permetin fer un estudi específic per enriquir el coneixement sobre la F. en C..

Com hem comentat abans onze centres ens faciliten l'accés per fer l'estudi i responen a les característiques de la majoria de centres de la província de Barcelona. En funció de la modalitat de formació de cada un, el calendari, l'horari de les sessions formatives i la impressió d'acolliment i contactes dins el centre, reduïm el grup de l'estudi de casos a set centres.

Després de l'estudi pilot per diverses raons decidim no introduir el centre on vam dur a terme l'experiència com un dels possibles casos a estudiar: la falta de pràctica com a investigadors en aquest tipus de recerca no ens permet abastar correctament tota informació que es pot recollir; però la posterior reflexió sobre l'estada en aquest centre, analitzant els possibles encerts i errors ens proporciona uns coneixements que millorem la nostra actuació com a investigador qualitatiu als altres centres de l'estudi. També tenim en compte que és un centre de titularitat privada i els altres són de titularitat pública, per això necessitaríem un altre centre de titularitat privada per poder contrastar dades, llavors hauríem de passar a vuit centres; creiem que tindríem dificultats per fer un seguiment en profunditat de vuit centres amb possibles coincidències en l'horari que no ens permetríem poder assistir amb regularitat a les sessions formatives. Finalment concretem l'estudi en sis centres, dos per cada modalitat de formació, origen i nombre d'alumnes, excepte en la mida dels municipis, fa que hi ha dos ubicats en municipis mitjans, tres en municipis grans i un en municipi petit. El *quadre 39* mostra una síntesi que diferencia cada un d'aquests centres.

*Quadre 39. Identificació de les institucions educatives objecte d'estudi*

I E S	ORIGEN			MIDA DEL MUNICIPI			Nre. D'ALUMNES			FORMACIÓ EN CENTRES	
	B U P	F P	CREAT PER A LA REFORMA	GRAN (+51.000)	MITJA (51.000/ 40.000)	PETIT (-40.000)	GRAN (800/ 1200)	MITJA (500/ 800)	PETIT (400/ 500)	MODALITAT	CONTINGUT
<b>A</b>			X	X				X		Curs	Ús de la xarxa telemàtica internet
<b>B</b>		X		X			X			Curs	Ús de les NT
<b>C</b>		X			X			X		Assessorament	Prosocialitat
<b>D</b>	X					X			X	Assessorament	Equips docents. Tutoria
<b>E</b>	X			X			X			Grups de treball	Intel·ligència emocional
<b>F</b>			X		X				X	Grups de treball	PAT

### 5.3.3. Procés d'aplicació

Després d'una primera etapa corresponent a la consulta, anàlisi i reflexió bibliogràfica des d'una perspectiva teòrica i pràctica, la construcció d'instruments i la selecció dels contextos objecte d'estudi; s'inicia una segona etapa amb el procés d'aplicació; és el moment de posar-se en contacte amb la realitat, és a dir, és l'hora del treball de camp, el qual permetrà obrir una tercera etapa d'anàlisi i interpretació de les dades.

#### 5.3.3.1. Protocol per contactar i actuar en els escenaris objecte d'estudi

Els primers contactes amb els centres s'inicien per telèfon, es demana pel director/a del centre i es procura concertar una entrevista per expressar les nostres intencions i quina seria la nostra actuació durant les sessions formatives.

En la primera entrevista expliquem els objectius i alguns detalls de la investigació i ho lliurem per escrit (*annex 3.3.1*). Demanem que ho comuniquin al claustre de professors per aconseguir que aprovi la nostra estada al centre; així com consultar amb l'assessor oponent (si és el cas), si veu algun inconvenient en la nostra assistència a les sessions formatives. En principi acordem que la nostra presència serà de simple espectador i que caldrà que ens facilitin algunes dades sobre les característiques del centre i del professorat que intervé en l'acció formativa, així com l'autorització per consultar alguns documents que defineixen el centre (PEC, PCC, projecte de direcció, etc.) i fer algunes entrevistes. Finalment, acordem que en un termini curt ens tornariem a posar en contacte per conèixer si s'ha aprovat la nostra estada en el centre.

Una vegada ha estat acceptada la proposta d'investigar en el centre, iniciem les observacions. En general, el primer dia som presentats al grup de professorat que participarà en l'acció formativa. Si es dóna el cas que no hi és el director/a o coordinador/a pedagògic, ens hem hagut de presentar personalment; aquest és un moment difícil, com expresso en una pàgina del diari d'observacions:

«Arribo puntualment a la primera sessió formativa sobre el curs de NT. Els alumnes estaven sortint, de forma correcta sense enrenou. Junt a l'escala trobo a dues professores, una d'elles em pregunta si venia al curset, com és habitual quan és la primera sessió em confonen amb els ponents. Els explico que sóc la professora que està fent la tesi doctoral sobre *La formació permanent del professorat*, que ja havia parlat amb la directora i amb la coordinadora pedagògica sobre la meva assistència a les sessions formatives per fer observacions sobre el seu desenvolupament. M'indiquen que pugui al primer pis, on hi ha l'aula d'informàtica, en la qual es desenvoluparà la sessió formativa. Arriba el moment difícil, com em passa en les primeres sessions on no hi són presents, perquè arriben més tard, el director/a o la coordinadora pedagògica, de presentar-me jo sola al professorat. Els explico que la meva presència és deguda al fet que estic fent el treball d'investigació sobre... i que la Direcció m'ha permès que assisteixi. El professorat fa signes que ja estava al corrent.»

25 d'abril de 2001

Actuar com a simple espectador, que va prenen notes, resulta violent, dóna la sensació que és l'actuació d'una inspecció. Així decidim després del contacte amb el primer centre, que resultaria més còmode per al professorat que realitza l'activitat formativa i per a la investigadora, que fos una *observació participant*. En el contacte amb la resta de centres, argumento a la Direcció les raons d'integrar-me en el grup de formació participant discretament, i sempre procurant no interferir negativament en el desenvolupament de l'acció formativa; així tindrem l'oportunitat de donar-nos a conèixer i seria una posició més còmoda i agradable per al professorat i per a la investigadora. Aquesta decisió va ser encertada, ja que en les primeres sessions la intervenció va ser discreta i a poc a poc es va anar produint la integració en el grup (fent preguntes, aportant informacions que fossin d'utilitat, complint amb algunes tasques per a la propera sessió, etc., en definitiva, ser una professora més). Un exemple el tenim en aquestes anotacions del diari d'observacions:

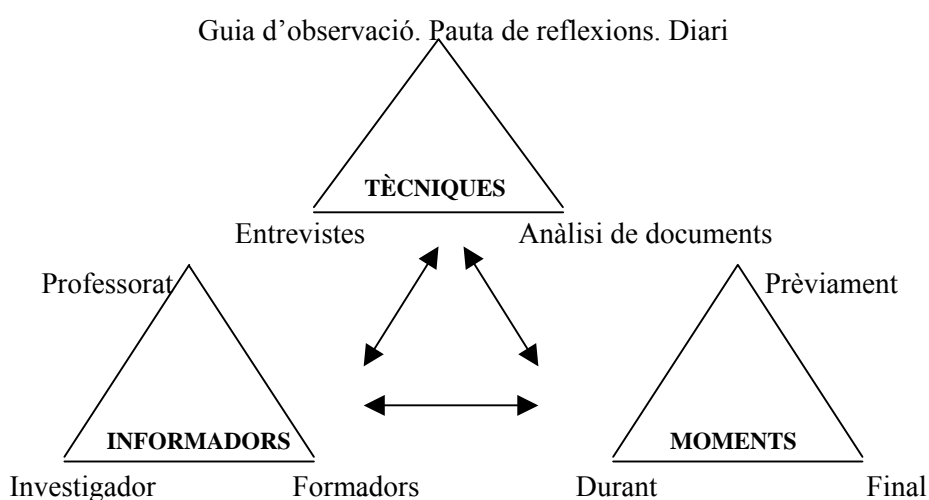
«Li dono a la cap d'estudis unes quantes fotocòpies sobre un article que ens havia recomanat un dels formadors (intento col·laborar amb el que puc, perquè després jo necessitaré la seva ajuda per complementar les meves observacions).»

9 de maig de 2001

La integració també s'ha vist afavorida esmorçant o dinant amb el professorat del centre, fent alguns trajectes de viatge junts, etc. Aquesta investigació ha suposat no només aprofundir en el coneixement de la F. en C., sinó l'adquisició de coneixements específics en funció de la temàtica de les activitats formatives, conèixer diferents perspectives sobre l'estat actual de l'educació als centres de secundària i establir relacions amistoses amb companys/es d'altres centres.

### 5.3.3.2. La recollida d'informació

Durant el curs acadèmic 2000/2001 assistim assíduament a les sessions formatives del professorat dels centres seleccionats i en altres també durant el 2001/2002 ja que eren grups de treball o assessoraments que van desenvolupar l'activitat durant dos cursos; paral·lelament a la presa de dades durant el desenvolupament de la formació a partir dels formularis i les posteriors reflexions, també fem les entrevistes i analitzem els documents dels centres. Així amb diferents moments, informadors i instruments recollint les dades per diferents vies que condueixin a una mateixa realitat amb la finalitat que aquesta investigació aportí uns coneixements vàlids i fiables al tema d'estudi. A la *figura 21* es representen els instruments, les fonts d'informació i els moments tenint en compte la triangulació per poder contrastar la informació.



*Figura 21. Instruments, fonts d'informació i moments*

## L'observació

Les observacions les fa el mateix investigador en diferents àmbits i en diferents moments. *Prèviament* a la posada en contacte de cada àmbit utilitzem la guia de les observacions per tenir present possibles aspectes a observar o puntualitzar segons el moment o fase en la qual està l'acció formativa; *durant* l'observació presencial no acostumem a prendre notes escrites, podríem dir que prenem notes mentals, ja que el nostre objectiu és que la nostra presència no sigui un element distorsionador del curs normal de l'activitat (realment crec que gairebé vaig aconseguir ser un membre més del grup de formació, ja que sóc professora i imparteixo classes en aquesta etapa i comparteixo les mateixes problemàtiques i dificultats que representa actualment formar l'alumnat de secundària i intentar treballar en equip amb el grup de professorat). L'únic apunt que fem és reproduir de forma gràfica la disposició de les persones en l'espai i com es van succeint les intervencions, un *nombre* per a l'ordre d'intervenció i una *lletra* per al **tipus d'intervenció** (inspirats en les orientacions de Vendrell, 1999):

- **A.** Solidaritat, distensió, acord.
- **B.** Suggestiment, orientació.
- **C.** Sol·licituds.
- **D.** Desacord, tensió, antagonisme.

Alguns exemples de representació de les interaccions es poden consultar a l'*annex 5* i a l'informe individual del cas E.

Posteriorment i de manera immediata sempre s'ha cercat un moment i un lloc tranquil per transcriure l'observació descrivint de manera inqüestionable la realitat per fer més comprensible el cas. El procediment era el següent:

- Redactar el **diari** relatant de forma exhaustiva el context i totes les impressions que sentim pensant que possibles lectors tinguin la sensació d'estar en aquell

lloc i en aquell moment, un dels tants exemples que poden citar seria el paràgraf següent (descripcions més completes es poden consultar *l'annex 10 (CD)*):

«Em trobo a la porta el professor de Socials i la professora d'Educació física, són molt amables, parlem del temps, com és lògic amb la calor que fa i com a costum per iniciar una comunicació. Pugem les escales i anem cap el despatx del director que ens l'ha cedit perquè hi ha aire condicionat. És un despatx d'estil antic, cadires amb el seient i respall de cuir i els braços i potes de fusta massissa amb claus grossos; hi ha la taula del director treballada amb relleus i la llibreria al darrere que fa joc; a la llibreria hi ha l'enciclopèdia Espasa Calpe. També hi ha a l'altra banda del despatx una taula molt grossa per a fer reunions i uns prestatges una mica més moderns. Quan entrem ja hi ha el Pere i l'Assumpta, el Pere em fa un somriure com si em conegués de tota la vida. L'Assumpta inicia la sessió fent una lectura del resum de les sessions de treball i la valoració final segons impressions de la coordinadora i la secretària, al mateix temps ens lliuren una còpia a cada un dels assistents.»

27 de juny de 2001

- Després de la redacció del diari omplint el **formulari de cada sessió de treball** (data, hora, assistents, temes...) es pot consultar complet a *l'annex 4.2.2.1* i fem un redactat seguint les **pautes de reflexió** (*annex 4.5*).

### **L'entrevista**

«Moltes de les coses que no podem observar personalment, altres les han observat o les estan observant. Dues de les utilitats principals de l'estudi de casos són les descripcions i les interpretacions que s'obtenen d'altres persones. No tots veuran el cas de la mateixa forma. Els investigadors qualitius se senten orgullosos de descobrir i reflectir les múltiples visions del cas. L'entrevista és el canal principal per arribar a les realitats múltiples.» (Stake, 1999:63)

Com s'ha comentat en pàgines anteriors es va creure correcte fer tres entrevistes a cada centre a persones que podia tenir visions diferents sobre el desenvolupament de l'acció formativa. Fonamentant-nos en l'estudi anterior que mostrava que les persones que



tenien càrrecs directius opinaven diferent de les que no en tenien, igual que les que tenien més o menys experiència docent la seva visió sobre la formació era diferent; decidim entrevistar coordinadors de l'acció formativa que acostuma a ser el coordinador/a pedagògic/a, i sempre que ha estat possible, un professor/a amb menys de cinc anys de docència i un altre amb més de deu.

En el cas C hem realitzat les tres entrevistes estandarditzades i estipulades, i també hem personalitzat una altra entrevista per a l'assessor de la formació, ja que es va interessar molt per la nostra investigació i vam aprofitar perquè ens donés la seva visió sobre el desenvolupament de l'acció formativa i la seva opinió general sobre la F. en C..

Sempre s'ha ofert una còpia abans de l'entrevista perquè l'entrevistat decideixi si volia col·laborar i reflexionar sobre les qüestions a comentar. En tres dels centres hem utilitzat la gravadora per les entrevistes i això ens ha permès estar més relaxats sense la preocupació d'anar apuntant sense perdre detall. Als altres tres centres els entrevistats han preferit contestar per escrit.

### **L'anàlisi de documents**

A l'inici de la formació hem recollit els programes o projectes, on s'especifiquen objectius, continguts i calendari i això ens ha facilitat el seguiment de l'acció formativa; i també en finalitzar la seva valoració, que generalment es demanada per l'ICE, com a organisme gestor de la formació permanent. Durant el desenvolupament de l'acció formativa consultem el PEC, RRI, projecte de direcció i pla estratègic (si el centre l'havia elaborat) per comprovar la menció i rellevància que es dona en aquests documents a la formació permanent i, concretament, la F. en C..

Al *quadre 40* es pot consultar a mode síntesi les fonts d'informació en relació amb la modalitat formativa i les tècniques emprades.

Quadre 40. Fonts i tècniques per a la recollida d'informació

MODALITAT	FONT D'INFORMACIÓ	TÈCNIQUES D'OBTENCIÓ DE LA INFORMACIÓ		
		OBSERVACIÓ PARTICIPANT	ENTREVISTA	ANÀLISI DE DOCUMENTS
CURS	Programa inicial/memòria			X
	Assistència de la investigadora a les sessions de treball	X		
	Professorat		X	
	Resultats	X	X	X
ASSESSORAMENT	Projecte inicial/memòria			X
	Assistència de la investigadora a les sessions de treball	X		
	Assessor		X	
	Professorat		X	
	Resultats	X	X	X
GRUPS DE TREBALL	Projecte de treball inicial/memòria			X
	Assistència de la investigadora a les sessions de treball	X		
	Professorat		X	
	Resultats /materials creats	X	X	X

Algunes **informacions específiques** han estat recollides amb els procediments següents:

- La informació relativa a aspectes sobre *el context i antecedents de formació permanent del centre* ens és facilitada per mitjà d'una entrevista amb el director/a o algun membre de l'equip directiu (*annex 4.1. Identificació del centre educatiu, del professorat i historial de la institució educativa en F en C*).
- Les dades generals de *l'alumnat i professorat* ens són facilitades per la secretaria per mitjà d'un formulari (*annex 4.1. Alumnat i professorat*).
- Cada professor/a que participava en la formació ens omplia un formulari amb les seves *dades personals i professionals* (*annex 4.2.1. Constitució de l'equip i característiques*) i un qüestionari per valorar els resultats aconseguits (*l'annex 4.2.3*).

### 5.3.4. *Tractament analític i interpretatiu de la informació*

El tractament de la informació procedent de les observacions, entrevistes, qüestionaris i anàlisi de documents que hem fet es pot dividir en tres moments que cavalquen i es complementen mútuament:

#### 1. *Organització i exploració*

Comporta comprovar que tenim tota la informació corresponent a cada cas, repassar que està correctament arxivada, fer les transcripcions i a partir d'aquí reduir la informació no pertinent.

#### 2. *Codificació i categorització*

Les dades són codificades i agrupades per categories de naturalesa mixta conceptual/empírica, ja que abans d'entrar als escenaris objecte d'estudi s'havien elaborat dotze categories deductives (*quadre 41*) a partir dels resultats que s'havien obtingut amb l'aplicació del qüestionari (estudi genèric) i orientades per poder donar resposta els objectius de la investigació. Aquestes categories es perfilen i refan inductivament a partir de les dades recollides. Seguidament es redacta un resum descriptiu de cada cas i es fa la triangulació de dades per complir amb el rigor científic.

#### 3. *Comparació i interpretació*

Per al tractament i codificació de la informació d'aquesta investigació, com hem comentat anteriorment, no s'ha utilitzat un programa informàtic, s'ha fet l'anàlisi manualment; en primer lloc s'examina la informació de cada categoria dels sis casos, i atenent sempre de fer una correcta interpretació de les dades, el que resulta difícil en una investigació qualitativa, poder establir comparacions i connexions entre categories, per posteriorment, elaborar l'informe final.

*Quadre 41. Categories deductives en relació amb les fonts d'informació*

CATEGORIES	Qüestionari estudi genèric	Observació sistemàtica	Entrevistes professorat	Qüestionari (valoració resultats)	Documents
Context		X	X		X
Justificació	X	X	X		X
Objectius	X		X		X
Continguts	X	X			X
Estratègies metodològiques	X	X			X
Temporització	X	X			X
Recursos	X	X	X		X
Fases	X	X			X
Implicació de l'equip directiu	X	X			
Compromís/actitud participants	X	X	X		
Problemàtiques	X	X	X		
Resultats	Centre	X		X	
	Pràctica docent a l'aula	X		X	
	Alumnat	X		X	
	Desenvolupament professional	X		X	

#### 5.3.4.1. Codificació i categorització de la informació

L'anàlisi manual de les dades recollides requereix molt de temps per poder seguir un procés rigorós, planificat i entenedor que permeti organitzar la informació obtinguda sobre cada cas, establir relacions, extreure significats rellevants, interpretar i comprovar; amb la finalitat d'arribar a unes conclusions que puguin aportar nous coneixements al tema investigat.

En primer lloc es repassen totes les descripcions i es fa una reducció de dades no pertinents, **es codifica la informació restant seguint un sistema alfanumèric que s'ajusti a les dades i que aculli tota la informació**: codi del centre, categoria, instrument, núm. sessió de formació o subjecte, en aquest ordre. El codi del centre és una lletra majúscula, les categories poden tenir diferents dígitos en funció dels apartats o subapartats corresponents, els instruments són dues o més lletres (la primera majúscula i les següents minúscules) i els subjectes són tres lletres (primera majúscula i les altres dues minúscules). Per evitar confusions també utilitzem el distintiu de color vermell perquè en l'elaboració d'instruments també havíem fet ús de codis numèrics de color negre.

La segona part correspon al moment d'analitzar i anar fragmentant el contingut en funció de les categories establertes, al mateix temps que remarquem les unitats de registre que tenen més significat. És una tasca àrdua i interminable, ja que suposa repassar uns 350 fulls (notes d'observacions, entrevistes, diari i fulls de valoracions) més els documents de cada centre.

A la tercera part definim més concretament cada categoria, seguint les orientacions del capítol de metodologia sobre com establir un bon sistema de categories (adequades i pertinents, homogènies, exhaustives, objectives i mútuament excloents) i en funció de la informació recollida. És a dir, **seguint un procés deductiu-inductiu redefinim i creem noves categories i nous codis per fragmentar més adequadament la informació**, sempre amb la intenció que ens permeti catalogar correctament els significats. El resultat ha estat de 19 categories agrupades en 4 macrocategories; també hi hem inclòs una de tipus calaix de sastre “altres” per poder classificar un petit nombre de dades tan singulars que no es poden combinar amb cap altra categoria, perquè són poc freqüents o poc importants i no mereixen una categoria pròpia (Fox, 1981:739) (*quadre 42*). Pas a pas anem omplint d'indicadors cada un dels departaments destinats a cada categoria i elaborem quadres i taules que representin gràficament les dades interpretades.

Aquest sistema de categories s'ha aplicat a cada un dels casos (no sempre s'ha trobat informació de totes les categories) i ha servit com a guia per a l'elaboració de l'informe individual de cada cas.

A través de la interrelació i contrastació dels sis informes cerquem les repeticions d'indicadors significatius i representatius de cada categoria en els àmbits quantitatiu i qualitatiu, que donen lloc a extreure unes conclusions parcials de l'estudi de casos.

Si havíem començat fragmentant la informació, ara amb una darrera revisió fusionem indicadors i relacionem categories per elaborar l'informe conjunt sobre l'estudi de casos, i encara que evitant el subjectivisme per mitjà de l'aplicació dels criteris de

credibilitat, serà una interpretació de la investigadora dels esdeveniments que s'han produït als escenaris objecte d'estudi.

*Quadre 42. Sistema de categories deductives-inductives i indicadors*

<b>MACROCATEGORIES</b>	<b>CATEGORIES</b>	<b>INDICADORS</b>
<b>1. Context i antecedents de la formació permanent</b>	<b>1.1. Negociació</b>	
	<b>1.2. Identificació de la institució educativa</b>	<b>1.2.1.</b> Ubicació del municipi <b>1.2.2.</b> Situació econòmica de les famílies <b>1.2.3.</b> Nivell cultural de les famílies <b>1.2.4.</b> Nre. d'alumnes i distribució per etapes <b>1.2.5.</b> Clima
	<b>1.3. Identificació del professorat</b>	<b>1.3.1.</b> Nre. professors/es i situació administrativa <b>1.3.2.</b> Acollida del professorat nou <b>1.3.3.</b> Estabilitat en la plantilla (últims 5 anys)
	<b>1.4. Historial de la institució educativa sobre F. en C.</b>	<b>1.4.1.</b> Modalitat <b>1.4.2.</b> Justificació <b>1.4.3.</b> Continguts <b>1.4.4.</b> Participació <b>1.4.5.</b> Facilitador de la formació <b>1.4.6.</b> Impacte <b>1.4.7.</b> Actitud professorat no participant <b>1.4.8.</b> Fracassos o experiències negatives
<b>2. Projecte de l'acció formativa</b>	<b>2.1. Presentació</b>	<b>2.1.1.</b> Tipus de modalitat <b>2.1.2.</b> Institució assessora <b>2.1.3.</b> Coordinació <b>2.1.4.</b> Constitució del grup <b>2.1.5.</b> Curs acadèmic
	<b>2.2. Justificació</b>	
	<b>2.3. Objectius</b>	<b>2.3.1.</b> Generals <b>2.3.2.</b> Específics
	<b>2.4. Continguts</b>	
	<b>2.5. Estratègies metodològiques</b>	
	<b>2.6. Temporització</b>	
	<b>2.7. Recursos humans, materials i funcionals</b>	
<b>3. Procés de l'acció formativa</b>	<b>3.1. Fase de contacte inicial, negociació o preparació.</b>	
	<b>3.2. Desenvolupament de l'acció formativa.</b>	<b>3.2.1.</b> Difusió i acollida de l'acció formativa <b>3.2.2.</b> Actuació participants <b>3.2.3.</b> Actuació formadors/assessors <b>3.2.4.</b> Implicació de l'equip directiu <b>3.2.5.</b> Disposició i interacció <b>3.2.6.</b> Problemàtiques
	<b>3.3. Valoració del desenvolupament de l'acció formativa.</b>	<b>3.3.1.</b> Objectius, continguts i metodologia <b>3.3.2.</b> Compromís i actitud del grup <b>3.3.3.</b> Qüestionari avaluació ICE
<b>4. Resultats aconseguits</b>	<b>4.1. En relació amb el centre.</b>	
	<b>4.2. En relació amb la pràctica docent a l'aula.</b>	
	<b>4.3. En relació amb l'alumnat.</b>	
	<b>4.4. En relació amb el prof..</b>	
<b>Altres</b>		

El sistema de categories utilitzades en l'anàlisi de dades considerem que és vàlid, perquè quan hem demanat la supervisió de l'anàlisi i interpretació de dades (que seguidament comentarem), també hem presentat uns quants documents per poder comprovar si les categories determinades són adequades i representatives al contingut dels documents; i cap dels supervisors ens han indicat rectificacions.

#### 5.3.4.2. Comparació i interpretació de dades

El moment de l'anàlisi interpretativa és un dels que crea més angoixa perquè hem d'emetre judicis, valoracions i interpretacions que poden donar lloc a la subjectivitat de la investigadora, malgrat es prenguin totes les mesures possibles perquè els resultats siguin objectius i reflecteixen la realitat del camp d'estudi. De manera minuciosa i procurant justificar les interpretacions es fan comparacions i connexions entre les categories dels sis casos per poder passar de la simple descripció, encara que sigui exhaustiva, a produir interpretacions que incrementin els coneixements del tema (Goetz i Le-Compte (1988). Així juntament amb la presentació dels resultats, en relació amb les característiques i els aspectes bàsics i diferencials de la F. en C., intentarem reflectir el significat que l'acció formativa ha tingut per al professorat i per al centre, com també l'aprenentatge que ha representat per a la investigadora, i que podrà servir per a presentar propostes operatives d'accions formatives que cooperin al desenvolupament del professorat per afrontar els reptes de la tasca educativa.

**Al finalitzar la investigació fem tres blocs de consultes** per reafirmar que el procés que s'ha seguit en l'anàlisi i interpretació de les dades és correcta:

*1. Supervisió de l'anàlisi i interpretació de les dades per tres experts en el tema.*

Es sol·licita que indiquin si s'han aplicat les orientacions i criteris estipulats en el *marc metodològic* sobre el *tractament analític i interpretatiu*, en relació als següents ítems:

- Codificació i categorització de la informació.
- Anàlisi en relació a cada objectiu.

- Justificació de les interpretacions.
- Triangulació de les dades.

En cada un d'aquests ítems han d'indicar:

- *Anàlisi i interpretació*: completa, parcial o molt incompleta.
- *Presentació i explicació dels resultats*: correcta, incorrecta.
- *Redactat*: s'entén, no s'entén, coherent.

També globalment se'ls demana que indiquin:

- Si hi ha coherència entre les interpretacions i els resultats.
- Si hi ha interpretacions no justificades, i quines són.
- Si hi ha un error sistemàtic en les interpretacions, i on.

La relació d'aquests supervisors i la graella per a les seves observacions és pot consultar a l'*annex 6 i 6.1*.

Els tres experts (2 teòrics i 1 pràctic) han coincidit en els **resultats** de la supervisió:

- L'anàlisi i interpretació de les dades és complert.
- La presentació i explicació dels resultats és correcta.
- La redacció és entenedora.

Les observacions que han indicat dos dels experts són:

- S'explicita massa l'explicació sobre la metodologia qualitativa.
- És un estudi de casos i s'accepta la interpretació de les dades per la respectabilitat, experiència, coneixement i acreditació de la investigadora.



2. *Supervisió de cada un dels informes individuals de cada cas pels participants en l'activitat formativa per a confirmar que es reflecteix la realitat tal com va succeir.*

Es sol·licita que algun membre que va assistir a les sessions formatives faci la lectura de l'informe i que indiqui les esmenes pertinents, si hagués alguna interpretació incorrecta.

La relació d'aquests supervisors és pot consultar a l'*annex 7* i la carta sol·licitant la revisió a l'*annex 7.1*.

Dos de centres van fer **observacions**:

- El centre B: va especificar que s'anul·lessin algunes dades que identificaven el centre.
- El centre C: va indicar la correcció de la resposta d'una de les preguntes de l'entrevista perquè no expressava clarament la idea de l'entrevistat.
- La resta de centres confirmen que l'informe reflecteix els fets tal com van succeir.

3. *Ratificació de la pertinència i importància de les propostes que plantejem per a l'optimització de la F. en C. per sis coneixedors del tema.*

Un dels objectius de la investigació és obtenir conclusions que permetin fer propostes per optimitzar processos de F. en C., orientats a la millora del desenvolupament professional i del centre per complir satisfactòriament amb la funció educativa. Aquest objectiu és la fita màxima de la investigació, per tant hem cregut important que les propostes que formularem a partir de l'estudi (capítol 13) siguin examinades per persones coneixedores del tema per determinar la seva *pertinència i importància*, així com la claredat del redactat. Han col·laborat en la supervisió 6 professionals (2 teòrics i 4 pràctics).

La relació d'aquests supervisors i la graella per a les seves observacions és pot consultar a l'*annex 8, 8.1 i 8.2*.

Els **resultats** de la supervisió són (*quadres 43 i 44 i observacions*):

—El número que hi ha a cada casella indica el nombre de supervisors que coincideixen en la seves respostes—.

*Quadre 43. Supervisió de les propostes per a la institució educativa*

PROPOSTES PER A LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA								
NÚM.	REDACTAT			PERTINÈNCIA			IMPORTÀNCIA	
	S'entén	No s'entén	Coherent	Encertada	Procedent amb la situació educativa	Descontextualitzada	Important	Poc important
1	6		4	4	5		3	
2	6		4	4	3		5	
3	6		4	4	3		5	
4	6		4	3	4	1	3	1
5	6		4	3	4		3	2
6	6		4	4	3		5	
7	5	1	4	4	4		3	
8	6		4	4	3		5	
9	6		4	5	4		3	
10	6		4	4	5		3	
11	6		4	3	3		6	
12	6		4	3	4		4	1
13	6		4	4	4		3	1
14	6		4	3	3		5	1
15	6		4	3	5		3	
16	6		4	4	3		5	

*Observacions: propostes per a la institució educativa*

**Pregunta 1.**

*Supervisor1.* M'agrada molt la paraula autorevisió.

**Preguntes 4.**

*Supervisor1.* Torna a parlar de tècniques de revisió sobre la pràctica (molt bé) (potser podries enumerar algunes que proposes). Després de processos posaria punt. Faria una nova frase explicant la formació en dinàmica de grups.

*Supervisor 3.* Aquesta pregunta i la següent semblen més indicades per a la formació inicial que per a la formació permanent.

**Pregunta 6.**

*Supervisor 1.* Potser explicaria breument els eixos.

*Supervisor 2.* Cal fer alguna referència a cada un dels eixos.

*Supervisor 3.* Potser caldria afegir nous models teòrics i pràctics de la funció docent.

**Pregunta 7.**

*Supervisor 1.* Cal justificar-la més.

*Supervisor 2.* Afegir junt a necessitats *dificultats*.

*Supervisor 3.* No queda clar què vol dir *ben reflexionada*.

**Pregunta 8.**

*Supervisor 2.* Afegir als objectius, que siguin graduals i esglaonats.

**Pregunta 9 i 10.**

*Supervisor 1.* La convertiria en un únic punt perquè parles del mateix. Jo posaria: «Els temes formatius relacionats amb l'autoconeixement i l'autoestima del professorat són idonis per a poder-se desenvolupar mitjançant la F. en C.» o semblant... Altres temes suggeridors poden ser escolta activa...

*Supervisor 2.* Molt bé, perquè tenir coneixement d'aquests temes és fonamental per a desenvolupar PFC.

**Pregunta 11.**

*Supervisor 3.* Jo inclouria d'entrada la figura de l'assessor/a.

**Preguntes 12 i 15.**

*Supervisor 1.* Les posaria una al costat de l'altra (cultura i clima) i les relacionaria perquè van molt lligades.

*Supervisor 3. Pregunta 15.* Tot i ser molt important, considero que no és el lloc per ubicar-la.

**Pregunta 16.**

*Supervisor 1.* Exemples de difusió de les experiències, a on? butlletí de l'escola, web de l'escola, *web* dels centres de recursos, ajuntament o serveis educatius municipals, revistes científiques...

*Quadre 44. Supervisió de les propostes per a l'Administració educativa*

PROPOSTES PER A L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA								
NÚM.	REDACTAT			PERTINÈNCIA			IMPORTÀNCIA	
	S'entén	No s'entén	Coherent	Encertada	Procedent amb la situació educativa	Descontextualitzada	Important	Poc important
1	6		4	4	3		5	
2	6		4	5	3		4	
3	6		4	3	3	1	4	1
4	6		4	4	3		3	2
5	6		4	4	4		4	
6	6		4	3	3		5	
7	5	1	4	4	3		6	
8	5	1	4	4	3		3	1
9	6		4	4	3		4	1

*Observacions: propostes per a l'Administració educativa*

**Pregunta 1.**

*Supervisor 1.* Al 1.1. justificació de l'acció formativa, afegiria «segons l'impacte de la formació».

*Supervisor 2.* Completar: establir una fase prèvia d'assessorament per preparar tota aquesta documentació.

**Pregunta 3.**

*Supervisor 2.* Reconèixer (acreditat i retribuït) en infinitiu tot, perquè les propostes les estàs fent la majoria en infinitiu.

*Supervisor 3.* A centres grans podria ser més lògic, crec que és un excés posar un càrrec exclusiu per la formació permanent. Malgrat tot considero encertat fer una formació per a la figura que s'encarregui de dinamitzar aquest procés.

**Pregunta 5.**

*Supervisor 2.* Afegir: difondre experiències d'èxit (que no quedi subjecte a la voluntarietat dels participants).

*Supervisor 3.* No m'agrada gaire, malgrat tot penso que cal valorar els centres que es prenen aquesta tasca seriosament, però jo penso més en donar publicitat positiva de la tasca feta, donar un reconeixement institucional, (sortir per la TV, en publicacions...).

**Pregunta 7.**

*Supervisor 3.* Tot i que desconec el tema dels *partnerships*, la idea la trobo positiva (apropar escola i universitat).

**Conclusions de la supervisió de les propostes i canvis efectuats**

La majoria dels supervisors estan d'acord en la correcció del redactat, pertinència i importància; per tant, no eliminem cap proposta. En relació amb les observacions les hem valorat i en funció de la unanimitat de les diverses observacions i rellevància refem les propostes que s'havien elaborat en un principi. Els **canvis** que hem efectuat han estat els següents:

*Propostes per a la institució educativa:*

- Pregunta 6, aclarim el que vol dir metodologia de procés, perquè és el concepte més ambigu.
- Pregunta 7, afegim indicadors perquè la proposta sigui més entenedora.
- Pregunta 8, afegim objectius graduals i esglaonats.
- Pregunta 15, la situem darrera de la 12 (l'ordre canvia: la 13 era la 15, la 14 era la 13 i la 15 era la 14).
- Pregunta 16, afegim els exemples proposats.

*Propostes per a l'Administració educativa:*

- Pregunta 1, incorporem els suggeriments.
- Pregunta 5, incorporem els suggeriments redactant una nova proposta, situant-la al núm.6, així les antigues 7, 8 i 9, seran les actuals 8, 9 i 10 respectivament.

Amb la combinació de descripcions i interpretacions es fusionarà la informació i aplicant les estratègies de triangulació i les verificacions i observacions dels experts que revisen possibles deficiències o errors, culminarà la fase d'anàlisi i interpretació de les dades que donarà lloc a l'elaboració d'unes conclusions parcials. Després d'un període de reflexió i havent deixat reposar un temps la investigació, s'elaboraran les conclusions generals que originen l'informe final.

*5.3.5. Credibilitat de la investigació*

Creiem que l'ètica d'un investigador està en una actuació correcta en tot moment, en saber seleccionar les fonts documentals que fonamentin sòlidament la investigació i permetin contrastar hipòtesis, en el tractament respectuós amb les fonts d'informació, en seguir un procés rigorós en l'estudi empíric, etc. Aquesta ètica conduirà a la solidesa i credibilitat de la investigació. Tots els treballs sobre metodologia de la investigació (Guba i Lincoln (1989), Yin (1994), Del Rincón (1995), Taylor i Bogdan (1996), Stake (1999), etc.), no eludeixen ressaltar els criteris i procediments que s'hauran de complir perquè els resultats de la investigació siguin creïbles, siguin vàlids.

Aquesta investigació portada a terme amb un cert grau de rigor pretén arribar a obtenir uns resultats vàlids que ampliïn el camp d'estudi tractat. Per justificar la seva credibilitat tant en el procés de recollida de dades com en la seva anàlisi seguim i intentem complir els criteris regulatius que emparen una investigació en un marc qualitatiu.

Prenem com a base el treball de Guba i Lincoln (1989) on determinen que una investigació qualitativa ha de complir els criteris de *credibilitat*, *transferibilitat*, *dependència* i *confirmabilitat* per aconseguir que els coneixements que aporti siguin considerats com veritables i reflecteixen la realitat social estudiada.

Aconseguir el grau de *credibilitat* dels resultats obtinguts suposa que existeix un paral·lelisme entre les dades recollides i la realitat. La *transferibilitat* es refereix a la possibilitat d'aplicar els resultats obtinguts en un context determinat a altres contextos que presenten condicions i situacions similars. La *dependència* representa obtenir una rèplica dels resultats quan la investigació es fa en un context igual. I la *confirmabilitat* vol dir que els resultats són independents de les creences, interessos o motivacions de la investigadora, és a dir, són objectius, neutrals, no subjectius.

Per garantir cada un d'aquests criteris es poden utilitzar **procediments** com els que ens indica Del Rincón (1995:255-259):

Respecte del criteri **credibilitat**: ús d'observació persistent, triangulació, recollida de material referencial i comprovacions amb els participants.

Respecte a la **transferibilitat**: ús de mostreig teòric intencional, descripcions exhaustives i recollida de dades abundant.

Respecte a la **dependència**: identificació de l'estatus i rol de la investigadora, descripcions minucioses dels informants, identificació i descripció de les tècniques d'anàlisi i de recollida de dades, delimitació del context físic, social i interpersonal, rèplica pas a pas i triangulació de mètodes.

Respecte a la **confirmabilitat**: comprovacions amb els participants, descriptors de baixa inferència (fidelitat a les dades directes per mitjà de transcripcions textuales, fotografies, cites...), recollida de dades mecàniques i triangulació.

### 5.3.5.1. Criteri de credibilitat

L'assistència sistemàtica de la investigadora a les sessions de formació, participant-hi de manera activa, ha permès **l'observació persistent** i la comprensió de les característiques del context.

La **triangulació** ens permet confirmar dades amb interpretacions per mitjà de la varietat de fonts de dades recollides en diferents moments, contrastades amb diferents perspectives teòriques i amb diferents mètodes. Els qüestionaris, els programes, memòries, diari, entrevistes com a *mètodes* de recollida de dades han complementat i contrastat l'observació sistemàtica. Des dels primers contactes amb els centres on comencem a prendre dades sobre el context en general i estudiem els projectes de formació, continuem amb l'assistència a les sessions formatives i tornem a contactar posteriorment per conèixer la incidència en la pràctica de la formació, la qual cosa permet fer un seguiment al llarg de tot el curs acadèmic i poder analitzar en diferents *moments* els aspectes que comporten les activitats formatives del professorat. Elaborem les pautes d'observació a partir d'altres treballs pràctics, de la consulta de diferents publicacions sobre el tema i de les programacions oficials sobre formació permanent del professorat, fets que permeten el contrast *teòric*.

Els coneixements que anàvem adquirint, les sensacions i impressions que sentíem, els dubtes i qüestionaments que sorgien en alguns moments, eren compartits amb el director de la investigació i professorat de secundària; amb el seu *judici* ens orientaven sobre el procés a seguir o ens ratificaven els nous coneixements.

Durant el desenvolupament de la investigació anem **recollint material de referència** a dos nivells; un, el que sorgia com a producte de fer activitats formatives i l'altre el que era propi per elaborar la investigació; en tots dos casos s'ha fet un arxiu per a cada centre, on es cataloga:

- Característiques del context.
- Documents que identifiquen cada centre.



- Història de formació permanent.
- Programes o projectes de formació.
- Dades del professorat que segueix la formació.
- Observacions i reflexions de cada sessió ordenades per dates.
- Transcripcions de les entrevistes.

Recollit tot el material el contrastem segons les categories que havíem establert a priori i les perfilem perquè s'ajustin a la informació recollida, seguidament fem una revisió perquè no hi hagi contradiccions, així com identificar aspectes atípics que es puguin explicar i poder aconseguir *coherència i lògica estructural*. En el moment de treure conclusions fem **comprovacions amb els participants** que han seguit la formació i finalment demanem a *experts* en el tema una revisió de l'anàlisi de dades i la seva opinió sobre les propostes d'optimització de la F. en C. que proposem en relació als resultats obtinguts.

#### 5.3.5.2. Criteri de transferibilitat

Aplicar o transferir els resultats d'un estudi de casos a altres contextos resulta difícil partint de que l'estudi de casos no permet generalitzar, ja que cada context té les seves particularitats i interfereixen multitud de variables que el determinen i caracteritzen i marquen o indueixen a actuar d'una manera concreta a les persones que interactuen en ell. Per tant, l'únic que podem aportar és que en contextos i en condicions molt similars podríem trobar resultats també similars, és a dir, podem indicar tendències d'activitats formatives condicionades per uns elements concrets. Perquè les tendències s'aproximin a la realitat de la majoria de centres de la província de Barcelona i a les activitats formatives que realitza el professorat hem cercat el màxim d'informació que podíem controlar (sis centres) a través d'un **mostreig variat** en relació a origen, ubicació i tamany dels centres i també referent el tipus de modalitat formativa del professorat. L'estudi pilot també va permetre fer una comprovació d'instruments per recollir informació i poder reflectir amb més fidelitat diferents situacions.

S'ha tingut en compte **descriure de manera exhaustiva i minuciosa** la realitat que hem estudiat, perquè possibles lectors puguin formar-se una imatge el més concreta possible del context i del desenvolupament de les accions formatives. En posteriors apartats redactarem un informe amb **abundants dades descriptives** de cada un dels casos estudiats que permetin comparar-los i establir correspondències entre ells. Les explicacions de com hem interpretat i estructurat la informació també facilitaran la comprensió i permetran transferir els nostres resultats a altres contextos.

#### 5.3.5.3. Criteri de dependència

De forma similar al criteri de transferibilitat resulta difícil fer una rèplica exacta d'una investigació amb estudi de casos relatius a aspectes socials, ja que la societat evoluciona constantment i al cap d'un període de temps en un mateix context s'han pogut produir fenòmens que hagin fet variar les seves característiques; en el nostre cas el canvi de professorat, dotació de menys recursos, progressiva incorporació d'alumnat amb condicions i cultures diferents, etc. Però al marge d'aquests possibles canvis, **el procés explicat en l'elaboració i validació dels instruments, la forma d'aplicar els instruments, la identificació dels informadors, els moments quan s'ha efectuat la recollida d'informació i l'anàlisi descriptiva en la interpretació de les dades**, que s'ha explicat, són *unes pistes de revisió* suficients per garantir que altres investigadors o persones interessades puguin contrastar, aprofundir o obtenir uns resultats paral·lels si en replicar el treball se segueixen els mateixos processos en situacions i condicions similars. També de manera constant, com hem comentat anteriorment, s'anava sotmetent a *judici d'assessors externs* els coneixements que s'anaven produint, per detectar possibles deficiències en les observacions o interpretacions.

#### 5.3.5.4. Criteri de confirmabilitat

Per complir aquest criteri hem de transmetre la nostra objectivitat en els resultats de la investigació; per aconseguir-ho hem tingut sempre present actuar amb rigor i cercar la validesa de la informació per mitjà de la **triangulació de persones, mètodes i moments**; hem de fer registres el més precisos possibles a través de **transcripcions**

**d'entrevistes**, hem **citats fons documentals** que ens servien de referència, hem fet **diagrames d'espais i interaccions** que ens permetessin recordar esdeveniments i persones i hem **reflexionat sistemàticament** i amb tranquil·litat respecte al procés que portàvem a terme, fets que es poden comprovar en les cites transcrites del diari i als annexos.

Per confirmar les conclusions i evitar interpretacions esbiaixades, tenint en compte que l'anàlisi és manual i no per programes informàtics, hem demanat a **persones coneixedores del tema que revisessin el procés** de manera crítica i **hem comprovat amb el professorat que ha seguit la formació** que l'informe que hem redactat de cada cas reflectia la realitat.

#### **5.4. Síntesi del capítol**

En aquest capítol s'ha descrit el procés d'elaboració dels diferents instruments per a la recollida de dades, la seva validació pels jutges, l'estudi pilot i la posterior rectificació i remodelació. El resultat final es concreta que la recollida de dades s'efectuarà a través de:

- Observació sistemàtica i participant amb el suport de:
  - Pautes d'observació generals durant el desenvolupament.
  - Formulari d'observació per a cada sessió de treball.
  - Esquema de la distribució de l'espai i interaccions.
  - Pautes de reflexió posteriors a l'observació de cada sessió de treball.
- Entrevistes.
- Anàlisi de documents.

S'expliquen els criteris per definir quins seran els centres objecte d'estudi que es concreta en sis centres de titularitat pública regits per la mateixa normativa. Aquests centres presenten duplicitat quant a característiques de:

- Modalitat de formació (cursos, assessoraments i grups de treball).

- Origen (BUP, FP i creat per a la Reforma).
- Nombre d'alumnes (entre 800/1200, entre 500/800 i entre 400/500).
- Mida dels municipis on estan ubicats (municipis grans, mitjans i petits).

Seguidament es descriu detalladament com es recullen i s'analitzen les dades. El procés d'anàlisi de dades serà manual i sotmès a la supervisió de persones coneixedores del tema per constatar que els resultats reflecteixen la realitat estudiada.

El capítol finalitza amb una reflexió sobre els criteris de credibilitat de la investigació, raonant si aquests estan reflectits i permeten verificar que els resultats es poden considerar vàlids.

### **III. MARC ANALÍTIC I INTERPRETATIU**

**6. Orientacions generals**

**7. Exemple d'informe individual d'un cas (cas E)**

**8. Contrast i comparació entre casos**



## 6. ORIENTACIONS GENERALS

L'anàlisi i la interpretació de les dades correspon a la tercera etapa de la investigació. En primer lloc, seguint els criteris establerts per al tractament analític i interpretatiu del capítol 5, es reconstrueix cada un dels casos estudiats a partir de la integració de les dades recollides durant el procés de l'acció formativa (les observacions, les entrevistes, els programes, les valoracions, etc.). L'informe de cada cas està estructurat en diferents apartats que contenen àmplies descripcions (clima, activitats de formació, compromís i actitud dels participants, implicació de l'equip directiu, etc.) completades amb plantejaments quantitius i qualitius com a referent de la interpretació de significats.

Al capítol següent presentem **l'informe d'un dels casos com a exemple** de l'estructura que s'ha seguit en la reconstrucció de cada un dels escenaris estudiats. S'ha triat el **cas E** per ser un dels més significatius i que respon més ajustadament als objectius que ens hem plantejat en la investigació. A l'*annex 9 (CD)* es poden consultar la resta dels informes.

El redactat de **cada un dels informes s'estructura segons l'índex següent**, el qual està orientat pel sistema de categories emprat en la classificació i l'anàlisi de la informació recollida:

1. Context i antecedents de la formació permanent:
  - 1.1. Negociació de l'estada en la institució educativa.
  - 1.2. Identificació de la institució educativa.
  - 1.3. Identificació del professorat.
  - 1.4. Historial de la institució educativa en F. en C..
2. Projecte de l'acció formativa:

- 2.1. Presentació.
  - 2.2. Justificació.
  - 2.3. Objectius.
  - 2.4. Continguts.
  - 2.5. Estratègies metodològiques.
  - 2.6. Temporització.
  - 2.7. Recursos humans, materials i funcionals.
3. Procés de l'acció formativa:
- 3.1. Fase de contacte inicial, negociació o preparació.
  - 3.2. Desenvolupament de l'acció formativa.
  - 3.3. Valoració del desenvolupament de l'acció formativa:
    - 3.3.1. Objectius, continguts i metodologia.
    - 3.3.2. Compromís i actitud dels participants.
    - 3.3.3. Avaluació de l'activitat de formació lliurada a l'ICE.
4. Resultats aconseguits:
- 4.1. En relació amb l'organització i la dinàmica general del centre.
  - 4.2. En relació amb la pràctica a l'aula.
  - 4.3. En relació amb l'alumnat.
  - 4.4. En relació amb el professorat.

En cada un dels informes es presenten els resultats de:

- El qüestionari de valoració en relació als resultats aconseguits en els diferents àmbits.
- Les entrevistes.
- La consulta de documents.
- Les observacions de la investigadora.



Per finalitzar fem una anàlisi global de les dades i indiquem unes propostes per a la institució educativa a partir dels aspectes rellevants i millorables del procés de formació. Aquests dos aspectes es descriuen enquadrats en dos apartats:

- Anàlisi global de les dades i conclusions.
- Propostes per a la institució educativa.

En un **nou capítol s'integraran, compararan i cercaran connexions entre els diferents informes** per construir un nou document globalitzador amb aspectes comuns o similars o pel contrari diferents i dispars que permetin extreure unes conclusions sobre la F. en C..

Prèviament a la presentació de l'exemple de l'informe individual i, posteriorment la contrastació i la comparació de les dades dels diferents informes, creiem convenient exposar **el marc legal que empara les diferents modalitats formatives** que s'han seguit en cada un dels centres.

Els sis casos que es descriuen en relació a **accions formatives desenvolupades a IES** de la província de Barcelona **estan emmarcades i contemplades dins l'organització dels plans de formació de zona (PFZ)**.

La informació que a continuació s'exposa és un extracte corresponent a la publicació del Departament d'Ensenyament (2001:7-22) sobre el PFZ. *Criteris i instruccions*.

Els PFZ són definits al pla de formació permanent del Departament d'Ensenyament on s'ofereix una sèrie d'activitats de formació adreçades principalment al professorat d'una zona i encaminades a la millora de la pràctica docent i a l'adquisició de nous coneixements. Aquesta oferta formativa dóna resposta a necessitats i prioritats de formació que han estat expressades pel professorat i pels centres de la zona i pretén que cada ensenyant rebi una oferta formativa àmplia, coherent i institucional, és a dir, que es pugui ajustar a les necessitats del seu centre.

La **finalitat** dels PFZ és donar resposta territorialitzada tant a les necessitats específiques del professorat i dels centres com a les que són característiques del sistema educatiu, en un marc de descentralització dels programes i serveis del Departament d'Ensenyament i en coordinació amb la resta d'entitats implicades en la formació permanent del professorat de cada àmbit territorial, especialment els instituts de ciències de l'educació.

Els PFZ recullen activitats formatives que tenen una doble finalitat:

- Millorar la pràctica docent i afavorir l'adquisició d'aquells coneixements que han esdevingut necessaris per al professorat a causa de la rellevància social o de la significativitat per a la comunitat científica, i que no va adquirir en el moment de la seva formació inicial.
- Respondre a demandes dels centres que sol·liciten cursos o assessoraments per dinamitzar processos de millora de la pràctica en el si dels centres. Dins d'aquesta segona opció es troben els casos que hem estudiat.

Les **comissions** dels plans de formació de zona, constituïdes dins l'àmbit de cada CRP, són les encarregades d'elaborar la proposta del PFZ per a cada curs escolar, així com de fer el seguiment global del PFZ i la valoració de les diverses activitats.

Les activitats dels PFZ **s'adrecen al professorat en actiu d'educació infantil, primària i secundària de centres públics i privats** d'una zona, el qual participa en l'elaboració del PFZ corresponent a partir de la detecció de necessitats. El professorat d'ensenyaments de règim especial i el d'altres departaments de la Generalitat, pot rebre, també, informació de les activitats ja programades i inscriure-s'hi.

Les **modalitats de formació** que es poden organitzar dins els PFZ són:

**Cursos.** Modalitat orientada a donar una formació adequada al professorat per a la millora de la seva pràctica professional. Els imparteix un professor/a que segueix un

temari establert a priori. Poden versar sobre temes diversos, que requeriran, consegüentment, tractaments metodològics específics. La durada i la periodicitat poden ser molt diverses, atès que es fixen en funció de la varietat temàtica i metodològica. Els cursos han de tenir un mínim de 15 assistents, tot i que es poden fer amb 10, si hi ha condicions específiques (geogràfiques, volum del col·lectiu a qui s'adrecen...) que ho requereixen. Aquests cursos es poden adreçar al professorat d'un sol centre o d'una ZER (zona d'ensenyament rural) sempre que compleixin les condicions següents:

- La durada serà d'un curs, sense possibilitat d'allargar-lo.
- En el cas dels centres d'educació infantil i primària caldrà que el compromís d'assistència al curs sigui d'un 80% del claustre; en el cas dels centres d'educació secundària el compromís ha de ser d'un 40% del professorat, sempre que aquest percentatge no sigui inferior a 15 docents.
- La sol·licitud ha de respondre a les necessitats derivades d'un projecte docent.
- Un cop acabada l'activitat formativa s'haurà de fer una memòria (informe sobre el desenvolupament i la valoració).

**Assessoraments.** Modalitat formativa que té per finalitat dinamitzar processos de millora de la pràctica docent en el si dels centres a partir del desenvolupament d'un projecte innovador que, a partir d'un treball previ d'anàlisi i de reflexió, el centre vulgui dur a terme amb la implicació de tot el claustre de professorat o d'un grup significatiu de docents, i per a l'elaboració del qual necessiti la intervenció d'un assessor extern. Poden sol·licitar-se assessoraments de dos tipus:

- *Puntuals*, d'una durada inferior a quinze hores i al llarg d'un curs acadèmic. Es pot concretar en dues, tres o quatre sessions de treball conjunt entre l'assessor i els equips docents.
- *De llarga durada* entre quinze o trenta hores, amb la possibilitat de perllongar-ne la intervenció un segon curs, si es justifica. Es poden concretar en deu o dotze sessions de treball conjunt entre assessor i l'equip docent i un nombre equivalent de sessions de treball intern del centre.

Un cop acabada l'activitat formativa s'haurà de fer una memòria (temes treballats, decisions que s'han pres respecte a l'aplicació al centre i la valoració).

**Seminaris.** Modalitat que té com a finalitat principal la reflexió de docents de diferents centres entorn d'un tema, a partir de la seva pràctica professional. Els coordina algun especialista i sovint esdevenen un fòrum d'intercanvi d'experiències i de materials. Han de tenir un mínim de 15 alumnes; si les condicions geogràfiques ho requereixen es poden fer amb 10 assistents.

**Grup de treball.** Activitat formativa que sorgeix a iniciativa d'un nombre reduït de professors/es de diferents centres que es constitueixen com a grup amb l'objectiu d'elaborar un material o un projecte de treball emmarcat en la investigació i/o la innovació educatives i orientat cap a la millora de la pràctica docent.

La sol·licitud de constitució d'un grup de treball s'ha d'acompanyar amb un plantejament coherent i detallat del projecte i amb especificació del nivell educatiu i de l'àmbit d'investigació.

El desenvolupament de l'activitat comporta l'elaboració de materials per a l'alumnat i/o per al professorat i l'experimentació dels materials elaborats, si és el cas. El grup es compromet a presentar una memòria al final del curs escolar.

Els grups de treball han de comptar amb un mínim de cinc participants i no es poden constituir amb docents d'un sol centre.

**Trobades pedagògiques.** Modalitat intensiva de curta durada. S'orienta prioritàriament cap a l'intercanvi d'experiències didàctiques i de materials entre el professorat.

**Conferències i taules rodones.** Modalitats formatives que consisteixen en l'exposició sobre un tema puntual i específic per part d'un ponent o diversos ponents.

Els **ICE** i els programes o els serveis organitzadors de les activitats de formació estableixen uns mecanismes de *seguiment de cadascuna de les activitats de formació* (assistència, assoliment dels objectius, obtenció de certificats...) i de coordinació del professorat formador.

El **CRP**, en col·laboració amb els ICE, els programes i els serveis, en la mesura que sigui possible, ha de facilitar la realització de les activitats (aules, equipament...) i coordinar l'execució i el seguiment, de manera que hi hagi uniformitat de criteris en l'àmbit de PFZ.

L'**avaluació** de cada una de les activitats de formació és funció de l'ICE, del servei o del programa del Departament d'Ensenyament que organitza l'activitat, els quals lliuraran a les delegacions territorials les valoracions de les activitats que han organitzat.

L'avaluació ha d'incloure, com a mínim, una enquesta final per als assistents, que valori els aspectes de l'activitat. (En l'informe dels casos corresponents a cursos i assessoraments, s'hi inclouen aquestes valoracions, i es poden consultar els ítems establerts.)

Les **modalitats de formació** que es recullen al nostre **estudi de casos** són:

- Cursos: casos A i B
- Assessoraments: casos C i D
- Grups de treball: casos E i F

Respecte dels grups de treball s'ha de comentar que no s'identifica massa la definició que es fa d'aquests als PFZ (no es poden constituir amb docents d'un sol centre) i la filosofia de la F. en C. (plantejament i realització se centra entorn d'un equip de professorat d'un mateix centre). Els dos centres que opten per grups de treball, perquè l'objectiu era elaborar un material o un projecte de treball emmarcat en la innovació educativa i orientat cap a la millora de la pràctica, han hagut de cercar professorat d'altres centres per complir amb la legalitat; però és poc viable, perquè la necessitat

havia sorgit d'un equip docent i el professorat *complementari* d'altres centres no s'hi ha implicat plenament i alguns no han finalitzat l'activitat.

## 7. EXEMPLE D'INFORME INDIVIDUAL D'UN CAS (CAS E)<sup>16</sup>

### 1. CONTEXT I ANTECEDENTS DE LA FORMACIÓ PERMANENT

#### 1.1. Negociació de l'estada en la institució educativa

Aquest centre figurava a la llista d'instituts, facilitada per l'ICE de la UAB, que fan F. en C.. El primer contacte va ser per via telefònica; demanem pel director i li expliquem el desig de mantenir una entrevista per tractar la possibilitat de fer un estudi de la formació permanent del professorat en el centre, acordem un dia i som rebuts amb molta cordialitat.

El director ens explica que en aquells moments el centre havia endegat un profund treball de reflexió sobre la millora de la qualitat del centre i sobre la seva situació actual i s'havia concretat en l'establiment d'un grup de treball del professorat sobre *la intel·ligència emocional*. El treball estava a les beceroles; no tenien massa clar com tirar endavant i si funcionaria o no, però hi havia il·lusió pel projecte.

Ens va atreure molt el tema i que fos un grup de treball i també ens va impressionar aquell edifici, gran (més d'una vegada ens hi vam perdre), antic (una façana, uns passadissos, una biblioteca...!), era molt diferent dels altres IES on fèiem l'estudi. Li expressem la nostra sensació i el desig d'incloure aquest IES en l'estudi de casos de la nostra investigació. Ell mostra la seva acceptació i així sol·licitem que comunicui al professorat si seria possible que assistíssim a les sessions de treball. Al cap d'uns quants dies ens hi tornem a posar en contacte, ens comunica que no hi ha cap inconvenient pel que fa a la nostra assistència i que podem incloure aquest centre en l'estudi.

---

<sup>16</sup> La numeració de títols de cada apartat d'aquest capítol és independent dels altres capítols; no s'han integrat en la numeració general, perquè és un exemple que segueix la mateixa estructura que el capítol posterior i en l'índex general apareixerien títols repetits, raó per la qual s'han escrit amb lletra normal sense negreta, ni cursiva.

A partir d'aquell moment, inici del curs 2000/2001 i durant dos cursos visitem periòdicament el centre (assistència a les sessions de treball, entrevistes, consulta de documents, etc.); a poc a poc ens anem habituant a l'edifici i establim una encantadora relació amb el professorat. El producte de les vivències en aquest IES, igual que els altres, ha estat un plaer personal i un enriquiment professional per a l'estudi .

## 1.2. **Identificació de la institució educativa**

Aquest IES era un antic institut de batxillerat que impartia docència als nois i noies del municipi i d'algunes poblacions veïnes, gaudint de gran renom i rellevància entre les institucions de la comarca. Amb la Reforma es converteix en l'actual IES que es regeix per la normativa de centres públics i que ofereix estudis d'ESO i batxillerat en règim d'estudis diürn, i batxillerat i cicles formatius en règim d'estudis nocturn.

Està ubicat al centre, al barri antic d'un nucli urbà d'uns 70.000 hab. on predominen els blocs de pisos. Des del punt de vista arquitectònic és una construcció antiga, però que ha estat remodelat en algunes estances, amb grans columnes i finestrals en la façana, amb tres plantes, amb amplis espais per treballar i esbargir-se l'alumnat i un bon equipament de serveis.

L'entorn *social i cultural* és divers, hi predominen les famílies d'economia mitjana baixa i el nivell cultural és variat, des de pares amb estudis universitaris fins a pares que no tenen uns estudis específics.

El gran nombre d'*alumnes* del centre, 905 en total, tenen una tipologia molt diversa, en primer lloc el perfil de l'alumnat de diürn és molt diferent del de nocturn i en segon lloc la procedència familiar i cultural és molt variada i comporta que hi hagi alumnat amb dèficits d'aprenentatge, altres amb problemes de convivència, i cada dia tenen més alumnat immigrant, per raó de l'enclavament del centre en el barri antic, que és on s'instal·len els nouvinguts i, per tant, s'hi afegeix el tractament de la multiculturalitat. Si a tots els centres hem de tenir molt en compte educar en i per a la diversitat, en aquest centre és molt més evident aquest fet. La distribució de l'alumnat, tal com es pot



comprovar al *quadre 45*, correspon a una organització vertical d'acord amb la normativa de la Reforma.

*Quadre 45. Alumnat. Cas E*

ALUMNAT Distribució per etapes educatives	Cas E Curs 2000/2001	Nre. ALUMNES		Nre. LÍNIES		TOTAL ALUMNES
		1r	2n	1r	2n	
<b>ESO</b>	1r	53		2		302
	2n	63		2		
	3r	86		3		
	4t	100		4		
<b>BATXILLERAT</b>  Diürn		1r	2n	1r	2n	302
	Científic	14	39	3	3	
	Tecnològic	22	18			
	Humanístic	49	49			
Artístic	67	44	2	2	288	
Nocturn	Científic	17	39	2		3
	Tecnològic	8	51			
	Humanístic	44	129			
<b>CICLES FORMATIUS</b>	<b>Grau superior</b>					13
	<b>Famílies</b>	1r	2n	1r	2n	
	Anàlisi i control	-	13	-	1	
<b>TOTAL ALUMNES CENTRE</b>						<b>905</b>

L'organització democràtica del centre, la participació i implicació del professorat no només en la docència pròpiament dita, sinó també en diferents coordinacions (coordinació pedagògica, equips docents, departaments, grups de treball, comissions, etc.) i l'excel·lent relació entre l'equip directiu i la resta de professorat generen una dinàmica interna que propicia un *clima* positiu des de l'òptica professional i relacional.

El centre també compta amb un equip d'administració que gestiona les qüestions administratives i econòmiques.

### 1.3. Identificació del professorat

Actualment el grup de docents està format per 69 membres (*quadre 46*) i gairebé la totalitat del claustre té plaça definitiva en el centre. La categoria i experiència docent és molt diversa, des de catedràtics fins a professorat novell.

*Quadre 46. Professorat. Cas E*

PROFESSORAT <b>Cas E</b>	Propietat		Interins	Substituts	TOTAL
	Provisional	Definitiva			
Curs 2000/2001	1 1 (dedicació adaptada)	Plaça en el centre	1	2	<b>69</b>
		Comissió de serveis en el centre			
		62			
			2		

Últimament hi ha certa intranquil·litat entre el professorat per la seva inestabilitat laboral i condicions de treball, provocades per les incoherències de l'Administració educativa. Aquest IES està catalogat respecte a la problemàtica de l'alumnat com a mitjà (hi ha de molta, mitjana i poca problemàtica). En relació a la problemàtica es proporciona més o menys ajuda de tipus de reforç de professorat (increment de professorat o dotació d'especialistes). D'aquest centre el curs passat van desplaçar deu professors perquè havia baixat el nombre d'alumnes; però resulta que a l'hora de la matrícula el nombre d'alumnes ha augmentat i el professorat ha disminuït, per tant ara no poden fer desdoblament de grups i és més difícil l'atenció a la diversitat. Aquests fets quedaven reflectits a la memòria general del curs 2000/2001 (pàg. 3) (E1.3.Do)<sup>17</sup>:

«La pèrdua de grups a l'acabament del curs (1 a 1r d'ESO, 1 a 4t d'ESO, 1 a 1r i 1 a 2n de batxillerat diürn) ha estat el detonant de la pèrdua de 10 professors/es per al curs 2001/2002 (11 professors/es, si es compta una jubilació sense substitució). D'aquests 10 professors/es, 6 seran desplaçats forçosos i 4, segurament, el centre els podrà mantenir en la mateixa categoria o en altres especialitats. També es perdrà un professional auxiliar administratiu.»

#### 1.4. **Historial de la institució educativa en Formació en Centres**

El curs 1999/2000 es va sol·licitar un *assessorament* perquè un petit grup de professorat estava interessat i preocupat per *l'atenció a la diversitat* i volien conèixer diferents metodologies didàctiques per al seu tractament. Va ser gestionat pel CRP i desenvolupat

<sup>17</sup> El que hi ha dins els parèntesis, després de les cites literals o explicacions, són codis d'identificació que utilitza la investigadora, però que, per raons d'ètica i confidencialitat, no s'expliciten.

per un professional de l'ICE de la UAB especialitzat en la temàtica. El resultat va ser que era difícil, gairebé una utopia, donar una atenció adequada a la diversitat del centre, tenint en compte la gran quantitat i varietat de tipologies d'alumnes.

Al curs 2000/2001 prèviament a l'acció formativa que és objecte d'aquest estudi es va fer un curs sobre *dinàmica de grups*, ja que tenien el propòsit de posar en marxa el grup de treball i creien convenient adquirir tècniques específiques de treball en grup, perquè la feina fos més operativa i productiva. Va ser gestionat pel CRP i desenvolupat per un professional especialitzat en la temàtica; va participar un grup de professorat força nombrós, 17 persones. El resultat va estar molt positiu; una prova d'això és que durant les sessions de treball posteriors, es va fer referència sovint a les seves tècniques.

El *professorat no participant* en les accions formatives i concretament en el grup de treball es mostra escèptic davant l'efectivitat de la formació i amb poques expectatives que el grup continuï endavant. Perspectives equivocades perquè el grup de treball continua treballant durant el curs 2002/2003 i s'hi han incorporat més membres, com ja anirem comentant al llarg del treball.

## 2. PROJECTE DE L'ACCIÓ FORMATIVA

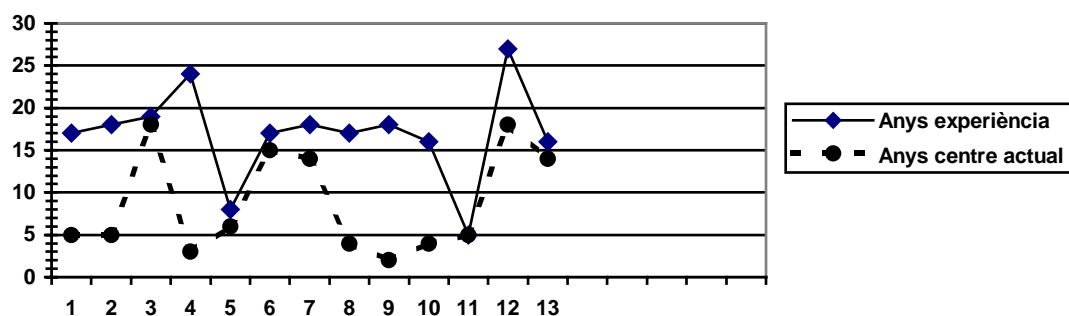
### 2.1. Presentació

- Títol de l'acció formativa: “La intel·ligència emocional”.
- Tipus de modalitat: grup de treball.
- Gestió i assessorament: el CRP es va encarregar de fer les oportunes gestions perquè el grup de treball pogués ser reconegut, pogués disposar d'un pressupost (adquisició de material, fotocòpies de documents, pagament d'assessoraments puntuals per part d'algun especialista i despeses de coordinació) i els seus membres poguessin rebre un certificat de formació permanent per part de l'ICE de la UAB.

- En alguns moments puntuals s’ha rebut l’assessorament extern d’un professor de la UAB i també ha col·laborat un professor de secundària d’altre IES, especialista en la matèria.
- Coordinació: La figura del coordinador és fonamental per a la bona marxa del grup; en aquest cas s’ha encarregat de la coordinació la psicopedagoga del centre. Va ser escollida pel mateix grup i assumeix les funcions de representant, d’intermediari amb les institucions i procura que es portin a terme les tasques que el grup ha previst, com també de tenir cura dels aspectes organitzatius.
- Secretària: una professora membre de la coordinació pedagògica del centre s’ha encarregat de la realització de les actes, del contacte amb institucions o persones especialista en temes afins i ha col·laborat en aspectes organitzatius.
- Constitució de l’equip i característiques: La normativa de l’ICE i dels PFZ consideren que un grup de treball ha d’estar constituït per persones de diferents centres que comparteixen interessos comuns, que intenten aprofundir en una temàtica específica i que volen elaborar un material perquè sigui utilitzat per la resta del professorat. Ha d’estar format per més de cinc persones i com ha resultat del seu treball ha de presentar algun tipus de material que comporti, com a mínim, 40 hores, les quals comportaran l’obtenció d’un certificat (d’assistència o d’aprofitament). Seguint aquesta normativa el grup de treball el formen onze membres d’aquest IES i dos professores més d’altres IES (*quadre 47*):
  - El grup està format principalment per dones, les dues terceres parts.
  - La mitjana d’edat és de 42 anys.
  - Tots els membres, menys un, tenen plaça definitiva en el centre, hi predomina la titulació de llicenciats, hi ha varietat d’especialitats educatives.
  - La majoria imparteixen classes a ESO i batxillerat, i combinen la docència amb tasques de direcció o coordinació acadèmica.
  - Tots han fet formació permanent en el centre als últims cinc anys.
  - Hi ha dos grups ben diferenciats respecte dels anys d’experiència en la docència: dos membres amb menys de 10 anys i onze membres entre 16 i 27 anys. Igual amb l’experiència en aquest centre: un grup amb menys de 10 anys, i un altre entre 14 i 18 anys. Veure la situació detallada al *gràfic 2*.

Quadre 47. Característiques del grup de treball. Cas E

<b>PROFESSORAT</b>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
<b>Cas E</b>															
Curs 2000/2001															
<b>SEXE</b>	Dona	X			X	X	X	X	X	X	X	X			9
	Home		X	X									X	X	4
<b>EDAT</b>		38	45	48	45		41	44	40			38		40	X = 42
<b>TITULARITAT</b>	Diplomat	X			X										3
	Llicenciat		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	11
	Doctor														
	Tècnic especialista														
<b>ESPECIALITAT</b>	Humanitats			X										X	2
	Llengües												X	X	2
	C. Aplicades														
	Matemàtiques														
	Tecnologia					X									1
	Economia		X												1
	Plàstica												X		1
	Ed. Física						X	X				X			3
	Informàtica														
	Psicopedagogia				X					X	X				3
Prof. Terapèutica	X													1	
<b>CATEGORIA PROFESSIONAL</b>	Catedràtic														
	Prof. secundària		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	11
	Tècnic c. formatius														
	Mestre	X									X				2
<b>RESPONSA-BILITAT</b>	Director													X	1
	Coord. pedagògic														
	Coord. extraescolars							X							1
	Coord. 1r cicle ESO	X													1
	Coord. ESO				X										1
	Coord. diversitat								X						1
	Cap de seminari									X					1
	Tutor		X	X		X	X		X		X		X		7
<b>IMPARTEIX CLASSES A:</b>	ESO	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		11
	Batxillerat		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	10
<b>Nre. D'ANYS D'EXPERIÈNCIA</b>		17	18	19	24	8	17	18	17	18	16	5	27	16	Vegeu el gràfic
<b>Nre. D'ANYS CENTRE ACTUAL</b>		5	5	18	3	6	15	14	4	2	4	5	18	14	
<b>FORMACIÓ PERMANENT FETA EN AQUEST CENTRE (darrers 5 anys)</b>	Cursos										X			X	2
	Seminaris							X	X	X					3
	Grups de treball		X		X										2
	Assessorament		X	X		X	X	X				X	X	X	9
<b>SITUACIÓ LABORAL</b>	Propietari	Provisional				X									1
		Definitiu	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	12
		Comissió de serveis													
	Interí														
Substituts															



Gràfic 2. Nre. d'anys d'experiència en la docència i en el centre actual (cas E)

El grup ha de presentar un projecte en el qual es contempla el treball fet prèviament, la temàtica a treballar, els objectius que es volen aconseguir, així com els materials o la memòria que en derivaran, l'organigrama de funcionament (dies, hores, dates de les trobades, i dinàmica de treball) i una idea aproximada del pressupost. Complint també amb aquesta normativa de l'ICE i dels PFZ, com veurem a continuació, es comença a desenvolupar el treball del grup.

## 2.2. Justificació

La proposta de formar un grup de treball va sorgir quan alguns membres del claustre van assistir a unes xerrades sobre intel·ligència emocional que va fer un professor de la UAB. Aleshores van concretar una entrevista amb ell, per veure si hi havia alguna possibilitat que els fes el seguiment i alguns assessorament puntuals. La resposta va ser afirmativa i es va decidir tirar-ho endavant (E2.2.DoICE).

El tema estava relacionat amb un dels objectius específics del PAT: *desenvolupar un nivell adequat d'autoconcepte i autoestima* i era la premissa del pla estratègic que s'estava gestant: *la intel·ligència emocional aplicada als processos d'ensenyament/aprenentatge i de gestió*.

Al pla estratègic s'exposa que a partir de l'avaluació interna dels processos d'ensenyament/aprenentatge i de la gestió es posen de manifest alguns aspectes (E2.2DoPE):

- «1. L'enorme diversitat de l'alumnat.
- »2. La distància d'interessos i de valors entre alumnat i professorat.
- »3. La importància de la part emocional, com ara la motivació, i no únicament del coeficient intel·lectual, en el fracàs escolar.[...].
- »6. La conveniència de l'elaboració d'una línia de valors, dels aprenentatges autoconscients i de l'autoregulació.[...].
- »8. La necessitat d'augmentar el grau d'autoestima, de reconeixement i de motivació del professorat.»

(Pla estratègic, 2001/2005:1)

En relació amb aquests aspectes es proposen aconseguir uns objectius concrets i es planifiquen unes actuacions:

«Objectius:

- 1.1. Augmentar la qualitat global del centre.
- 1.2. Afavorir l'assoliment de les competències bàsiques de tot l'alumnat, atenent la seva diversitat i les seves necessitats i adoptant, quan sigui necessari, formes de treball i/o organització singulars.
- 1.3. Millorar la conscienciació dels col·lectius implicats en les tasques educatives: equip directiu, professorat, alumnat, famílies; i facilitar elements per a la consecució d'un autoconcepte positiu en l'àmbit cognitiu, afectiu i conductual.
- 1.4. Afavorir l'autoconeixement i facilitar eines per al coneixement de la realitat.
- 1.5. Augmentar la motivació, la satisfacció i la formació d'una imatge positiva.

»Actuacions:

»— Continuació del grup actual de treball sobre *la intel·ligència emocional*. Ampliació i implicació del professorat.

»— Elaboració en el marc del grup de treball de crèdits de tutoria per l'ESO, consegüents amb els principis de la intel·ligència emocional.

»— Formació de l'equip directiu, en primer lloc, i en una segona fase, d'altres professors/es interessats, sobretot d'aquells que tinguin responsabilitats en la coordinació del centre, en el funcionament d'organitzacions emocionalment intel·ligents.»

(Pla estratègic, 2001/2005:2-3)

Aquests elements tangibles justifiquen l'acció formativa, que encara es poden puntualitzar més si tenim en compte l'augment de l'alumnat immigrant, que resulta cada vegada més problemàtic per les diferents cultures i nivells d'aprenentatge molt diversos, tal com queda exemplificat amb el comentari d'un professor en una de les reunions de treball (E2.2.Di):

«És un IES que està situat al centre de la ciutat i té molt alumnat immigrant, com per exemple un nen ucraïnà a 3r d'ESO que no entén res de castellà ni català.»

17 d'octubre de 2001

Ensenyar i integrar l'alumnat immigrant representa una dificultat; però no acaba el problema aquí, sinó que deriva que algunes famílies del municipi no volen que els seus fills assisteixin a aquest centre, degut a la presència de tants alumnes de procedències tan diferents.

Finalment, els fets enumerats més el baix índex de natalitat ha comportat que el nombre de professorat vagi disminuint, d'una plantilla de 100 professors/es fa uns quants anys, ha passat a 69 a l'actualitat.

La perspectiva és negativa, però l'equip directiu i part del professorat no s'ha acovardit ni ha entrat dins *la cultura de la queixa*, tot el contrari: lluita i cerca estratègies per superar el moment difícil que passa el centre; així, sorgeix *el grup d'imatge* com a recurs humà, el *pla estratègic* com a recurs funcional i entre un i altre el grup de treball



sobre *la intel·ligència emocional* per materialitzar les iniciatives i les idees en la teòrica i en la pràctica.

Els objectius, continguts i estratègies metodològiques que s'exposen a continuació són els que estan expressats a la memòria general (2000/2001:91-93)

### 2.3. Objectius

- Conèixer la teoria i algunes pràctiques d'intel·ligència emocional.
- Augmentar l'autoconeixement dels nostres comportaments, creences i emocions.
- Tenir uns coneixements comuns que possibilitin un diàleg més fluid i unes pràctiques docents que faciliti l'empatia, l'assertivitat i el treball cooperatiu.
- Buscar metodologies socioafectives que incorporin habilitats socials.
- Buscar possibilitats de concretar la teoria a la pràctica docent en benefici de tot el col·lectiu escolar.

### 2.4. Continguts

- Posició existencial.
- Teoria dels missatges. Influència dels missatges en la presa de decisions. Els prejudicis sobre nosaltres i els altres.
- Filtres perceptius i *sistema perceptiu* associat a la *posició existencial*.
- Patrons de conducta associats a una emoció repetitiva i nociva.
- Emocions autèntiques.
- Rackets. Emocions paràsits. Identificació i classificació d'emocions.
- Formes de manipulació a través d'emocions. Xantatge emocional.
- Cadenes neurològiques associades a determinades conductes instintives i socials.
- Emocions i comportaments associats.
- El cercle de la venjança.
- Passos per a la salut i el canvi.
- Estats de la personalitat (P, A, N).
- Cercle de salut.

- Desenvolupament d'una vida sana.
- Principis bàsics que faciliten el canvi.

### 2.5. Estratègies metodològiques

- Identificació, anàlisi i interpretació de la realitat interior i exterior.
- Tècnica de relaxació guiada.
- Treball cooperatiu i de cohesió del grup.
- Pràctica de l'empatia.
- Pràctica d'autoacceptació.
- Pràctica de nous valors i hàbits personals.
- Pràctica de manifestacions d'emocions i comportaments personals.
- Demostració que podem créixer i madurar en l'àmbit personal.
- Pràctica d'automotivació.
- Pràctica de valors que tendeixen a l'empatia, l'autonomia i l'assertivitat.
- Pràctica d'acceptació de responsabilitat personal i no culpa d'allò que em passa una i altra vegada.

### 2.6. Temporització

Període de duració	2 curs
Periodicitat	quinzenal
Duració sessions	2 hores
Horari	15,30/17,30 hores
Total hores	40 hores

## 2.7. Recursos humans, materials i funcionals

L'activitat formativa s'ha fet els *dimecres a la tarda*. Es tria aquest dia i aquesta hora perquè a la tarda no s'imparteix docència i permet seguir l'activitat amb més relaxament.

El *lloc* de desenvolupament de les sessions de treball ha estat una de les sales del professorat, equipada amb una gran taula rectangular, amplis finestrals amb cortines de roba que la feien més acollidora, el taulell d'anuncis amb informació diversa ben classificada, diferents caselles perquè el professorat pugui deixar les seves pertinences i màquina de fotocòpies. L'única cosa desagradable era el soroll estrident del timbre a mitja tarda. La disposició dels participants ha estat al voltant de la taula, cosa que ha permès la interacció dels assistents cara a cara.

La coordinadora i la secretària han vetllat perquè cada sessió es desenvolupés correctament. S'ha tingut el suport d'assessoraments puntuals i comunicacions d'experts, s'ha disposat de material bibliogràfic i fotocòpies, pel qual s'havia fet un pressupost de 150 €, i el Departament d'Ensenyament a través de l'ICE ha *finançat* l'activitat i ha acreditat la realització de la formació.

## 3. PROCÉS DE L'ACCIÓ FORMATIVA

### 3.1. Fase de contacte inicial, negociació o preparació

La iniciativa de portar a terme la formació va ser, com hem comentat a l'apartat 2.2., del grup de professorat que va assistir a la xerrada sobre "La intel·ligència emocional" i que alguns també formaven part del *grup d'imatge*. Es va proposar la idea del grup de treball al claustre de professorat, com una alternativa per fer viable el pla estratègic on es plantejaven les àrees de millora que havien sorgit a partir de l'avaluació interna dels processos d'ensenyament/aprenentatge i de la gestió. Es va convidar tothom qui hi participés de manera voluntària.

Es va plantejar i decidir sol·licitar l'assessorament puntual d'una persona experta i es va començar a dissenyar amb la seva supervisió la possible manera de desenvolupar la formació sobre la intel·ligència emocional.

A partir d'aquest moment es van reunir tots els interessats (20% del claustre) per reflexionar sobre el compromís, la intencionalitat, la disponibilitat... S'acorda que la coordinadora fos la psicopedagoga del centre perquè tenia alguns coneixements sobre el tema. També s'acorda la formació dels participants en *dinàmica de grups* per fer més productives les sessions de treball; amb aquesta finalitat es posa en marxa un curs de 15 hores impartit per una persona experta en el tema.

### 3.2. Desenvolupament de l'acció formativa

Les primeres sessions van estar dedicades als aspectes següents:

- Autoconeixement del grup.
- Comentar aspectes de la intel·ligència emocional que poden repercutir en l'organització del centre.
- Establiment de les normes de funcionament del grup.
- Orientar la formació amb la finalitat de crear materials per treballar amb l'alumnat.

Després, el protocol seguit ha estat:

- Lliurament de materials.
- Proposta de lectures i/o exercicis pràctics, de manera, primerament, personal i, després, comentar-les en petits grups o amb el grup complet.
- Proposta de treball per a la sessió següent i exercicis que cal fer.
- El primer curs va estar dedicat principalment a l'autoconeixement i autoestima personal i del grup, perquè es va considerar que no es podia ajudar als alumnes si no es coneixia un mateix, ni coneixia i comprenia els altres membres del grup.

- Al curs següent es va incorporar més professorat i es van fer dos grups, el grup antic va començar a elaborar algunes fitxes de treball per als alumnes, i el grup nou es va dedicar a adquirir els coneixements que els altres companys havien interioritzat el curs anterior. La coordinadora dividia el seu temps treballant entre un i altre grup. (Totes les explicacions que es fan en aquest informe fan referència al primer grup, que és on hem actuat com a observadora participant. Les úniques dades que hem recollit del segon grup són les respostes del qüestionari de valoració que es va passar al final del segon curs de formació.)

Abans de l'inici de cada sessió formativa, la coordinadora exposa si hi ha alguna novetat, incidència... i seguidament es fa una mica de recordatori dels temes tractats en la sessió anterior. S'acostuma a començar amb una exposició del tema per part de la coordinadora, la qual sempre es manifesta oberta perquè intervingui el professorat i potencia el diàleg i el col·loqui.

Com es pot comprovar a la *figura 22* les intervencions es produïen de forma ordenada, en general predominen les actituds d'orientació, acord, sol·licituds d'aclariments i poc el desacord (només hi havia una persona a la qual, generalment, li resultava difícil arribar a acords i tenia una perspectiva més negativa de les situacions). L'exemple que adjuntem correspon a un dia d'informació sobre diferents materials i fonts d'informació que es podrien consultar per elaborar materials per als alumnes, i també decidir la viabilitat de la incorporació del professorat nou al grup.

<b>Disposicions a l'aula, sala de reunions...</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- En cercle/quadrat</li><li>- En U</li><li>- Disposició d'aula</li><li>- Altres</li></ul>	<b>Tipus d'intervenció</b> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Solidaritat, distensió, acord.</li><li>B. Suggeriment, orientació.</li><li>C. Sol·licituds.</li><li>D. Desacord, tensió, antagonisme.</li></ul>	<b>Anàlisi d'interaccions</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hi participa tothom regularment.</li><li>- Hi participa un sector: quin? Per què?</li><li>- Monopolització d'una a tres persones.</li><li>- No s'hi participa.</li><li>- Altres.</li></ul>
---	---	--

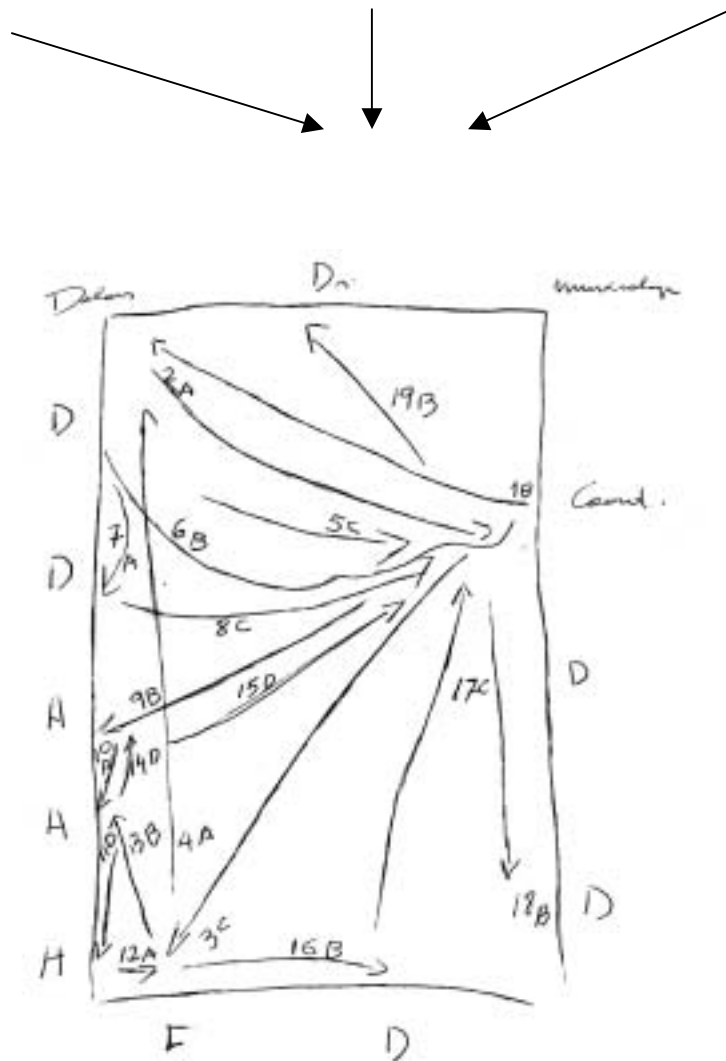


Figura 22. Distribució de l'espai i interaccions. Cas E

En general l'actitud dels membres del grup ha estat de participació, implicació, responsabilitat i compromís (en algunes ocasions més compromís del que es podia complir, perquè s'incitava a comprometre's a fer fora de les sessions de treball algunes lectures i/o exercicis i posteriorment no s'havia pogut trobar el moment de fer-ho). El tema requeria que els participants exposessin o manifestessin les seves emocions d'una manera conscient i això resultava difícil, perquè representa conèixer-te a tu mateix i confiar els teus sentiments i pensaments als altres.

Sempre hi ha hagut un bon ambient: distès i amigable. La regularitat en l'assistència i la puntualitat a l'hora d'iniciar i finalitzar les sessions de treball hi han estat presents. Les professores que venien d'altres centres no hi assistien amb tanta regularitat però han estat ben integrades. Prova d'aquesta regularitat i harmonia és la sessió del 31 d'octubre; al nostre diari escrivíem (E3.2Di):

«La sessió ha estat acompanyada de castanyes i vi dolç, tal com s'havia previst, i a més el director ha tingut l'amabilitat de presentar-se amb una plata de panellets.»

31 d'octubre de 2001

La formació ha tingut els components teòrics i pràctics. Des del punt de vista pràctic no només s'han fet exercicis per aplicar la teoria, sinó que s'ha vinculat a la pràctica de l'aula i s'ha considerat com una possible metodologia per a la preparació d'activitats per a l'alumnat. Exemples d'aquest fet són (E3.2.OB:14.11.01):

«La professora d'Educació física explica l'experiència viscuda durant la classe de dansa amb relació al rebuig d'un alumne, al qual cap company volia donar-li la mà perquè ell sempre feia un soroll desagradable que resultava molest. En el moment d'haver d'integrar-se al grup per fer la dansa es va fer evident aquest rebuig.

—La professora es compromet a redactar un informe amb detall dels fets i a partir d'aquí fer una anàlisi en l'àmbit del grup de treball per cercar estratègies d'intervenció de la professora i de possibles activitats, com poden ser jocs, que impliqui la relació de tot el grup—.

El professor de Català va presentar un text que havia escrit un alumne de 2n de batxillerat sobre la decepció de la societat actual. Amb permís de l'alumne i de forma anònima s'havia comentat aquesta impressió a altre grup com a tema de reflexió.

—S'acorda redactar com s'ha desenvolupat aquesta reflexió i analitzar si podria ser una possible activitat per a l'alumnat—.»

En general el funcionament és molt satisfactori, però no exempt de problemàtiques:

- Diferents idees dels membres del grup.
- Sobrecàrrega de treball, perquè el temps de dedicació excedeix de l'horari de formació.
- En ocasions no se segueixen els objectius marcats i el treball és poc productiu.
- Moments d'incertesa i desorientació.

En aquests moments d'incertesa es requeria l'assistència de l'assessor per reconduir el treball o donar ànims per continuar.

Del conjunt de casos estudiats, en la modalitat formativa de grups de treball és únicament on els participants s'han plantejat i han planificat una avaluació pròpia. Aquest grup de treball es va plantejar:

- Què s'avaluarà?:
  - Grau d'assoliment dels objectius.
  - Actitud i compromís dels participants.
  - Funcionament del grup.
- Quan s'avaluarà? Final per comprovar resultats de l'activitat i valor del projecte.
- Com s'avaluarà? Instruments (qüestionari i observacions).
- Qui avaluarà? Els participants.

Com a resultat d'aquests plantejaments la coordinació elabora un qüestionari que cada un dels assistents va contestar en finalitzar el primer curs de formació (2000/2001).



### 3.3. Valoració del desenvolupament de l'acció formativa

#### 3.3.1. Objectius, continguts i metodologia

A l'última sessió de formació es lliura la memòria del curs on s'expressa des del punt de vista de coordinació el grau d'assoliment dels objectius plantejats en relació amb les activitats realitzades, així com els possibles objectius per al proper curs. Aquesta informació queda reflectida a la memòria general (2000/2001:93-94):

«Des de la coordinació creiem que un bon indicador de la satisfacció de les persones participants és el fet *d'assistir a les reunions*, la *puntualitat* i que les dues baixes que es van donar van ser al principi de curs i per raons externes a la dinàmica del grup.

També creiem que vam donar molts exercicis i no hi havia temps per a fer-los tal com hagués calgut. També algú manifesta que se sentia insegur i que era millor donar més explicacions teòriques.

Ens sembla convenient no donar feina per a casa i deixar fer tots els exercicis pràctics durant la sessió. Sí que es pot continuar donant la informació teòrica però no donar per suposat que ja està assolida.

A nivell pedagògic, creiem que cal tenir en compte que el difícil d'aquest tema no és la comprensió cognitiva del tema, que en poc temps podria quedar assolit, sinó la interiorització i el canvi que hauria d'automotivar en les persones assistents. Aquesta part requereix molt més temps, pràctica i ganes, ja que es tracta de fer algun tipus de canvi positiu en la pròpia identitat, és a dir, en les creences, els hàbits, els valors, les normes i les emocions. En aquest sentit, *creiem que el grup ha aconseguit qüestionar-se, analitzar i identificar algunes coses des de la perspectiva nova.*

Hem percebut algunes resistències a parlar d'allò que és propi, intentant desviar el tema, parlant dels altres, canviant la qüestió i volent racionalitzar i objectivar el tema, seguint el procés normal de qualsevol persona quan comença amb aquest tipus de formació.

A la vegada, hem constatat també un interès sincer i molt bona disposició per afrontar aquestes dificultats amb bon humor, respecte i sense culpabilitzar ningú.

Creiem que s'ha avançat en la consciència de la pròpia responsabilitat en allò que ens passa i que s'ha entès que donar la culpa als altres no condueix a solucionar el problema.

*Globalment creiem que s'han aconseguits els objectius i som conscients que cadascú n'haurà tret diferents aportacions i, en menys o més quantitat, depenent dels seus filtres perceptius, mapes de la realitat i automotivació.»*

Objectius per al curs 2001-2002:

- «Continuar l'autoconeixement i treballar l'autoestima i l'assertivitat.
- Definir objectius i procediments de la formació en intel·ligència emocional per a l'alumnat.
- Redactar un crèdit sobre intel·ligència emocional per a l'alumnat.
- Publicar algun article.
- Discutir sobre formes d'influir al professorat en la línia d'intel·ligència emocional.
- Planificar millores per a l'IES en la mateixa línia.
- Practicar el treball cooperatiu i altres valors.
- Constituir una comissió d'intel·ligència emocional en el centre.
- Intercanviar experiències amb altres centres.»

Una vegada feta la valoració per part de coordinació es demana l'opinió de cada un dels assistents, i l'assessor fa un discurs molt agradable de cloenda, que encoratja els membres del grup a seguir endavant. La valoració és positiva, l'aspecte que més es comenta és que a parer de la coordinadora s'havia fet potser massa teoria, però els membres del grup opinen que ha estat bé perquè en general es tenien pocs coneixements del tema. S'acorda que el curs vinent s'iniciarà l'intent d'elaboració de material per treballar a les hores de tutoria.

El qüestionari de valoració (2000/2001) que havia elaborat la coordinació es lliura als participants perquè hi responguin de manera individualitzada quan ho desitgin i perquè indiquin suggeriments per al curs vinent. Els resultats són:

—El número indica el nombre de professors/es que han respost qualificant en funció dels ítems proposats—

<b>Personal</b>	<b>gens poc força molt</b>			
S'han complert les expectatives que esperàveu?		2	6	1
Les experiències personals han estat enriquidores?			5	4
Heu sentit implicat/da en les sessions?		1	1	7
Heu estat sincer/a en les respostes?			4	5
Us ha servit per conèixer-te una mica o per descobrir noves maneres de pensar, sentir i obrar?.		1	7	1

<b>Contingut</b>				
El material facilitat ha estat profitós?			8	1
El material era innovador i de qualitat?			4	5
La quantitat de contingut de cada sessió era adequat?			7	2
El material donat ha aportat coneixements nous?			1	8

<b>Grup</b>				
Hi ha hagut una millora en la comunicació entre els membres del grup?			4	5
L'espai de treball ha afavorit la comunicació.		4	4	1
A mesura que avancen les sessions augmenta la confiança en el grup?		1	5	3
T'has sentit bé en el grup?			2	7

<b>Coordinació</b>				
La coordinació de les reunions ha estat adequada?			1	8
La coordinació ha facilitat la col·laboració entre els membres del grup?			2	7

Veus convenient que alguna persona porti el lideratge?	<b>Sí</b>	9	<b>No</b>	0
--	-----------	---	-----------	---

### Observacions i suggeriments:

- Estic insegura sobre si tindrè coneixements suficients per elaborar activitats.
- Com podem trobar exercicis i estratègies per arribar a portar a terme els coneixements amb nosaltres mateixos i amb l'alumnat.

Els resultats anteriors confirmen la bona impressió que es va percebre en la sessió de clausura sobre el resultat positiu del desenvolupament del curs.

### 3.3.2. *Compromís i actitud del grup*

L'última sessió es fa el 27 de juny. Com es pot veure els participants compleixen fins a l'últim moment. La valoració sobre el compromís i actitud del grup, que es fa per part de coordinació, és favorable. Així, també, s'expressa en el qüestionari respost per cada un dels participants amb relació als ítems sota l'epígraf **grup** que indiquen com *força o molt* positiva la relació i comunicació que s'ha establert entre els membres del grup.

Un altre indicador del compromís del grup a fer una bona tasca i de superar-se professionalment és acceptar dur a terme una sèrie de lectures durant el període estival; i quan entre coordinació i assessor s'acorda una reunió el mes de juliol per preparar la continuació per al curs següent. Al nostre diari reflectien aquella sessió de treball (E3.3.2.Di):

«Avui ens hem reunit a la seu de Rosa Sensat la coordinadora, la secretària de l'activitat formativa, l'assessor i jo. La finalitat era preparar la continuació del programa per al curs vinent (2001/2002).»

«Parlant de temes de la docència anem fent el programa. Acordem el següent:

A principis de curs (1a o 2a quinzena d'octubre) quan hi hagi un claustre amb un ordre del dia poc transcendental i poc dens, es farà venir a una persona entesa en el tema de la *intel·ligència emocional* perquè expliqui a tot el professorat de forma clara que és la intel·ligència emocional i els engresqui a participar en el grup de treball o els sensibilitzi a col·laborar fent algunes activitats a tutoria.

Un cop al trimestre es portarà a les sessions formatives alguna persona entesa en el tema o que hi hagi publicat material perquè el grup de treball es vagi enriquint amb les seves aportacions, es demanarà aquestes persones que facin alguna sessió pràctica. Es procurarà connectar amb:

Anna Carpena, que ha publicat materials per treballar a primària i també ha fet sessions formatives per a mestres.

M. Güell i J. Muñoz, que han publicat materials per a treballar a secundària.

M. Royo, que ha posat en pràctica algunes activitats per a secundària.

Es procurarà fer poques sessions teòriques i més de pràctiques i també alguna sessió experimental a l'aula.

Es confeccionarà una llista de temes per a treballar l'alumnat i la seva distribució per nivells (diferents temes segons els nivells i també els mateixos temes però amb més o menys aprofundiment).»

18 de juliol de 2001

Altres actituds que s'han de considerar són les de la coordinació i direcció. Les persones que coordinen, com ha quedat constància en la cita anterior, tenen una gran disposició, i ha estat bàsic que hi hagi algú que lideri les sessions de treball perquè siguin profitoses, la coordinadora està força preparada sobre el tema i el grup té confiança en la seva preparació i lideratge del grup, com ho expressen al qüestionari. També s'ha de comentar el tacte humà que s'ha manifestat des de coordinació; la clausura del curs la descriuen així al nostre diari (E3.3.2.Di)

«Al final la coordinadora dedica unes paraules personalitzades cada membre, remarcant com les actituds de cada un han incidit en el bon funcionament del grup, tothom ho ha acollit com un detall sorprenent i molt agradable. Finalment ens conviden a prendre un refresc al bar.»

27 de juny de 2001

Per part del director ha donat un suport incondicional i ha participat en les activitats de formació.

### *3.3.3. Avaluació de l'activitat de formació lliurada a l'ICE*

Com a entitat intermediària entre el Departament d'Ensenyament (el que finança i promou la formació del professorat) i els centres educatius hi ha l'ICE en qüestions de formació permanent, al qual se li han de lliurar els projectes, així com una còpia de la memòria o del material elaborat pels grups de treball. La documentació presentada a aquest organisme és la que hem anat citant al llarg de la descripció (memòria del treball

i els resultats del qüestionari, així com els objectius i continguts projectats per a cada curs).

#### 4. RESULTATS ACONSEGUITS

Per poder indicar quina ha estat la incidència de la formació en relació amb la globalitat del centre, en la pràctica docent, la possible repercussió directa sobre l'alumnat i en la satisfacció i desenvolupament professional dels docents, presentarem prèviament els resultats de:

- Qüestionaris de valoració
- Entrevistes
- Consulta de documents
- Observacions de la investigadora

Les dades d'aquests instruments permetran constatar alguns resultats parcials, els quals es podran considerar definitius quan elaborem *l'anàlisi global i les conclusions*.

A partir dels resultats indicarem a l'apartat *propostes per a la institució educativa* els aspectes més rellevants de la formació desenvolupada en el centre i possibles aspectes a millorar, si es donés el cas.

#### **Qüestionaris de valoració**

S'ha confeccionat un instrument estàndard per a tots els centres i en alguns casos s'ha modificat per adequar-lo a l'activitat formativa concreta; en aquest cas no s'ha modificat i el va contestar el professorat dels dos grups i que imparteixen docència en aquest IES, al final del segon curs de formació (2001/2002). En total hi ha la resposta de 16 professors/es.

**Cas E** Curs 2001/2002

Qualifica entre **1** i **5** l'efectivitat de l'acció formativa feta (**1** gens efectiva **5** molt efectiva). En cas que creguis que ha estat efectiva en algun aspecte que no s'ha apuntat, indica-ho a l'apartat d'**altres** o al darrere del full. *Si en algun cas la frase no és procedent no qualificar.*

—El número que hi ha a cada casella indica el nombre de professors/es que han respost qualificant entre **1** i **5**—

**En relació amb l'organització i dinàmica general del centre**

		1	2	3	4	5
1.1.	Ha permès que la majoria del professorat comparteixi una visió del centre respecte a les necessitats, problemes, èxits...		2	3	7	2
1.2.	S'adopta més el treball en grup com a forma habitual de funcionament.			9	6	1
1.3.	S'estableixen acords conjunts sobre la línia didàctica a seguir.		2	7	4	2
1.4.	Es discuteixen problemes i solucions amb relació al seguiment d'alguns alumnes en concret.	1	4	4	5	1
1.5.	S'han produït millores en la coordinació del centre/grup (comunicació, presa de decisions...).	1	2	4	6	2
1.6.	Hi ha més satisfacció amb relació al lloc de treball (millora de l'ambient, sentir-se membre del grup...).		1	5	5	3
1.7.	Es pren consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional i del centre.		1	1	7	5
1.8.	Ha permès resoldre problemes o donar solució a les necessitats plantejades a l'inici de la formació.		1	5	7	2
1.9.	Els resultats de la formació, en general, es poden institucionalitzar en el centre.		2	4	7	1
1.10.	Altres					

**En relació amb la pràctica docent a l'aula**

		1	2	3	4	5
2.1.	Els coneixements adquirits en la formació s'han pogut aplicar a l'aula amb efectes positius.	1	3	8	4	
2.2.	S'han obert noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés educatiu.			5	8	3
2.3.	S'ha millorat el domini de conceptes i teories educatives actuals i com relacionar-les amb la pràctica.	1		7	5	1
2.4.	S'han millorat les habilitats per donar un ensenyament adequat a les necessitats de cada alumne.		2	7	4	2
2.5.	Ha contribuït a la recerca de solucions a les problemàtiques educatives.			10	5	1
2.6.	Ha donat al·licient per ensenyar i continuar treballant per millorar l'acció educativa.		1	2	7	6
2.7.	Altres					

### En relació amb l'alumnat

		1	2	3	4	5
3.1.	La formació estava enfocada a aspectes del currículum i s'han produït millores en els resultats d'aprenentatge dels alumnes.	3	6	5		1
3.2.	La formació estava enfocada a conèixer més l'alumnat i per tant s'ha pogut actuar per millorar el seu autoconcepte (se senten més capacitats, més segurs, amb possibilitats...).		2	4	9	1
3.3.	La formació estava enfocada a la dinàmica de l'aula i s'ha millorat l'ambient (actitud, disciplina...).		5	8	2	1
3.4.	L'alumnat s'adona que el professorat procura fer innovacions en la seva tasca i ho reconeix.	2	7	4		2
3.5.	La formació ha permès millorar les relacions i comunicació entre professorat – alumnat.		2	5	8	1
3.6.	Altres					

### En relació amb el professorat

		1	2	3	4	5
4.1.	Canvis en la percepció de la pròpia eficàcia (sentir-se amb més seguretat, amb més recursos...)		1	5	8	2
4.2.	Ampliació de perspectives (establiment de noves metes de creixement professional, percebre una nova visió de la feina docent...)			5	7	4
4.3.	Ha permès sentir més satisfacció amb la tasca educativa	1	1	4	9	1
4.4.	Adquisició de nous coneixements, habilitats i/o actituds			3	10	2
4.5.	Presa de consciència de la necessitat de millorar a través de l'anàlisi de la pròpia actuació		1	1	8	6
4.6.	Percepció d'enriquiment del treball com a docent a través del contacte amb col·legues			4	6	6
4.7.	S'ha fet més habitual l'intercanvi d'idees i experiències, compartir problemes i solucions		1	3	8	4
4.8.	Altres					

Aquest és l'únic centre dels sis que formen part de l'estudi, que el seu professorat ha tingut la delicadesa de tenir en compte i completar l'apartat d'**altres**. Les observacions indicades en aquest apartat sobre l'efectivitat de la formació realitzada han estat les següents:

- Ha contribuït a millorar la imatge negativa que a vegades es té de l'alumnat.
- Ha contribuït a crear un equip de professorat que actuï com a motor del centre.

Els resultats d'aquest qüestionari són molt satisfactoris per la **unanimitat** en les respostes i per les altes qualificacions expressades, en una escala de d'1 a 5, una gran majoria valora l'efectivitat de la formació amb un **4**.

Comentarem l'efectivitat de la formació en els aspectes en què hi ha hagut més unanimitat, així, es pot destacar:



**En relació amb l'organització i dinàmica general del centre**, ha permès que la majoria del professorat comparteixi una visió del centre respecte de les necessitats, problemes, èxits... S'adopta més el treball en grup com a forma habitual de funcionament. Es pren consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional. Ha permès resoldre problemes o donar solució a les necessitats plantejades a l'inici de la formació i els resultats de la formació, en general, es poden institucionalitzar en el centre.

**En relació amb la pràctica docent a l'aula**, els coneixements adquirits en la formació s'han pogut aplicar a l'aula amb efectes positius. S'han obert noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés educatiu. Ha contribuït a la recerca de solucions a les problemàtiques educatives i ha donat al·licient per ensenyar i continuar treballant per millorar l'acció educativa.

**En relació amb l'alumnat**, la formació ha aportat capacitats, seguretat i possibilitats per conèixer més l'alumnat i per tant s'ha pogut actuar per millorar el seu autoconcepte, també ha permès millorar les relacions i comunicació entre professors/es i alumnes. Encara falta incidir en aspectes curriculars.

**En relació amb el professorat**, és l'àmbit on hi ha més unanimitat. S'han produït canvis en la percepció de la pròpia eficàcia, s'ha pres consciència de la necessitat de millorar a través de l'anàlisi de la pròpia actuació i s'han adquirit nous coneixements i habilitats. El contacte amb col·legues suposa un enriquiment del treball com a docent perquè s'ha fet més habitual l'intercanvi d'idees i experiències, compartir problemes i solucions, i finalment ha permès sentir més satisfacció amb la tasca educativa.

### **Entrevistes**

S'han seleccionat tres professores per ser entrevistades, atenent els criteris que ens havíem fixat i en funció de la relació establerta i la disponibilitat. Una professora jove (5 anys d'experiència docent), la coordinadora i una altra professora (totes dues amb més

de 15 anys d'experiència docent i també amb àmplia experiència en activitats de formació permanent).

Les set primeres preguntes estaven orientades a la valoració de l'activitat formativa, les tres següents a aspectes concrets sobre la F. en C. i l'última sobre l'actuació de l'assessor.

A continuació presentem les respostes de les tres persones entrevistades, ressenyant-hi els aspectes més rellevants.

### Cas E

Curs 2000/2001

1. Com valoreu l'acció formativa que heu fet durant aquest curs? Indiqueu els aspectes positius i negatius.

(Jov)	(Coo)	(Gra)
La introducció de preparació en <i>dinàmica de grups</i> ha estat molt positiva i he posat en pràctica alguns dels aspectes treballats. Si haig de dir alguna cosa negativa és l'espai físic: poc acollidors (les taules, les cadires, el soroll del timbre); crec que el tema requeria un ambient físic més agradable amb música i que portés a la relaxació.	Positiu: per concretar la teoria en la pràctica Negatiu: ha costat de concretar.	La valoració global del curs ha estat molt positiva; cal destacar que les diverses sessions ens han servit per a un enriquiment personal, ja que a la majoria de membres que formen el grup ens interessa molt aquest tema, però teníem pocs coneixements.

2. Quines expectatives teníeu dipositades en l'acció formativa que heu fet? S'han complert?

Esperava portar a la pràctica allò que hem treballat, és a dir fer alguna cosa a tutoria, perquè a les tutories de batxillerat dediquem molt temps a informacions sobre la selectivitat de tipus burocràtic i deixem de banda la formació personal.	Continuar aprenent en la direcció iniciada. S'han complert les expectatives, però quan més saps més conscient és que més et falta.	L'adquisició de coneixements sobre el tema i recursos per treballar millor amb l'alumnat, s'han complert bastant. Potser hauria anat bé dedicar algunes sessions més a teoria per aprofundir sobre alguns aspectes de la IE; de totes maneres es va donar molta bibliografia per poder consultar i ampliar els coneixements.
---	--	--

3. Quines preocupacions i necessitats heu sentit durant el desenvolupament de la formació?

Jo vinc del treball de l'empresa i pensava que tenia més bagatge per a l'ensenyament, però s'han tractat temes dels quals veig que necessito més preparació i després com viuen els meus companys la Reforma, jo l'havia viscut d'una manera més natural però sembla que no és així per als meus company, és més complicada.	Preocupació el temps. En moure més <i>treball</i> dins del centre hi ha menys temps per a preparar i reflexionar sobre les tasques derivades de la formació. Necessitat: concretar com continuem.	Potser no avançàvem tot el que voldríem, perquè es difícil decidir una línia de treball.
--	--	--

4. Quina ha estat l'actitud del professorat participant (nivell de compromís, implicació, entusiasme...)?

S'han implicat molt; l'entusiasme poc, estaven com una mica desorientats i desanimats però no pel curs sinó en general pel rol del professorat, que s'ha degradat molt en la societat actual.	L'actitud ha estat d'implicació, voluntat i compromís.	Tothom s'ha sentit implicat i valorat. Hi ha hagut molt bona comunicació entre tots els membres, respectant sempre les opinions personals de cadascú, és a dir, s'ha tingut molt en compte la singularitat personal que en definitiva és el que enriqueix el grup. A mesura que es van anar fent les sessions, tothom se sentia més relaxat i expressava el que opinava en aquell moment.
---	--	---

5. S'han presentat fets, circumstàncies, falta de recursos... que han limitat un complet desenvolupament de la formació? Quins?

Problema material, com hem dir abans el timbre, es desconcertava d'allò que estaves pensant, és un tema prou delicat, el fet de tractar temes personals, perquè hi hagi elements distorsionadors.	L'horari. Manca d'espais adequats.	No
---	------------------------------------	----

6. Creieu que les característiques del vostre centre i el professorat han afavorit o dificultat el desenvolupament de la formació?

Hi ha llibertat d'acció per actuar a cada classe, però és difícil fer projectes perquè el centre és molt gran, hi ha molta diversitat de professorat, i a vegades amb els que són d'idees similars no estan en el mateix cicle. Tens opció a fer molts cursos perquè se'n fan molts i repercuteixen en l'àmbit personal i potser per fer alguna cosa amb els teus alumnes, però és molt difícil que tingui repercussió en tot el centre, és el cas d'aquest curs.	Sí que hi ha un equip que afavoreix i la formació afavorirà més.	L'interès i participació del director i la disponibilitat de tots els participants ho han afavorit.
---	--	---

7. Quins resultats s'han aconseguit: en l'àmbit personal, d'aula i alumnes, de centre, d'equip...?

Personalment a mi, m'ha fet pensar molt; d'aula o alumnes encara no perquè ha sigut de formació del professorat, malgrat que quan estàs amb els alumnes et fa pensar algunes situacions amb el que hem treballat amb el grup de formació; d'equip, perquè hi ha membres de l'equip directiu en el grup hi ha una voluntat que surti bé i que incideixi en el centre.	Crec que el millor avenç ha estat en l'àmbit de centre i d'equip. Pel que fa a l'estructura i organització. A l'aula encara depèn molt de cadascú.	Enriquiment personal dels participants vers els coneixements del tema i més seguretat per actuar davant els alumnes, veure la tasca docent amb altres perspectives.
--	--	---

8. Quins són els requisits mínims que s'haurien de donar perquè es desenvolupés amb èxit la F. en C.? Exigències que planteja.

Convèncer que hi ha una necessitat de fer el que estem fent, la formació en el centre, els que ja hem començat hauríem de fer de desencadenant de comunicació i anar informant en les reunions de nivell, de cicle... i anar engrescant més professorat perquè ho faci; i també hi ha d'haver la representació de l'equip directiu; ja tenim el director, però també hi hauria d'haver membres de coordinació... És necessari que hi hagi algú que coordini i que faci de secretari com han fet l'A. i la D., que escoltin el grup, que sàpiguen captar les idees del grup i tirar-les endavant.	- Grups de professorat dins del mateix centre, que de forma voluntària segueixin la formació. - Que l'equip directiu doni el suport al grup. - Facilitat en l'àmbit administratiu, i d'organització i diferents iniciatives de formació. - Més participació dels implicats en els dissenys dels PFZ.	Que el professorat senti la necessitat de formar-se en relació amb la millora global del centre. Reconeixement formal d'un equip que coordini la formació i aquest sigui recompensat, perquè només amb voluntariat pot ser no perdurable.
---	---	---

9. Com creieu que la F. en C. contribueix al desenvolupament i millora professional del professorat?

Jo sóc egoista, rebo més d'allò que dono i penso que en general el professorat rebem però no ho exposem, ho traspassem a companys i alumnes.	Contribueix perquè facilita: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohesió del grup.</li> <li>- Participació.</li> <li>- Anàlisi col·lectiva de la situació i identificació de necessitats.</li> <li>- Discurs compartit i visió de la realitat més o menys compartida.</li> <li>- Suport mutu.</li> <li>- Pràctica d'habilitats socials.</li> </ul>	Formar-se a partir de les necessitats de la pròpia pràctica et millora professionalment i facilita la relació.
--	---	--

10. Quins avantatges i/o inconvenients té la F. en C. en relació amb altres formes de formació permanent?

<p><i>Avantatge:</i> la relació amb els companys cohesiona el grup, fer-ho al centre és còmode, encara que hi hagi professorat que no participa en fer-lo aquí, poc o molt s'hi interessa, pregunta, sent curiositat, encara que el rebutgin. <i>Inconvenient:</i> és que encara ha repercutit poc en l'alumnat. Respecte a la formació permanent en general, l'inconvenient és que pot repercutir poc en el centre i l'avantatge és que la relació amb altres centres és interessant i enriquidora en conèixer noves experiències i problemàtiques.</p>	<p><i>Avantatge:</i> Una bona part del prof. s'aglutina entorn d'un projecte. Tenim la mateixa informació i possibilitat de prendre decisions col·lectives. Facilita l'organització, pressa de decisions i gestió dins el centre, de forma compartida; per tant, augmenta la motivació i implicació personal i del grup.</p>	<p>Afavoreix la relació i es comparteix la mateixa formació, que facilitarà la repercussió en el centre.</p>
--	--	--

11. Com valoreu l'actuació de l'assessor? Era necessària la seva intervenció, per què? Esperàveu una actuació diferent, per què?

<p>És encantador, ho fa maco, el professorat se sent bé, li dóna seguretat, et fa creure que podem fer possible el nostre projecte, per tant la seva presència esporàdicament és convenient perquè et dóna ànims. No esperàvem altra actuació perquè ens ha estat bé com ho ha fet.</p>	<p>L'assessor cal que trobi el punt, en què animi el grup i el desenvolupi. Ha deixat actuar el grup i li ha donat suport en les iniciatives.</p>	<p>Molt bé, coneixedor del tema, cordial, disposat, planer... i en moments d'incertesa ens ha empaitat a tirar endavant.</p>
---	---	--

12. Voleu afegir-hi alguna qüestió que no ha estat tractada, alguns suggeriments o alguna proposta que pugui millorar la F. en C.?

Cal potenciar equips de formació dins d'un mateix centre i flexibilitzar les possibilitats d'organització, per poder atendre les necessitats que van sortint del mateix grup (coord.).

**L'anàlisi global de les tres entrevistes ens proporciona** les informacions següents:

- Consideren positiva la formació realitzada, perquè s'ha planificat bé, hi ha hagut una preparació prèvia, ha aportat coneixements i ha permès connectar la teoria amb la pràctica.

- Els participants s'han implicat molt, hi ha hagut bona comunicació i respecte entre els companys/es.
- Els resultats han estat molt positius en l'àmbit del professorat per l'aprenentatge de coneixements i la creació d'una bona relació entre els membres del grup. En relació amb el centre els resultats no es veuen molt clars i, quant a l'alumnat, depèn de com ho vegi cada professor.
- Les problemàtiques són el temps de dedicació i concretar la línia seguir.
- La F. en C. requereix, principalment, convenciment del professorat que és necessari, responsables de coordinació i suport i participació de l'equip directiu.
- Aquesta model formatiu contribueix al desenvolupament professional perquè facilita la relació i cohesió del professorat i l'anàlisi col·lectiva de la situació del centre, afavoreix el suport mutu i permet la pràctica d'habilitats socials. Els seus avantatges són: que una bona part del professorat s'aglutina entorn d'un mateix projecte, comparteixen la mateixa informació i facilita l'organització, presa de decisions i gestió dins el centre.
- L'actuació de l'assessor ha estat excel·lent, molt adequada i oportuna.

Una altra opinió que podem aportar sobre el desenvolupament de la F. en C. és la de l'assessor. Sense la intenció de fer una entrevista, en una de les trobades (fora del centre i prèviament a les vacances) per reflexionar sobre el desenvolupament de la formació i preparar la continuació per al curs següent, van sorgir els comentaris que seguidament expressem, els quals van considerar molt interessants i els van recollir al nostre diari (E4.Di):

«En P. veu molt positiva l'evolució del grup de treball i la dinàmica que està emprenent l'IES.

»Ell creu que aquest IES pot ser una mostra de la *3a renovació pedagògica*, davant la complexitat actual de la tasca educativa dins els centres docents. El fet que grups de mestres intentin cercar sortides i, en definitiva, millorar la qualitat de l'ensenyament a partir de les problemàtiques que sorgeixen al centre (alumnat desmotivats, problemes de disciplina, la gran diversitat de ritmes d'aprenentatges i característiques de l'alumnat, entre elles la multiculturalitat, etc.) representa emprendre una reforma des de baix.

»Pel que fa a les particularitats de l'equip de treball es valora, que les característiques individuals dels seus membres complementen i enriqueixen el grup, al qual s'ha d'afegir la figura del *líder*. El paper del lideratge és complex i delicat perquè un líder democràtic no ha de prendre les decisions, però mai ha d'observar el desenvolupament del grup i ser un referent d'ajuda, ha de donar seguretat al grup en moments d'incertesa, ha de proporcionar recursos en casos necessaris, però mai hauria de ser el capdavanter, el que decideix, l'imprescindible, que sense la seva presència o direcció el grup no rutlli, no avanci... Ha de saber delegar responsabilitats a cada membre de l'equip, a mesura que aquest evolucioni, amb la finalitat que cada vegada l'equip sigui més autònom, menys dependent del líder.»

26, juny, 2002

### **Consulta de documents**

La bona disposició de tot el personal del centre a col·laborar en la investigació ens va permetre consultar sense cap dificultat tots els documents que identifiquen el centre. Els tenen correctament redactats i arxivats i es poden consultar amb facilitat en qualsevol moment, perquè és un fet quotidià que siguin consultats pels alumnes de la universitat que fan el pràcticum en aquest IES.

Les referències que trobem sobre la formació del professorat estan al RRI, a l'apartat 3.1.2.4. Coordinador pedagògic. *Segons el Reglament orgànic de centres (ROC) són funcions específiques del coordinador/a pedagògic/a:*

«Coordinar les accions d'investigació i innovació educatives i de formació i reciclatge del professorat que es desenvolupin a l'institut.»

(RRI, 2000:11)

En relació específica sobre el tema de formació es fa referència al pla estratègic 2001/2005, com ja s'ha comentat a l'apartat 2.2. d'aquest informe, la premissa del pla és: *la intel·ligència emocional aplicada als processos d'ensenyament/aprenentatge i de gestió*, i es menciona el grup de treball del professorat com a element impulsor per materialitzar les intencions del pla.

El reconeixement teòric de la formació permanent veiem que és un fet i la seva realització pràctica també.

### **Observacions de la investigadora**

La investigadora ha assistit a la majoria de les sessions formatives del curs 2000/2001 i a totes les realitzades durant el curs 2001/2002. L'actitud igual que en els altres casos ha estat d'integració i col·laboració si era necessari. S'ha establert una amistosa relació amb el professorat i amb l'assessor, i també el tema treballat ens ha influït, creiem que ens ha enriquit i ha millorat les nostres actituds i aptituds per a la docència.

S'han pres poques notes durant les sessions formatives (únicament l'esquema d'interaccions), per evitar que el professorat se sentís observat i també per poder afavorir la interrelació amb el grup. Finalitzada l'activitat formativa s'ha emplenat el formulari d'observació de cada sessió de treball i s'han redactat les impressions en un diari, on no només hi ha com a font d'informació l'assistència a les activitats formatives, sinó també les converses que teníem en trobades informals. El que s'expressa és una visió personal, que complementa les altres fons i permetrà una contrastació.

### *El context i els antecedents de la formació permanent*

Aquest centre, antic institut de BUP amb llarga tradició en l'ensenyament, amb un claustre heterogeni quant a categories professionals i formació pedagògica i que cada curs va disminuint (de 100 docents en altres temps actualment són 69), amb un alt grau de diversitat i complexitat de l'alumnat, reuneix les característiques perquè part de l'equip directiu i altres professor/es prenguin la iniciativa de fer alguna innovació per dinamitzar el centre i cercar alternatives a les problemàtiques que es van generant pels canvis socials que es produeixen al municipi i que repercuteixen directament a l'IES.



A partir d'una avaluació interna dels processos d'ensenyament/aprenentatge i de la gestió es decideix posar en marxa un *grup d'imatge* que es dediqui a la recerca de propostes innovadores i viables per dinamitzar el centre; elaborar un pla estratègic com a recurs funcional i la formació *d'un grup de treball del professorat* sobre la intel·ligència emocional per materialitzar idees i iniciatives.

En general el barri, les famílies i els alumnes han canviat i condicionat la vida del centre. De ser el prestigiós institut de batxillerat del municipi i de les rodalies, ha passat a ser el centre on s'escolaritza una gran majoria dels nois i noies immigrants que han arribat al municipi.

Una bona part del professorat sensibilitzat i conscient de la realitat que els envolta, no eludeix els fets ni espera que l'Administració educativa es decideixi a prendre alguna mesura, es mobilitza (durant el curs 2000-2001 han aconseguit el distintiu *escola verda* en reconeixement al seu treball en el camp del medi ambient), cerca recursos, s'acull a totes les mesures administratives que el pugui afavorir (pla estratègic), intenta implicar al màxim de professorat, famílies, alumnes (s'han creat diferents comissions perquè cada un trobi l'àmbit de treball que s'adapti més a les seves peculiaritats, s'està gestant un grup de mediació per a la resolució de conflictes...), la recerca, l'empenta, les ganes de sortir endavant no s'aturen.

#### *Procés de l'acció formativa*

El procés de formació que hem anat descrivint en el marc del grup de treball amb assessoraments puntuals i col·laboracions d'experts, amb les seves problemàtiques i incerteses, és un exemple de treball que ha enfortit moltíssim la nostra investigació.

La majoria dels membres del grup assisteix a les sessions de treball, hi participa, s'hi implica i es compromet a complir els acords, creant un ambient harmònic i positiu.

Les reunions han estat preparades per la coordinadora, amb un ordre del dia, que a vegades s'han pogut complir i a vegades no, perquè la incertesa feia trontollar els

objectius proposats i, per tant, unes han estat més productives que altres. S'ha disposat del material necessari i la professora que exercia de secretària recollia per escrit els acords i les conclusions.

Els participants estan molt contents amb l'assessor; aquest sempre ha tingut una actitud amable, conciliadora, d'obertura i de plena disposició; per tant, el professorat se sent bé amb ell i vol continuar gaudint de la seva presència que dóna empenta i coratge per portar a terme els propòsits.

També s'ha de destacar les figures de la coordinadora i la secretària amb disposició i dedicació total; i del director, amable, treballador i culte; tots amb qualitats de lideratge. Hem tingut l'oportunitat i el plaer de treballar amb tots d'una manera més propera; amb la coordinadora i la secretària, junt amb l'assessor, en dos sessions d'estiu, per reflexionar i preparar el curs següent; i amb el director hem treballat algun dia en petits grups.

#### *Els resultats aconseguits*

Els resultats aconseguits des del nostre punt de vista són innumerables i queden ratificats en les sessions de valoració que es van fer al final dels dos cursos, al despatx del director amb tota solemnitat i *comoditat* perquè hi havia aire condicionat i era estiu. El típic despatx dels anys 30/40 on conviu l'antiguitat de mobles i llibres amb la modernitat de l'aire condicionat.

De forma generalitzada, veiem que la F. en C. permet espais i ajuda que el professorat es conegui i s'enforteixi per emprendre tasques comunes, i també en ocasions a experimentar com a discents, la qual cosa afavoreix la comprensió de l'alumnat.

Aquesta experiència formativa ha tingut gran incidència en l'àmbit del professorat, ha afavorit la interrelació compartint no només emocions, opinions i reflexions, sinó també ha possibilitat generar un autèntic desenvolupament personal i professional basat en el treball de les emocions, coneixent-se millor a si mateix i als seus companys/es.

D'aquesta manera el professorat que ha format part del grup de treball ha creat una comunitat d'aprenentatge basat en l'aprenentatge entre iguals i el suport mutu, que ha afavorit el creixement personal i professional.

Treballar el tema de la intel·ligència emocional incideix també en el treball amb l'alumnat, perquè l'enriquiment dels membres de l'equip de manera personal, els dona confiança per treballar a les aules, per relativitzar els problemes que sorgeixen amb l'alumnat, per comprendre millor les característiques dels adolescents, és a dir, se senten més segurs en la seva tasca docent i més capacitats per afrontar els reptes que planteja en l'actualitat ser professor/a d'ESO.

De manera més tangible queda constància del treball del grup, ja que es van organitzar petits grups, segons especialitats i coneixements, per elaborar dues o tres activitats (per grup) a partir d'una estructura que s'havia consensuat. En total s'han confeccionat 20 activitats sobre temes relacionats amb l'autoconeixement i l'autoestima. Durant l'estiu la coordinadora i la secretària de l'equip es van comprometre a revisar-ho i intentar donar format perquè el proper curs es pugui treballar al primer cicle d'ESO d'una manera sistematitzada. (Vam tenir l'oportunitat de participar en l'elaboració d'aquestes activitats, concretament en la creació de materials a partir de la mitologia grega per despertar actituds positives en relació a diferents situacions).

Per al proper curs (2002/2003) continuarà el grup de treball, s'integraran els dos grups del professorat del centre i es promou que les persones que venien d'altres IES siguin les que intentin dispersar aquesta manera de treballar en equip i aquesta temàtica en els seus centres. La coordinadora d'aquest centre s'ofereix a fer de suport als que vulguin iniciar la tasca als seus IES i així anar creant una xarxa que es vagi expandint com a forma de treball i temàtiques afins a les *emocions*; perquè a partir dels centres es pogués produir el que l'assessor anomena la *3a renovació pedagògica*. Un intent de coordinar aquests treballs és una trobada que es realitzarà l'11 d'octubre a can Bordó (casa de la Fundació Jaume Bofill) on els participants expressin i discuteixin com estan treballant el tema de les emocions als seus centres.

Personalment, vaig tenir la impressió, en algunes ocasions, que no es rendibilitzava prou el temps; però, ara, al final d'aquestes línies, veig que la impressió era molt equivocada; el temps no va passar en va, és qüestió de tenir una mica de paciència, els canvis organitzatius i legislatius es poden fer ràpidament, però els canvis en les persones són lents si es pretén que siguin efectius.

En la recerca d'elements que optimitzin el desenvolupament de la F. en C., que és un dels objectius importants de la investigació, hi ha un que hem de tenir molt en compte i que s'ha fet evident en els altres casos de l'estudi, però que en aquest ha quedat més constatat és el *lideratge*. Sense lideratge és molt difícil tirar endavant; en moments d'incertesa, en què les idees no estan gaire clares *és necessari que algú ajudi a aclarir i reconduir de manera democràtica el treball proposat*. És molt difícil que sense líders que coneguin la matèria que es treballa, que tinguin coneixements sobre la dinàmica de grups, avancin en la formació; potser sense aquest condicionament avançarà, però més lentament.

#### *Les entrevistes*

La informació recollida ha estat abundant i ens ha permès contrastar opinions i observacions. Les persones entrevistades han estat crítiques, han raonat les respostes i han aportat alternatives i idees per a la F. en C.. La diferència d'edat ens ha semblat que influeix en la manera de percebre la tasca educativa, com ja s'havia fet evident en els altres casos de l'estudi (la professora jove està més esperançada i té una visió més oberta sobre el fet educatiu).

L'experiència en aquest centre com a investigadora i com a docent ha estat extraordinària: per l'acolliment i cordialitat, per la relació establerta, per l'adquisició d'aprenentatges i per la qualitat i quantitat de material recollit.

## ANÀLISI GLOBAL DE LES DADES I CONCLUSIONS

Davant l'anàlisi de les dades tenim present tres aspectes: la premissa referent a la definició de l'acció formativa F. en C., els objectius proposats en la investigació i els criteris de *credibilitat* necessaris per reflectir els fets reals del tema investigat.

Les fonts de dades utilitzades són: l'observació sistemàtica i participant, les entrevistes, els qüestionaris i l'anàlisi de documents, específicament les memòries i el pla estratègic. L'enfocament de l'anàlisi va orientat, principalment, a respondre dues qüestions que il·luminaran el tema d'estudi:

- *Quins elements han afavorit o limitat el desenvolupament i la incidència de l'acció formativa F. en C.?*
- *En quins aspectes i com l'acció formativa ha incidit en el centre?*

### **Quins elements han afavorit o limitat el desenvolupament i la incidència de l'acció formativa F. en C.?**

#### *El context i els antecedents de la formació permanent*

Aquest institut, originàriament l'enorme i prestigiós institut de batxillerat és converteix amb la LOGSE en un IES que es regeix per la normativa dels centres públics dependents del Departament d'Ensenyament. La seva ubicació en el centre i barri antic del municipi ha condicionat la vida del centre:

- L'escolarització de molts nois i noies immigrants que viuen en aquest barri ha portat a qüestionar-se els processos d'ensenyament/aprenentatge per la diversitat i complexitat de l'alumnat. També algunes famílies originàries del municipi no volen portar els seus fills a aquest centre per l'augment de alumnes immigrants.
- La baixada de natalitat ha produït un descens de la matrícula i consegüentment la reducció de grups d'alumnes i de places docents.

- La majoria del professorat té plaça definitiva en el centre, la qual cosa pot afavorir l'inici i continuïtat de projectes en el centre.

Com ja s'ha comentat amb tot detall a l'apartat 2.2. sobre la justificació de la formació i en les observacions de la investigadora els fets anteriors i altres, i en definitiva que **les polítiques, les economies i les societats canvien i les institucions educatives no poden quedar al marge d'aquests canvis**, han portat a una part del professorat d'aquest centre a replantejar-se la seva tasca educativa i enfortir-se per respondre amb professionalitat davant dels reptes i moments difícils que envolten la seva feina com a docents.

L'actuació davant els fets no ha estat només per necessitats percebudes o sentides, sinó també a partir d'una **avaluació interna sobre els processos d'ensenyament/aprenentatge i gestió** es constaten unes àrees de millora i, per tant, amb criteris evidents, posen la voluntat i els recursos humans, materials i funcionals per intentar donar solució a les problemàtiques detectades i aconseguir la qualitat d'ensenyament que el centre vol oferir al seu alumnat. El *grup d'imatge*, el *pla estratègic* i el *grup de treball* sobre la intel·ligència emocional són els eixos vertebradors de l'acció.

#### *Projecte de l'acció formativa*

**El projecte de l'acció formativa és elaborat per un grup del professorat amb l'assessorament d'experts.** En un principi amb el suport d'un especialista es fa una preparació en dinàmica de grups per fer operatives i productives les sessions de treball i seguidament s'inicia el desenvolupament del programa previst, el qual s'ha explicat a l'apartat 2.

#### **El model de formació recull els criteris de la F. en C.:**

- Autorevisió del procés d'ensenyament/aprenentatge i gestió per detectar les àrees de millora, i en funció d'aquestes orientar les activitats formatives.

- El professorat s'interessa i participa regularment en les activitats formatives dins el centre, encara que no és una majoria.
- El director s'hi implica i assisteix a les sessions formatives.
- S'ha instaurat que membres de l'equip docent es responsabilitzen de gestionar la formació del professorat a través de:
  - Connectar amb els organismes que puguin finançar i acreditar la formació.
  - Cercar assessoraments i col·laboracions d'especialistes.
  - Esbrinar quines són les necessitats formatives reals del professorat.
  - Organitzar regularment les activitats formatives.
  - Fer un seguiment i valoració de les activitats formatives.
  - Recopilar i arxivar tota la documentació referent a la formació que es fa.
- Es destinen recursos materials i funcionals.
- Es planteja i es fa una avaluació del procés i resultats.

#### *Procés de l'acció formativa*

El desenvolupament del **procés de formació és el correcte: objectius, continguts** (E2.ICE), **temporització** i suport bibliogràfic i material fotocopiats. Com a **metodologia** explicacions teòriques i aplicacions pràctiques, diàleg, consens i experimentació a través d'aportacions teòriques i pràctiques d'experts i l'aprenentatge entre iguals.

El primer curs la formació es va desenvolupar a través del coneixement teòric impartit per la coordinadora i la realització d'exercicis pràctics. La interiorització de continguts es va produir fàcilment.

En canvi, el segon curs va resultar més difícil davant el repte d'elaborar uns materials per a l'alumnat. La *inseguretat per aplicar els continguts i menys lideratge* de la coordinadora perquè havia de repartir el temps entre el grup de professorat nou que s'havia incorporat (que seguien el programa que s'havia fet el curs anterior) i el grup antic, eren elements que creaven *moments d'incertesa* sobre com i amb quin contingut

es dissenyen les activitats de l'alumnat. Paral·lelament a l'elaboració de materials es discutia sobre línies a seguir al centre per implicar més el professorat i l'alumnat, com era, per exemple, el projecte de la mediació per a la resolució de conflictes.

**La formació i implicació de la coordinadora, el suport d'una professora que actuava de secretària, les col·laboracions d'experts per formar i orientar i les supervisions d'assessoraments puntuals reforcen el procés de formació.** A poc a poc, amb unes sessions més productives que unes altres, amb la regularitat d'assistència dels participants i amb un bon clima de relació i de treball es consensuen unes pautes i estructures comunes per elaborar les activitats per a l'alumnat. Així, el professorat organitzat en petits grups va produint alguns materials.

El compromís de fer algunes lectures i/o exercicis fora de l'horari de formació i de cercar noves vies per dinamitzar el centre, requereix que els participants dediquin força temps. *Temps que excedeix de la jornada laboral i de l'estipulat per a la formació pròpiament dita.*

### **En quins aspectes i com l'acció formativa ha incidit en el centre?**

La trajectòria formativa durant els cursos 2000/2002 ha marcat en alguns aspectes la vida del centre, les diferents fonts que ens han aportat dades ens ho confirmen. Fent un balanç global es pot constatar:

#### *En relació amb l'organització i la dinàmica del centre*

— La formació ha incidit de forma general en la cultura del centre, ja que **s'ha anat creant un clima propici per a la formació**, que ha afavorit el seu èxit, i sembla **que quedarà incorporada a la vida del centre** (EQu-DoICE-En).

- Durant el curs 2000/2001 s'inicia el grup de treball i funciona molt bé.
- El curs 2001/2002 el nombre de persones que s'inscriuen per continuar la formació a través del grups de treball és el doble que el curs anterior. Per tant,



es creen dos grups: el més antic, que funciona de manera més autònoma i el nou més liderat per la coordinadora.

- Per al curs 2002/2003 continuarà el grup de treball i està previst fer un curs de medicació en la resolució de conflictes de 30 hores per a tot el professorat que hi vulgui assistir. Després s'intentarà implicar-hi pares, mares i alumnes.

— Hi ha un **dinamisme general a tot el centre**: a partir d'una jornada de treball (i posterior sopar en una masia un divendres al vespre) per recollir i elaborar propostes d'actuació per al curs següent, en relació als objectius plantejats al pla estratègic sobre la millora del centre, van sorgir 6 comissions amb la finalitat de treballar diferents aspectes: la disciplina al centre, el treball a les aules, preparació dels 75 anys de funcionament de l'IES, etc. Així, hi ha uns 40 professors/es que d'alguna manera s'interrelacionen i s'impliquen en la dinàmica del centre, només queden 20 que actuen encara de forma aïllada. Per tant, s'està avançant cap a la cultura col·laboradora.

#### *En relació amb la pràctica docent a l'aula*

- Els coneixements adquirits en la formació han obert noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés educatiu.
- **S'han elaborat 20 activitats sobre l'autoconeixement i l'autoestima** per a l'alumnat, que s'experimentaran a les aules d'ESO.
- Ha contribuït a la **recerca de solucions d'algunes problemàtiques** educatives.
- Ha donat **al·licient per ensenyar i continuar treballant** per millorar l'acció educativa.

#### *En relació amb l'alumnat*

- La formació ha aportat **capacitats i possibilitats per conèixer més l'alumnat** i, per tant, es podrà actuar per millorar el seu autoconcepte.
- Ha permès **millorar les relacions i comunicació entre professorat i alumnat**.

*En relació amb el professorat*

- S'han produït **canvis en la percepció de la pròpia eficàcia**.
- El contacte amb col·legues i l'aprenentatge mutu suposa un enriquiment del treball com a docent perquè s'ha fet **més habitual l'intercanvi d'idees i experiències**, compartir problemes i solucions.
- L'anàlisi de la pròpia actuació permet **adquirir nous coneixements i habilitats**.

**PROPOSTES PER A LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA**

Respecte aquest centre com a investigadora de la F. en C. poques propostes, per no dir cap podem fer, ja que hi ha un bon equip de professionals que treballa per cercar propostes de millora i com portar-les a terme. La jornada, que hem citat, celebrada el 5 d'abril de 2002, és un exemple. Les opcions d'actuació que es van plantejar per aconseguir els objectius del pla estratègic són (E4.DoICE):

- Desenvolupar models pràctics que tendeixen a passar d'un sistema educatiu coercitiu a un sistema integrador i ecològic
- Utilitzar varietat de metodologies que tendeixi a passar d'un model autoritari a un d'autogestionat.
- Educar per a la maduresa personal:
  - autoconeixement
  - autoregulació
  - assertivitat
  - treball cooperatiu
  - autoestima
- Incorporació a la comunicació estratègica d'habilitats socials.
- Creació d'un ambient agradable.
- Aprofitar els beneficis de les diferències.
- Comprensió del conflicte com a part de la vida.
- Facilitació i responsabilitat en la resolució de conflictes a les parts implicades.
- Incloure i no excloure.
- Pràctica de l'escolta activa i el sentit de l'humor.

- Utilització del RRI quan ja s'han esgotat tots els recursos.

### *Aspectes positius*

**Els elements que caracteritzen el bon desenvolupament del grup i la formació realitzada són:**

- La implicació en la formació del director que dona un sentit més oficial, projecta i facilita la incidència a tot el centre i comprèn la necessitat d'infraestructures.
- Hi ha una coordinadora que dirigeix força bé perquè coneix el tema, treballa molt preparant-se les sessions de treball i té molta disponibilitat.
- Hi ha una secretària, que redacta les actes de cada sessió i facilita la gestió a nivell de connectar amb l'assessor, el CRP... també serveix de suport a la coordinadora.
- Es compleix molt l'horari de sessions quinzenals i l'hora de començar i acabar.
- L'horari és bo, 15,30/17,30 quan el professorat ha dinat i s'ha pogut relaxar després de la docència.
- Hi ha registre d'allò que s'ha treballat cada dia.
- Cada dia el professorat ha rebut un material per treballar, s'han posat uns deures, però no s'han fet gaire, perquè el treball que s'havia de fer era de caire molt intern, del pensament de cada un, hi havia reticències a obrir-se; també hi ha la falta de temps.
- És un projecte a continuar: primerament s'ha preparat el professorat en el tema, per poder incidir d'una manera més comprensiva en l'alumnat i al següent curs s'elabora material per a l'alumnat.
- Han difós el seu projecte en trobades educatives i en cursos de formació.
- També hi ha la disponibilitat de publicar algun article per difondre el tema i la satisfacció de treballar en grup.
- L'assessorament en moments puntuals permet que el grup tingui autonomia de treball, alhora que pugui rebre suport quan calgui.

- S'han cercat experts que expliquin experiències engrescadores que incitin el claustre a canviar la manera de treballar, a fer un nou enfocament de la feina... a fer que l'escola ensenyi d'una manera més realista, més propera a la realitat, perquè actualment, en general, el treball als centres educatius és bastant fictici.

Realment això és una formació permanent, és una formació en el centre i per al centre. Hagués estat òptima si el tema de la *intel·ligència emocional* hagués sorgit com una necessitat consensuada per tot el claustre.

Un dels indicadors de qualitat dels centres docents és el lideratge. L'activitat formativa d'aquest IES es desenvolupa correctament i ha tingut una incidència positiva en el centre, per la implicació, constància i treball de tot l'equip, però, especialment, gràcies a la coordinadora i la secretària, que han dedicat molt temps personal en formar-se amb relació al tema, en preparar el programa del curs i cada una de les sessions formatives; i en realitzar reunions extraordinàries amb l'assessor per resoldre dubtes i orientar millor les activitats formatives. La prova d'aquesta dedicació extraordinària és que un 18 de juliol, quan molts professors/es devien estar viatjant, descansant en les segones residències o simplement, tranquil·lament, a casa seva; elles, a prop del mar si (seu de Rosa Sensat, prop del port de Barcelona), però treballant i formant-se per conduir i encarar el curs següent de formació; seran unes professionals líders en formació i confiança dels seus companys.

#### *Aspectes millorables*

- **L'organització del grup és feble**, en el sentit que **la coordinadora té molt lideratge** i protagonisme, i crea dubtes la continuació del funcionament del grup de treball sense la seva presència. Faltaria més reconeixement del coordinador per part de l'Administració educativa a nivell econòmic o de lliurament d'hores de docència amb alumnes, cosa que afavoriria que altres professors/es et sentissin més atrets per aquest càrrec i hi hagués una continuació i no depengués només de la bona voluntat personal.

- L'alt grau de convivència i col·laboració aconseguit **conviu encara amb la cultura del cel·lulisme** per part d'un sector del professorat, la qual cosa limita la progressió de la millora educativa total del centre i el desenvolupament de la F. en C.; per tant, s'ha de continuar cercant estratègies organitzatives per avançar cap una plena cultura col·laboradora.



## **8. CONTRAST I COMPARACIÓ ENTRE ELS CASOS**

Sense perdre de referència les orientacions de Yin (1994) per investigar a través de l'estudi de casos i els criteris indicats per al tractament analític i interpretatiu (capítol 5, apartat 5.3.4), així com prenent com a models altres investigacions d'estudis de casos (De la Torre, S. (coord.), 1998) redactarem un nou informe de la investigació.

Disposem d'un informe detallat de cada cas, estructurat en diferents apartats que es corresponen amb les categories que havíem creat per classificar les dades. Ara el propòsit és elaborar aquest nou informe que integri els elements més significatius de cada un dels casos per comprovar els trets més comuns o pel contrari diferenciadors envers la F. en C. i així predir si hi ha una tendència comuna o cada context és tan irreplicable i definidor que no permet cap tipus de generalització.

En aquest nou informe globalitzador s'estructura el contingut de manera similar que en cada un dels informes individuals: la negociació de l'estada en el centre per recollir les dades, el context i antecedents de la formació permanent, el projecte i procés de formació i els resultats.

### **8.1. Negociació de l'estada en la institució educativa**

Entrar en un centre educatiu per conèixer la seva vida, els trets materials, humans i funcionals que el caracteritzen i que condicionen el desenvolupament de la seva tasca educativa és un dels reptes importants que se li presenten a l'investigador; perquè en funció de la confiança que inspiri, de la seva integració i participació en les activitats del centre, pot condicionar la quantitat, qualitat i credibilitat de les dades recollides.

Creiem que aquest repte l'hem superat molt positivament, perquè la investigació se centra en l'etapa d'educació secundària i és l'àmbit educatiu on habitualment desenvolupem el nostre treball, per tant coneixem perfectament l'etapa ja que hem

exercit diferents càrrecs i compartim les problemàtiques i inquietuds del professorat. Ens hem pogut integrar plenament en les activitats formatives que feia el professorat i no actuar com a simples observadors. Aquesta posició ens ha estat còmoda, no ens hem sentit intrusos i ens ha permès obtenir dades reals, no intuïdes, per a la investigació, i també hem pogut adquirir coneixements específics en funció dels temes de formació, que els utilitzarem com a recurs per a propostes formatives.

La selecció dels centres que formen part de l'estudi ha estat determinada pel registre que posseeix l'ICE de la UAB de centres educatius que feien durant el curs 2000/2001 F. en C.. Aquest organisme ens va facilitar una llista i després de diferents contactes i converses per conèixer les peculiaritats de cada centre: tipus de formació, singularitat del cas, complementarietat entre els casos... es concreta l'estudi en sis centres.

El primer contacte el fem per via telefònica; demanem pel director/a i li expliquem el desig de mantenir una entrevista per tractar la possibilitat de fer un estudi de la formació permanent del professorat en el centre, acordem un dia i una hora i sempre hem estat rebuts amb molta cordialitat.

Durant l'entrevista ens presentem professionalment, sempre portàvem el currículum com a acreditació per si calia, però mai no l'hem hagut d'oferir perquè ràpidament hem establert una relació de col·legues i ens han obert les portes dels centres; generalment, també hem tingut un canvi d'impressions vers els temes educatius que en aquests moments ens cridem més l'atenció als docents. Després d'aquest protocol centrem el tema en els objectius i expectatives de la nostra investigació, fem formalment la sol·licitud d'incloure l'IES en l'estudi de casos i expressem que es comuniqui al claustre o grup de docents corresponent la possibilitat d'assistir a les sessions formatives. Per a cada un dels centres vam elaborar un petit informe sobre les característiques de la investigació, la informació que necessitàvem del centre i la possible actuació de la investigadora en el centre, però no hem trobat massa interès en ser consultat per l'equip directiu o el claustre de professorat.



Al cap d'uns quants dies ens tornem a posar en contacte, per confirmar si s'accepta la nostra presència en el centre. La resposta ha estat sempre afirmativa i per tant podem incloure l'IES en l'estudi.

A partir d'aquell moment, inici del curs 2000/2001 i durant un curs (casos A, B, C) o dos cursos (casos D, E, F) en funció de la durada de l'acció formativa, visitem periòdicament els centres (assistència a les sessions de treball, entrevistes, consulta de documents, etc.); a poc a poc anem coneixent els diferents contextos i la nostra presència es va fent habitual.

## 8.2. Context de les institucions educatives

Els sis centres són instituts d'educació secundària dependents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i organitzats d'acord amb la normativa del Reglament orgànic de centres de **titularitat pública**, amb òrgans de govern unipersonals (direcció, prefectura d'estudis, coordinació pedagògica i secretaria/administració) i òrgans col·legiats (consell escolar i claustre de professorat). Comprenen les etapes d'ESO, batxillerat i cicles formatius, a excepció del cas F, que no imparteix cicles formatius. Anteriorment a la Reforma dos eren instituts de BUP (casos D, E), dos centres d'FP (casos B, C) i dos van ser creats com a centres experimentadors de la Reforma (casos A, F); complint amb la legislació de la LOGSE, tots es va convertir en un IES.

Estan situats en **zones urbanes** de l'àrea metropolitana de Barcelona, quatre en el centre del municipi i dos en barris de la perifèria.

Des del punt de vista arquitectònic tres són de nova construcció i tres són antics centres de BUP o d'FP, però tots estan bastant ben conservats, dotats dels recursos necessaris i amb amplis espais per treballar amb l'alumnat i perquè aquest s'esbargeixi.

Els actuals *equips directius* estan en el seu primer any de mandat, ja que l'any 2000 es van fer eleccions democràtiques. En tots els centres de l'estudi la direcció està atenta al

fet que el centre desenvolupi la seva tasca educativa de manera òptima, cercant i distribuint els recursos materials, humans i funcionals de forma efectiva; s'impliquen en la formació del professorat i en els sis centres de l'estudi en menys un (cas C), membres de l'equip directiu participa en les accions formatives.

**L'entorn social i cultural** és divers, hi ha famílies d'una *economia* corresponent a la classe mitjana i baixa, i el nivell *cultural* també és variat, des de pares amb estudis universitaris fins a pares que no tenen cap tipus d'estudi específic.

Els centres de l'estudi comprenen entre 400 i 1200 **alumnes** i es distribueixen dins una organització vertical d'acord amb la normativa de la LOGSE. El professorat no ens ha mostrat ni nosaltres hem observat que hi hagi grans problemes de disciplina o molta desmotivació per l'estudi, a excepció del cas E, que pot ser és una mica més complex per l'índex creixent d'alumnat immigrant.

El **clima** que es percep als centres és de bona comunicació entre el professorat i entre aquests i l'equip directiu. En general hi ha força implicació, encara que no majoria, a participar en activitats formatives en el centre i col·laborar en comissions que ajudin a millorar la tasca educativa del centre; per tant, poden dir que des del punt de vista professional i relacional la perspectiva és bona; així, conviu la cultura de l'individualisme amb l'obertura d'una cultura col·laboradora.

L'estabilitat del **professorat** en els centres és un fet que preocupa; generalitzant podem dir que en quatre dels casos (A, B, C, F) la plantilla és estable entre el 55% i el 63% del professorat i en els altres dos (D, E) entre el 82% i 89% del professorat. En cap dels centres no tenen redactat un pla d'acollida per al professorat nou, però en la pràctica és un fet que es té en compte i hi ha una persona de l'equip docent que s'encarrega d'orientar els nousvinguts.

### 8.3. Antecedents de la institució educativa en F. en C.

Hem limitat l'història de formació en el centre als **últims cinc anys**, perquè comprèn la legislatura de l'anterior equip directiu i un curs o dos del present equip i creiem que és un període de temps correcte perquè la informació es recordi o estigui arxivada i pot perviure encara la seva incidència a tot el centre o en algun sector.

La formació permanent del professorat sempre ha format part de la trajectòria dels centres estudiats. El seu desenvolupament ha tingut diferents enfocaments: **modalitat** fora del centre i modalitat realitzada en el centre per un formador extern al centre, expert en una temàtica d'interès per a un grup del professorat o per a la totalitat del claustre; i la tipologia també ha estat diversa:

- Cursos (casos A, B, C, E, F).
- Seminaris (casos A, F).
- Assessoraments (casos A, B, C, D, E)

Fins a l'actualitat cap dels centres no havia constituït grups de treball com a modalitat de formació.

El fet o la **justificació** per la qual es fan activitats formatives en el centre, generalment ve donat per les necessitats percebudes per l'equip directiu de millorar la tasca educativa del centre i, per tant, considera important que el professorat actualitzi els coneixements de les respectives matèries o adquireixi millors competències per desenvolupar els processos didàctics.

Les **temàtiques** de formació comunes o pròpies dels centres estudiats són:

- Atenció a la diversitat (casos A, E).
- Dinàmica de grups (casos A, E).
- Seguiment i millora de la convivència de l'alumnat (casos C, B).
- Benestar del professorat (casos D, F).

- Temes específics per implantar la Reforma (cas C).
- Actualització de coneixements (cas F).

La **participació** del professorat en la formació en el centre sempre ha estat *voluntària* i a nivell de grups més o menys nombrós, equips docent o departament, però mai no hi ha participat tot el claustre.

Les activitats formatives han estat gestionades pels CRP i desenvolupades per tècnics professionals o col·laboradors especialitzats en una temàtica de l'ICE de la UAB.

El **professorat no participant** en les accions formatives sempre ha acceptat i respectat les innovacions que posa en pràctica el professorat més inquiet que s'actualitza o busca contínuament recursos per millorar la qualitat educativa del centre.

Els **resultats** d'aquestes activitats formatives, malgrat suposi una *sobrecàrrega de treball*, són positius, perquè han permès una actualització i capacitació del professorat en el domini de programes i temes, aplicació de noves metodologies i elaboració de materials didàctics que cooperen a millorar la pràctica docent.

Els **documents** del centre que recullen el tractament de la formació permanent del professorat són:

- PEC en el casos B i F.
- RRI en el casos B i E.
- Projecte de direcció en el cas F.
- Pla estratègic en el cas E.

També en els casos C i F fan menció de la importància de la formació permanent del professorat en tríptics informatius editats pel centre per donar a conèixer les seves característiques.

En els casos A i D no es fa referència al tema de la formació del professorat en cap document.

La F. en C. només està *institucionalitzada* al cas B.

#### 8.4. Els projectes de la F. en C.

Les activitats formatives realitzades pel professorat dels centres estudiats durant els cursos 2000/2002 presenten similituds i diferències respecte a temàtiques, modalitats, gestió i acreditació i coordinació. Cada un dels trets determinants de cada cas es poden apreciar al *quadre 48*.

*Quadre 48. Característiques dels projectes de F. en C.*

Cas	Temàtiques	Modalitat	Gestió/ acreditació	Coordinació
A	NT	Curs	CRP ICE - UAB	Coordinadora pedagògica
B	NT			Coordinadora pedagògica Psicopedagoga
C	Convivència de l'alumnat	Assessorament		Coordinador pedagògic
D	Seguiment de l'alumnat			Coordinadora pedagògica
E	Intel·ligència emocional	Grup de treball		Psicopedagoga
F	PAT			Coordinadora cicle

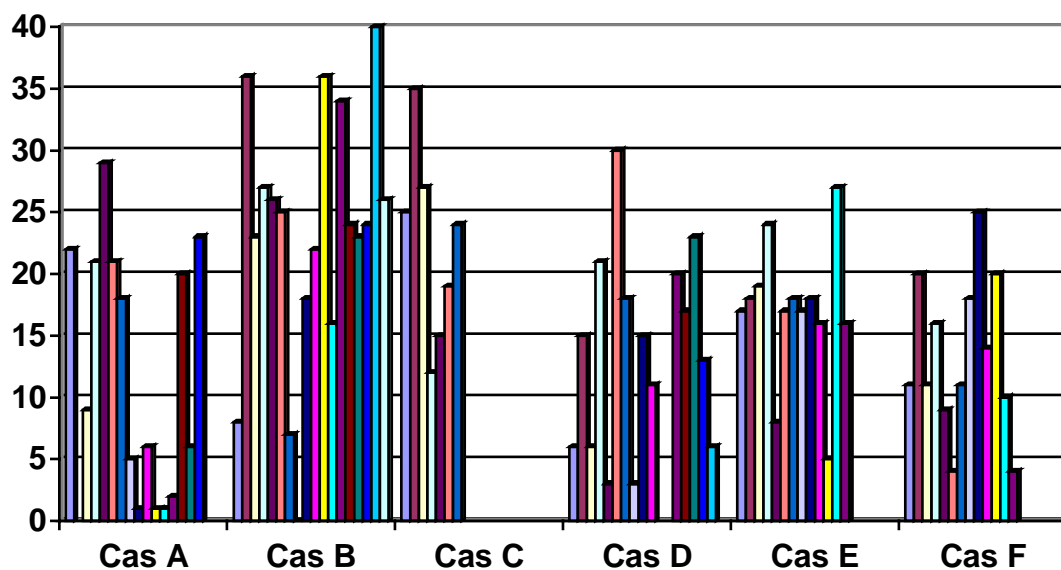
Les característiques personals i professionals dels grups de professorat que han seguit l'acció formativa són (*quadre 49*):

- Tots els grups de formació dels diferents centres estan constituïts principalment per dones, la qual cosa constata la feminització de l'ensenyament.
- La mitjana d'edat està al voltant dels 40 anys, hem de comentar com ja ho hem fet en cada un dels informes individuals, que en moltes ocasions no s'ha indicat l'edat, però des de la nostra perspectiva creiem que no és equivocada aquesta mitjana.
- Predomina la titulació de llicenciats, seguit d'alguns diplomats; i a tres centres on hi ha professorat que posseeix totes dues titulacions.

Quadre 49. Característiques del professorat de la F. en C.

CAS		A	B	C	D	E	F	
CURS ACADÈMIC	2000/2001	X	X	X	X	X	X	
	2001/2002				X	X	X	
SEXE	Dones	11	12	8	9	9	11	
	Homes	5	6		8	4	2	
Mitjana d'EDAT		38,1	47'2	40/45	42	42	37,5	
TITULACIÓ	Diplomat	2	4	1	4	2		
	Llicenciat	13	8	5	13	10	13	
	Diplomat/Llicenciat	1	4	1		1		
	Tècnic especialista		2	1				
ESPECIALITAT	Humanitats	2	6		3	2	1	
	Llengües	3	3	3	3	1	4	
	Ciències aplicades	3	2	1	5	1	4	
	Matemàtiques	2		1	3		1	
	Tecnologia		5	1	1	1		
	Música	1						
	Plàstica	3				1	1	
	Ed. física	2				3		
	Psicopedagogia		1	1	2	3	2	
Professora terapèutica	1	1	1		1			
CATEGORIA PROFESSIONAL	Catedràtic	1	1					
	Prof. secundària	13	11	7	14	11	13	
	Tècnic cicles formatius	2	1					
	Mestre		5	1	3	2		
RESPONSABILITAT	Director	1			1	1		
	Subdirector				1		1	
	Cap d'estudis	1	1				1	
	Coordinador/a pedagògic	1	1		1		1	
	Coordinador d'ESO		1	1		1		
	Coordinador cicle/nivell	1			1	1	1	
	Coord. biblioteca/extraescolars				1	1		
	Coordinador diversitat					1		
	Cap de departament/seminari	1	3		1	1	3	
Tutor	5	11	5	6	7	5		
IMPARTEIX CLASSES A:	ESO	5	15	6	7	3	4	
	Batxillerat	2	5		2	2	9	
	ESO/ batxillerat	10		2	7	8		
	Cicles formatius		3		1			
FORMACIÓ PERMANENT FETA EN AQUEST CENTRE (darrers 5 anys)	Curs	4	10	5	1	2	8	
	Seminari	1	6			3	4	
	Grup de treball		4	4	2	2	5	
	Assessorament	5	7	4	11	9	1	
SITUACIÓ LABORAL	Propietari	Provisional		3	2	2	1	3
		Definitiu		12	5	8	12	8
	Comissió de serveis		12	2	1	3		2
	Interí		2			3		
	Substituts		2	1				

- Hi ha representació de diferents especialitats educatives i destaquen principalment ciències aplicades, llengües i humanitats.
- La categoria professional predominant és professor de secundària, seguit de mestre.
- El professorat que té la responsabilitat de tutor és el que més segueix la formació en el centre, també hi participen caps de departament, coordinadors i membres de l'equip directiu.
- La majoria imparteix classes a ESO, seguit de batxillerat, i també alternen classes entre totes dues etapes.
- El professorat que participa en la modalitat formativa que seguim per a la investigació també ha participat en altres modalitats formatives durant els últims cinc anys en el centre, principalment en assessoraments i cursos. Destaca el cas B quant a major nombre de modalitats formatives fetes en el centre, fet que resulta evident perquè tenen institucionalitzada la F. en C.. Hem de fer una observació general respecte a la formació feta pel professorat els últims cinc anys al centre i els antecedents del centre en formació permanent, ja que no coincideix, perquè hi ha algunes modalitats que no han estat reflectides que s'hagin fet al centre i el professorat expressa que les ha fet, és possible que el professor/a no hi hagi tingut en compte que era en els últims cinc anys i al centre on imparteix docència actualment.
- Més del 50% dels participants té plaça definitiva en el centre, i el altres estan en comissió de serveis o tenen plaça provisional.
- Respecte als anys d'experiència en la docència podríem fer tres grups: la majoria entre 10 i 20 anys i els altres dos grups un amb menys de 5 anys i l'altre entre 20 i 35 anys. El cas B és el que té el professorat amb més anys d'experiència i el cas F amb menys. Aquestes dades es poden consultar al *gràfic 3*.

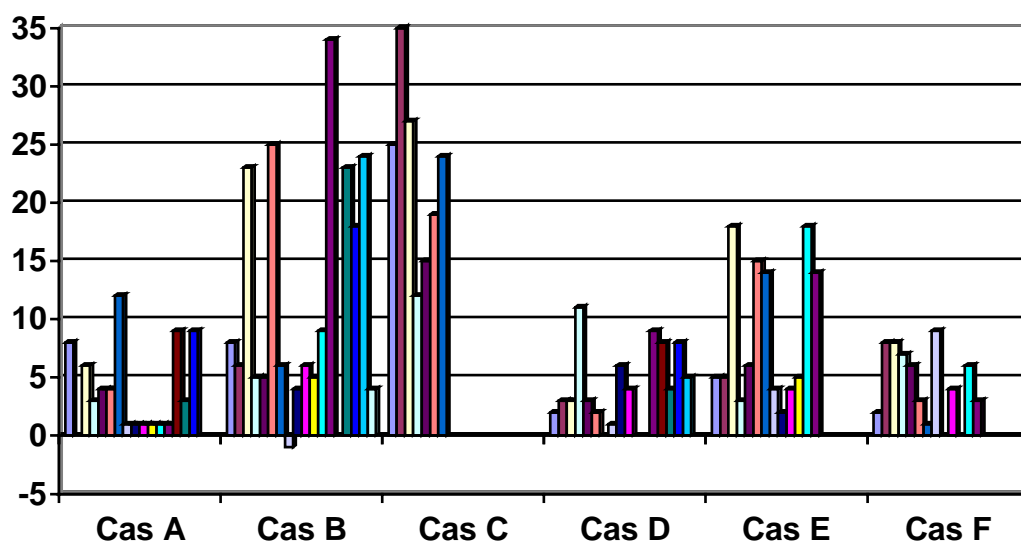


■ Cada barra indica el nombre d'anys d'experiència docent de cada un dels membres del grup que han seguit la formació a cada centre.

Gràfic 3. Nre. d'anys d'experiència docent (estudi de casos)

- Quant a l'experiència docent en el centre actual també es poden diferenciar tres grups: La majoria del professorat porta menys de 5 anys en el centre actual, seguit d'un altre grup que està en el centre entre 5 i 15 anys i un altre de molt reduït que porta més de 20 anys en el centre. El cas B i el cas C tenen el professorat més antic i el cas F, el professorat és més jove. Aquests fets expressen que hi ha hagut certa mobilitat de professorat els últims anys. Aquestes dades es poden consultar al gràfic 4.





■ Cada barra indica el nombre d'anys d'experiència docent en el centre actual de cada un dels membres del grup que han seguit la formació a cada centre.

Gràfic 4. Nre. d'anys d'experiència en el centre actual (estudi de casos)

#### 8.4.1. Per què es fan accions formatives als centres educatius?

Les iniciatives per a fer accions formatives als centres educatius i les raons per les quals es porten a terme han estat les següents:

- En el cas A, l'equip directiu interessat en l'actualització de coneixements i innovacions metodològiques del professorat impulsa activitats formatives en el centre. Es tracta de capacitar el professorat en el coneixement de les NT per innovar i millorar les pràctiques docents.
- En el cas B, els responsables de gestionar la formació permanent en el centre (coordinadora pedagògica i psicopedagoga) recullen les propostes del professorat i sistemàticament cada curs s'ofereixen activitats formatives per actualitzar coneixements, millorar els processos didàctics i aconseguir major satisfacció del professorat en la seva feina. En aquest cas també es tracta de

- capacitar el professorat en el coneixement de les NT (2000/01), i de cercar que el professorat senti major satisfacció en la seva feina —activitats formatives *benestar professional* (2001/02)—, globalment el propòsit és millorar la qualitat de l'ensenyament del centre.
- En el cas C, la formació té el seu origen en l'interès de l'equip directiu en la millora de la convivència en el centre; i el projecte va més enllà i s'intenta coordinar la formació del professorat, de l'alumnat i de mares i pares vers el tema de la *prosocialitat*. Es tracta d'influir en l'actitud i comportament del professorat, alumnat i famílies, i generar un clima de bones relacions i convivència implicant tots els àmbits en el projecte; perquè el fet d'educar compromet tota la societat, però principalment és responsabilitat dels centres educatius i de les famílies.
  - En el cas D, l'equip directiu promou la formació perquè considera necessari millorar els processos didàctics, el seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat i afavorir la satisfacció del professorat en la seva feina. Aquí la necessitat d'elaborar instruments que permetin operativitzar el seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat serveixi com a element mediador de la formació del professorat i es projecti la seva incidència a aspectes curriculars i organitzatius.
  - En el cas E, la formació sorgeix com a inquietud d'un grup de professorat recolzat per la Direcció que cerca alternatives per innovar i adequar-se als canvis socials que influeixen en el centre. A partir de l'avaluació interna que denota la necessitat de fer algunes innovacions, es projecten canvis curriculars, metodològics i organitzatius. És un projecte globalitzador on utilitzant com a punt de partida la formació del professorat, adquirirà repercussions respecte del treball en equip, l'elaboració de materials i l'adaptació de l'IES als canvis de la nova realitat social que viu el centre, la multiculturalitat.
  - En el cas F, és una formació de caràcter curricular. Els tutors d'ESO es plantegen rendibilitzar el temps estipulat per a la tutoria i alhora respondre amb més qualitat en la tasca educativa del centre. A partir dels interessos i motivacions de l'alumnat i de superar la manera tradicional de desenvolupar la tutoria es pretén formar el professorat per millorar les competències docents en els processos didàctics i concretament crear materials per a l'alumnat. L'objectiu

final és canviar l'estructura de la tutoria, donar-li una identitat a l'àrea curricular que fins ara s'omplia com a temps dedicat a l'estudi.

Com a resum podem dir que les iniciatives de la F. en C. són principalment dels equips directius i d'alguns grups de professorat, i tenen la seva justificació en l'actualització de coneixements i millora dels processos didàctics i també en innovar i produir canvis en aspectes curriculars, organitzatius i en les actituds de les persones. Una síntesi de les diferents iniciatives i justificacions es pot consultar al *quadre 50*.

*Quadre 50. Iniciatives i justificacions de la F. en C.*

<b>CAS</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Justificació</b>
<b>A</b>	Equip directiu	Actualització de coneixements. Innovació.
<b>B</b>	Responsables de la F. en C.. (coordinadora pedagògica, psicopedagoga) i professorat	Actualització de coneixements. Millorar: - els processos didàctics - la satisfacció del professorat en la docència.
<b>C</b>	Equip directiu	Millorar la convivència en el centre.
<b>D</b>	Equip directiu	Millorar: - els processos didàctics i seguiment de l'alumnat - la satisfacció del professorat en la docència.
<b>E</b>	Grup de professorat i suport de direcció	Innovar. Recerca d'alternatives a les necessitats detectades.
<b>F</b>	Grup de professorat	Millorar els processos didàctics.

#### *8.4.2. Objectius, continguts, estratègies metodològiques i temporització*

En aquest apartat no presentarem els objectius, continguts, estratègies metodològiques i temporització de cada un dels projectes de formació de cada centre, els quals es poden consultar específicament als informes individuals, sinó la seva projecció i repercussió en relació amb tot el centre o un sector determinat, és a dir, un enfocament més globalitzador per anar responent als objectius de la investigació.

Els *objectius* dels projectes de la F. en C. tenen dos enfocament: dos dels centres tenen una orientació molt específica cap a la formació personal i professional del professorat (casos A, B) i als altres quatre també és una formació per al professorat però amb una

repercussió molt clara per incidir de manera immediata amb l'alumnat (casos C, D, F, E).

Els *continguts* responen a les temàtiques més actuals i innovadores que és necessari conèixer per millorar i actualitzar la pràctica educativa. La concreció dels continguts específics del programa de formació, en la modalitat de *cursos* l'han determinat els formadors i l'han consultat amb la coordinadora pedagògica, i en l'*assessorament* s'ha responsabilitat totalment l'assessor de concretar quins continguts es treballarien i com. Pel contrari, en els *grups de treball* tots els participants a través de la discussió, el diàleg i la consulta de materials s'impliquen en l'elaboració dels objectius i continguts.

Les *estratègies metodològiques* tenen plena relació amb el tipus de modalitat: els cursos es desenvolupen a través de l'exposició teòrica i l'aplicació pràctica; als assessoraments predomina la reflexió, l'anàlisi i el debat; i als grups de treball està present la reflexió, l'anàlisi i l'aprenentatge entre iguals i suport mutu, per culminar amb l'elaboració de materials per a l'alumnat.

Respecte a la *temporització* hi ha hagut una actuació molt més racional en les modalitats de cursos i grups de treball, perquè han fet la formació en uns horaris en què s'afavoria el estat físic i mental per desenvolupar un treball; és a dir, a la tarda, havent dinat, quan s'ha pogut desconnectar del treball amb els alumnes; o de manera intensiva, durant una setmana al matí en el període que havia acabat el curs per a l'alumnat.

La síntesi i interrelació d'aquest apartat es pot consultar al *quadre 51*.

*Quadre 51. Objectius, continguts, estratègies i temporització de la F. en C.*

CAS	Modalitat	Objectius	Continguts	Estratègies metodològiques	Temporització
<b>A</b>	Curs	Millorar els coneixements dels professorat en NT.	Ús dels programes informàtics	Exposició teòrica i aplicació pràctica	1 curs setmanal/tardes 15 hores
<b>B</b>					1 curs diari/matins 20 hores
<b>C</b>	Assessorament	Adquirir competències per millorar la convivència en el centre.	<i>Prosocialitat</i>	- Reflexió sobre la pròpia pràctica. - Resolució de problemes.	1 curs mensual/migdia 15 hores
<b>D</b>		Adquirir competències per millorar els processos didàctics i seguiment de l'alumnat.	Eines per operativitzar el seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat	- Anàlisi i debat.	2 cursos mensuals migdia 15 hores
<b>E</b>	Grup de treball	- Cercar alternatives a les necessitats detectades. - Adquirir competències per innovar. - Elaborar materials.	Intel·ligència emocional	- Reflexió sobre la pròpia pràctica. - Anàlisi i debat. - Aprenentatge entre iguals, suport mutu.	2 cursos quinzenal tardes 40 hores
<b>F</b>		- Adquirir competències per millorar els processos didàctics. - Elaborar materials.	PAT		

#### *8.4.3. Recursos humans, materials i funcionals*

En aquest apartat farem un balanç de quins han estat els recursos emprats per desenvolupar la formació i quins creu el professorat que s'haurien d'emprar per a un desenvolupament òptim de la F. en C. (*quadre 52*):

La gestió per formalitzar i coordinar els diferents components que requereix portar a terme unes activitats formatives del professorat ha estat en mans, generalment, de la *coordinadora pedagògica*, respectant el que estipula el Reglament orgànic de centres públics. Tal com s'indica al *quadre 48: característiques dels projectes de formació*, la tasca de coordinació de la formació del professorat ha estat compartida per la coordinadora pedagògica i la psicopedagoga (cas B) i substituïda per la coordinadora de cicle (cas F) i per la psicopedagoga (cas E). En el cas E també hi ha hagut una

professora que ha exercit les funcions de secretària. Aquestes persones han vetllat perquè cada sessió i el conjunt de les activitats es desenvolupés correctament.

S'ha tingut el suport *d'assessoraments de llarga durada* (casos C, D) i *d'assessoraments puntuals i comunicacions d'experts* (cas E), i en la modalitat de cursos un *especialista* en la matèria ha impartit la formació (casos A, B).

S'ha disposat del material habitual (bibliogràfic, fotocòpies i material informàtic i audiovisuals), però aquest ha resultat escàs per falta de recursos econòmics. El Departament d'Ensenyament, a través dels CRP i de l'ICE de la UAB, ha *finançat* l'activitat (despeses assessor, especialistes i ús de materials) i ha acreditat la realització de la formació.

Els *espais* per al desenvolupament de les sessions de treball han estat les instal·lacions dels mateixos centres: sales de professors (casos E, F), aules ordinàries (cas C) i específiques d'informàtica (casos A, B) i biblioteca (cas D), en general ben equipades. La disposició dels participants ha estat al voltant d'una taula, cosa que ha permès la interacció dels assistents cara a cara (casos D, E, F), en forma de U (cas C), o en funció de la disposició dels ordinadors (casos A, B).

L'activitat formativa s'ha realitzat els *dimecres al migdia o a la tarda*. Es tria aquest dia perquè a la tarda no s'imparteix docència i permet seguir l'activitat amb més relaxament. El cas B ha estat una excepció i l'han fet la primera setmana de juliol.

*Quadre 52. Els recursos humans, materials i funcionals de la F. en C.*

<b>RECURSOS</b>	<b>Situació actual</b>	<b>Situació òptima *</b>
<b>Humans</b>	Coordinació (sense gratificació) Assessorament Col·laboracions especialistes	- Instauració i reconeixement legal d'un equip o persona que coordini la formació permanent en el centre. - Formadors coneixedors de la temàtica i del context. Millor retribució. - Motivació, predisposició i interès del professorat. - Implicació de l'equip directiu.
<b>Materials</b>	Bibliogràfic, fotocòpies i material informàtic i audiovisuals, en general, molt just per falta de recursos econòmics.	- Espais i ambients agradables. - Disposar de més recursos econòmics. - Difusió de la formació feta.
<b>Funcionals</b>	Gestió CRP i ICE Fora de l'horari lectiu	- Horaris adequats a l'estat físic i mental del professorat - Periodicitat setmanal o quinzenal - Objectius clars, concrets i assolibles.
* La situació òptima és la que han expressat alguns dels participants en les accions formatives a través de les entrevistes.		

### 8.5. El procés de la F. en C.

Com i per què s'inicien accions formatives en el centres educatius? Aquestes són les preguntes que ens hem plantejat i comentat a l'apartat 8.4.1 i que ara referenciem per passar al desenvolupament de la formació.

Tal com indiquen els fonaments de F. en C. aquest model s'hauria de posar en pràctica a partir d'una autorevisió de la institució educativa per a detectar àrees deficitàries o de millora i en funció dels resultats fer l'enfocament de la formació del professorat. Aquest procés modèlic només l'ha seguit el cas E, és a dir, la formació sorgeix a partir unes **necessitats reals**, perquè s'ha fet una avaluació interna i es detecta que calen fer alguns canvis. En els altres casos les necessitats han estat **percebudes o sentides** per l'equip directiu (casos A, C, D) o per un grup del professorat (casos B, F).

A partir de les necessitats reals o percebudes, les persones interessades ho han **comunicat al claustre de professorat**, demanant la seva aprovació per iniciar la formació i alhora convidant a participar **voluntàriament** a tot el professorat que ho desitgi.

La **participació** del professorat no és massa satisfactòria perquè tingui una gran incidència al centre, que seria el desitjable. Els percentatges de participació en relació a tot el claustre són els següents:

- Cas A, hi participa el 27% del claustre de professorat.
- Cas B, hi participa el 18% del claustre de professorat.
- Cas C, hi participa el 10% del claustre de professorat.
- Cas D, hi participa el 38% del claustre de professorat.
- Cas E, hi participa el 20% del claustre de professorat.
- Cas F, hi participa el 27% del claustre de professorat.

Aquest càlculs estan fets en relació amb el recompte de professorat que fèiem durant les observacions, no en relació amb el nombre de professorat que ens va retornar la fitxa que li havíem lliurat perquè l'omplís amb les seves dades personals i professionals (no tots ens la vam retornar).

Al principi, a tots els grups, el professorat implicat manifesta dubtes, inseguretats sobre si la formació donarà resposta a les seves expectatives (cursos, assessoraments) o si tindran la capacitat per aconseguir els propòsits que s'han plantejat (grups de treball). També hi ha reticències respecte del temps que hi hauran de dedicar, ja que, en general, als cursos i assessoraments no es mostra gaire disposició a dedicar més temps del que comporten les sessions presencials; en canvi, els grups de treball malgrat aquestes reticències la dedicació ha sobrepassat els temps que se'ls certificarà per la formació feta. En el cas C va quedar patent que el professorat se sentia saturat pel treball docent i no estava disposat a fer cap activitat formativa que suposés major dedicació del temps estipulat (15 hores).

S'ha de **destacar el procés de formació del cas E**. Per operativitzar i fer més productives les sessions de treball, el grup s'ha preparat prèviament en tècniques de dinàmica de grups. Les primeres sessions es dediquen a l'autoconeixement del grup i a establir les normes de funcionament. També als casos E i F es formen subgrups per



agilitzar i rendibilitzar els temps i la presa de decisions, es confeccionen instruments per valorar l'efectivitat del treball i s'experimenten els materials elaborats.

A vegades s'ha mostrat cert **neguit** perquè en un **principi no es veuen resultats ràpids** i pràctics, **es fuig de les teories**, però al final s'ha valorat positivament el treball, perquè s'hi ha posat interès i esforç. En el cas E s'ha avançat més lentament perquè es dubtava dels objectius plantejats, i es treballava paral·lelament al tema de formació, l'aplicació d'algunes innovacions i la recerca d'estratègies per implicar més professorat en la millora de la tasca educativa del centre.

Es pot observar una predisposició diferent quant al compromís i implicació si l'impuls de la formació provenia de l'equip directiu o d'un grup de professorat, en el segon cas, com és evident, l'entusiasme i dedicació ha estat molt més gran.

El **temes** de formació dels casos C, D i F estan plenament vinculats a resoldre problemàtiques sorgides en la pràctica docent; pel contrari, als casos A i B es busca la millora personal i professional, i el cas E és més abstracte, però més ambiciós i globalitzador, pretén la incidència en la millora de competències del professorat per actuar més eficaçment en la docència (coneixement de l'alumnat i canvis d'actituds) i produir un canvi generalitzat en el centre.

La **regularitat en l'assistència** i la puntualitat a l'hora d'iniciar i finalitzar les sessions de treball, així com el bon ambient de treball, han estat presents en el desenvolupament de les accions formatives.

A la modalitat de cursos el **rol del formador** ha estat d'impartir els continguts que s'havien acordat al programa. Les aptituds i destreses personals de comunicació i el coneixement del centre tenen gran influència en la interacció amb els participants; fan que augmenti o disminueixi l'interès dels assistents. Al cas A hi va haver diferents formadors i es va fer molt evident les diferents actituds i aptituds per impartir els coneixements, la qual cosa va suposar que els últims dies de la formació va disminuir molt el nombre d'assistents perquè alguns formadors no van tenir l'habilitat de

connectar amb els assistents malgrat que dominessin el tema, també hi va haver alguns problemes amb els mitjans tècnics. Pel contrari, al cas B l'actuació del formador va ser elogiada, és membre del centre i, per tant, coneix els assistents i el centre, posseeix bon domini del tema i té qualitats comunicatives i relacionals.

L'actuació de l'**assessor** en la F. en C. s'ha d'analitzar des de dues vessants:

*1. Les competències professionals com a assessor:*

- Conèixer el context o l'etapa educativa on presta la seva ajuda és una qüestió molt valorada. Aquest fet va quedar molt patent en els assessoraments del cas C (poc coneixedor del context i etapa) i D (molt coneixedor i implicat en el context i l'etapa).
- Dominar el tema.
- Aclarir i negociar les relacions (objectius de l'assessorament i les responsabilitats de cada membre del grup).
- Adaptar i flexibilitzar el ritme de treball a les característiques del grup.
- Ser crític constructiu, ajudar a aclarir i solucionar problemes.
- Incitar que el grup aporti i proposi solucions que siguin acceptades per consens, és a dir, afavorir la cultura de col·laboració.
- Complir els horaris i pactes.
- Orientar la integració de la formació permanent en l'organització del centre.

*2. Funcions que exerceix:*

- Facilitar instruments per a la detecció de necessitats.
- Aportar documents, idees i informacions diverses que permetin capacitar el grup per trobar alternatives que puguin satisfer les necessitats educatives del centre.
- Conduir l'acció formativa.
- Impartir coneixements directament.
- Mediator en diferents processos: resolució de conflictes, treball en grup o intergrups.

- Elaborar materials de suport.
- Aportar experiències i promocionar l'intercanvi entre centres.
- Gestionar recursos externs.
- Promoure l'avaluació de l'acció formativa.

Aquests han estat els elements detectats que han afavorit la tasca de l'assessor al cas D.

Altres qüestions que mereixen l'atenció en relació amb *l'assessorament de llarga durada* serien que considerem que la seva funció ha d'anar variant al llarg del temps cap a una progressiva autonomia del grup, i en els casos estudiats (C, D) hi ha hagut una total dependència de l'assessor. Si l'assessor no pot assistir a la reunió prevista, la reunió s'anul·la i quan ha acabat l'assessorament no hi ha continuïtat del grup i pràcticament no s'aprofundeix més en el tema. Els participants mostren més satisfacció pel suport donat si l'assessor condueix la formació i aporta solucions als problemes que se li plantegen.

L'*assessorament puntual* al grup de treball del cas E ha tingut un paper molt diferent dels anteriors, la seva tasca ha consistit a col·laborar, animar i formar. El grup ha mostrat gran satisfacció per les qualitats professionals i personals que l'assessor ha manifestat en les seves intervencions.

La **coordinació interna** en els grups de treball és un element molt important. La persona que ha assumit el paper de coordinadora representa l'eix vertebrador del grup. L'elecció s'ha fet d'una manera informal, s'adjudica la responsabilitat de la coordinació a una de les persones que han promocionat la formació i que posseeix les qualitats necessàries per assumir les funcions corresponents. No s'aclareix ni es negocia el paper que ha de desenvolupar, simplement el grup diposita la seva confiança en el seu lideratge.

De la mateixa manera que s'ha analitzat l'actuació de l'assessor en la F. en C. ara remarcarem les característiques professionals i personals, així com les funcions que han exercit les *coordinadores dels grups de treball*:

*1. Característiques professionals i personals:*

- Conèixer i saber aplicar les tècniques de dinàmica de grups.
- Tenir la capacitat de captar el contingut de les diferents intervencions dels participants i saber sintetitzar-les per arribar a uns acords o conclusions.
- Reconduir el treball del grup en moments de dubte o indecisió.
- Posseir actituds de líder democràtic.
- Predisposició per a l'empatia i l'assertivitat.

*2. Funcions que exerceix:*

- Presideix les reunions.
- Gestiona i controla els recursos:
  - Humans: promociona la distribució de responsabilitat.
  - Materials: aporta documents, idees i informacions diverses que permetin capacitar el grup per desenvolupar el treball.
  - Funcionals: acorda sessions i horaris de treball i fa d'enllaç amb el CRP i ICE per aconseguir els recursos necessaris i l'acreditació de la formació.
- Planteja els temes que s'han de discutir.
- Imparteix coneixements directament (cas E).
- Promou la construcció d'instruments per analitzar resultats.

S'ha de reconèixer el valor professional i personal de les coordinadores que hem pogut observar en el nostre estudi, i que han enfortit els nostres coneixements sobre les competències que s'han de posseir per exercir aquest càrrec. El mateix reconeixement l'han tingut dels seus companys, com ho han manifestat en les entrevistes i en algunes respostes dels qüestionaris. S'ha valorat molt positivament que fos un membre del claustre perquè coneix perfectament el context i els membres del grup.

A l'informe del cas E hem incidit en la figura de lideratge i creiem que ara també hem de puntualitzar i recordar. Parafrasejant les paraules que va expressar un assessor en una conversa, direm:

«Entorn a les particularitats de l'equip de treball, s'han de valorar les característiques individuals dels seus membres perquè complementen i enriqueixen el grup, al qual s'ha d'afegir la figura del *líder*. El paper del lideratge és complex i delicat perquè un líder democràtic no ha de prendre les decisions, però ha d'observar el desenvolupament del grup i ser un referent d'ajuda, ha de donar seguretat al grup en moments d'incertesa, ha de proporcionar recursos en casos necessaris, però mai no hauria de ser el capdavanter, el que decideix, imprescindible, que sense la seva presència o direcció el grup no rutlli, no avanci... Ha de saber delegar responsabilitats a cada membre de l'equip, a mesura que aquest evolucioni, amb la finalitat que cada vegada l'equip sigui més autònom, menys dependent del líder.»

Estem plenament d'acord amb aquest raonament, i després de les nostres observacions tenim dubtes si els grups de treball estan tan madurs per continuar endavant amb un líder amb les característiques que aquí es proposen; perquè fins ara han exercit un lideratge democràtic, però ferm i gairebé imprescindible i el grup se sent satisfet i còmode amb aquesta guia.

A causa que a la majoria dels casos les iniciatives de la formació provenen de **l'equip directiu** o aquest li dona suport, consegüentment l'equip directiu incentiva, facilita els mitjans que estan a les seves mans, s'hi implica i segueix la formació, la qual cosa garanteix la seva repercussió al centre. Només en el cas C l'actuació de l'equip directiu s'ha limitat a promocionar la formació del professorat i coordinar-la amb la formació de mares i pares.

El **professorat no participant** en les accions formatives, en general, es mostra indiferent o accepta i respecta les innovacions que posa en pràctica el professorat més inquiet que s'actualitza o busca recursos per millorar la tasca educativa del centre. Només hi ha hagut una excepció del cas E, on alguns membres del claustre es

mostraven escèptics davant l'efectivitat de la formació i amb poques expectatives que el grup continués endavant; perspectives equivocades perquè el grup de treball continua treballant durant el curs 2002/2003 i s'hi han incorporat nous membres.

Fins ara hem descrit l'actuació de diferents protagonistes d'un centre educatiu en el procés de F. en C. i creiem que ens caldria esmentar també el sector de l'alumnat, que és on ha de recaure el producte generat a través de la formació; **el paper dels/les alumnes** és passiu, són receptors dels efectes que la formació hagi pogut tenir en la millora dels coneixements propis de la matèria i dels processos didàctics o dels canvis d'actitud del professorat davant la pràctica educativa.

Del conjunt de casos estudiats, en la modalitat formativa de **grups de treball** és únicament on els participants **s'han plantejat i han planificat una avaluació pròpia**. Aquests grups de treball es van plantejar:

- Què s'avaluarà? Grau d'assoliment dels objectius, actitud i compromís dels participants i funcionament del grup.
- Quan s'avaluarà? Al final per comprovar resultats de l'activitat i valor del projecte.
- Com s'avaluarà? Qüestionari i impressions generals.
- Qui avaluarà? Els participants.

Com a resultat d'aquests plantejaments al cas E es va elaborar un qüestionari que cada un dels assistents va contestar en finalitzar el curs de formació, i el cas F també van elaborar un qüestionari per valorar l'efectivitat dels materials elaborats a mesura que s'anaven experimentant.

Finalment, hauríem de reflexionar sobre algunes **problemàtiques** que han sorgit en el procés de la F. en C. i que no han permès un desenvolupament òptim:

- Els objectius de la formació no han estat consensuats per tots els participants en les modalitats formatives de cursos i assessoraments.

- En tots els casos la formació s’ha plantejat per incidir de manera parcial en el centre, a excepció del cas E, que en un principi és un plantejament parcial però amb la finalitat que avanci cap la globalitat del centre.
- Recursos econòmics escassos. Dificultats tècniques (cas A).
- La formació permanent representa una sobrecàrrega de treball per als docents.

## **8.6. Elements que han afavorit o limitat el desenvolupament i la incidència de la F. en C.**

### *8.6.1. El context i els antecedents de la F. en C.*

**L’entorn social i cultural**, així com el *lloc* on està situat el centre educatiu són variables que no es poden eludir quan s’analitzen els contextos educatius, ja que, en general, totes tres determinen el nivell econòmic i cultural de les famílies dels alumnes, i que deriven en les relacions que s’estableixen família–escola i els estímuls familiars de cara a l’aprenentatge dels alumnes. La incidència d’aquests elements en el nostre estudi podríem dir que s’ha donat en el casos C i E:

- Cas C. L’entorn ha afavorit que es desencadenés el procés de formació. Tal com explicava una professora assistent a les accions formatives: «L’assessorament sobre *prosocialitat*, s’havia iniciat amb els pares perquè hi havia alumnes del pràcticum de Psicologia que posaven en pràctica aquest projecte amb l’alumnat i a l’AMPA li va semblar adequat també fer-lo amb els pares; el director va creure convenient que també ho fes el professorat del 1r cicle d’ESO, que era on es posava en pràctica». En principi, tots els àmbits que interfereixen en l’educació de l’alumnat estan interessats a optimitzar-la (AMPA, equip directiu, professorat i col·laboradors de la UAB). Malgrat el context és favorable, els resultats de la formació no ho van ser gaire, com ja s’ha analitzat a l’informe individual, la falta d’un treball conjunt i coordinat i la falta de coneixement del context per part de l’assessor en van ser la causa.

- Cas E. L'IES situat en el barri antic del municipi ha portat que s'instal·lessin famílies emigrants; segons la normativa de centres públics correspon a cada centre matricular la població escolar del barri en primer lloc, per tant a l'IES estan escolaritzats molts nois i noies immigrants que viuen al barri. Aquests fets han portat a una part del professorat d'aquest centre a qüestionar-se els processos d'ensenyament/aprenentatge per la diversitat i complexitat de l'alumnat, a replantejar-se la seva tasca educativa i a enfortir-se a través de la formació per respondre amb professionalitat davant dels reptes i moments difícils que envolten la seva feina com a docents.

**L'alumnat** que acull els centres objecte d'estudi, en general, no presenta greus problemes de disciplina. Sí que hi ha com a aspecte comú a tots els centres una mostra de poc interès per l'estudi i desmotivació; fets que es qüestionen en molts fòrums, sí és un problema social o és problema del tipus d'ensenyament que s'imparteix a les institucions educatives. Com un element que tenen en compte els centres del nostre estudi, tres s'han plantejat uns objectius concrets:

- Cas C. Millorar la convivència general del centre.
- Cas D. Fer un seguiment més operatiu i sistemàtic de l'aprenentatge de l'alumnat.
- Cas F. Innovar quant a conceptes, procediments i actituds del PAT.

**El clima professional i relacional** és bo en general, entre el professorat i entre aquest i els equips directius. Conviven les cultures de l'individualisme i l'obertura cap a la cultura de la col·laboració. Les propostes formatives en la majoria dels casos sorgeixen dels equips directius; no hi ha una gran participació del professorat en les activitats formatives; generalitzant diríem que hi participa un 25% del professorat; el professorat no participant no entrebanca les iniciatives d'innovacions ni la seva posada en pràctica. Dins d'aquest clima i concretament referent a les excel·lents relacions entre professorat i equip directiu, i tenint en compte que les iniciatives formatives provenen dels equips directius hi ha els casos A i D:



- Cas A. Hi ha tradició en el centre de fer activitats de formació permanent; els equips directius les potencien sistemàticament perquè el professorat actualitzi els seus coneixements i es vagi innovant, i també hi ha una bona disposició del professorat a participar en activitats formatives (hi participa el 27%).
- Cas D. L'excel·lent relació entre l'equip directiu i el professorat fa que aquests últims confiïn plenament en les iniciatives de millora educativa que proposa la direcció del centre a través de la formació. El professorat respon a les activitats formatives (hi participa el 38%).

Al cas F, el bon clima relacional, la tradició que té el centre en formació permanent, l'interès dels equips directius a potenciar-la (encara que l'acció formativa que hem seguit per a la nostra investigació no va ser iniciativa de l'equip directiu), i la bona disposició del professorat vers la formació (hi participa el 27%) són elements afavoridors per al desenvolupament de la F. en C..

**L'equip directiu.** Com ja s'ha anat veient al llarg de l'estudi, la direcció del centre sempre ha desenvolupat un paper molt important i positiu en les qüestions referents a la F. en C.. El grau d'implicació ha estat diferent, als casos A, B, D i E els seus membres han seguit íntegrament tot el procés: iniciativa, elaboració del programa i participació en les activitats i en altres; i als casos C i F, hi han donat suport.

El reglament legislatiu sobre l'ensenyament als centres educatius disposa que l'elecció de l'equip directiu ha de ser democràtica. Als centres estudiats, en general, i pel que hem pogut observar, l'exercici de decidir quins han de ser els membres de l'equip directiu no ha estat causa de problemàtiques ni desavinences entre el professorat; a excepció del cas B:

- En aquest centre es van presentar dues candidatures, i els elegits només van comptar amb el vot del 51% del professorat, i sembla ser que hi ha certes discrepàncies quan s'han de prendre acords perquè el claustre està dividit en relació amb el fet d'acceptar les propostes de l'equip directiu. Aquests fets no han afectat el desenvolupament de la F. en C., perquè aquesta està

institucionalitzada i els responsables de la seva gestió són la coordinadora pedagògica i la psicopedagoga, i a l'activitat formativa proposada va assistir el 18% del professorat. La institucionalització de la formació del professorat va ser una necessitat, perquè quan el centre per normativa passa de centre d'FP a IES, comporta la convivència d'un equip de professionals de la docència molt heterogeni, igualment que el col·lectiu de l'alumnat. Es va veure que la sistematització d'activitats formatives dels docents podria ser un recurs per unificar criteris en la tasca educativa i atendre la diversitat.

**El professorat.** La situació professional és diversa, en tots els centres més de la meitat de la plantilla té plaça definitiva i la resta estan en situació de plaça provisional, comissió de serveis, interinatge i substitucions.

- El cas E té una situació crítica en relació amb l'estabilitat del professorat; d'un centenar de professor/es en altres temps, ara en són un seixantena; d'una banda la baixada de natalitat; i de l'altra la massiva assistència d'alumnes immigrants fa que famílies del municipi no siguin partidàries de portar els fills a aquest centre. Això ha produït una reducció de l'alumnat i, per tant, també un desplaçament del professorat. En aquest cas el professorat ha de lluitar perquè no baixi la matrícula i pugui mantenir la seva plaça en el centre. La formació ha estat una estratègia per cercar alternatives al problema.

Un element que pot **limitar la pràctica del desenvolupament de la F. en C.** és que el professorat se sent sobrecarregat per les tasques docents i, en general, no hi ha gaire disposició a dedicar més hores a les tasques professionals perquè correspondria cedir temps de la vida personal.

Generalitzant podem dir que el context ha influït que es desencadenin processos de F. en C.: famílies, alumnat, equips directius, professorat... són elements vius, actius que immersos en els canvis socials els provoca reaccions i actuacions. En el nostre cas la formació permanent ha estat una manera de reaccionar i actuar per adaptar-se als canvis

socials. Al *quadre 53* es pot veure una síntesi dels elements potenciadors i limitadors de la F. en C..

*Quadre 53. Elements potenciadors i limitadors de la F. en C. amb relació al context*

ELEMENTS	CAS					
<b>Afavoridors del desenvolupament de la formació.</b>	A	B	C	D	E	F
Canvis socials.					X	
La implicació de les famílies.			X			
Actitud de l'alumnat davant l'estudi.			X	X		X
El clima professional i relacional entre equip directiu i professorat.	X			X		X
L'interès i implicació de l'equip directiu.	X	X		X	X	
La disponibilitat del professorat a participar.	X			X		X
La tradició en formació permanent.	X					X
La institucionalització de la formació en el centre.		X				
La preocupació del professorat per l'estabilitat laboral.					X	
<b>Limitadors del desenvolupament de la formació.</b>						
La formació suposa una sobrecàrrega de treball.	X	X	X	X	X	X

### 8.6.2. Disseny i desenvolupament del projecte

La manera de dissenyar i elaborar els projectes de la F. en C. i les bases en les quals es fonamenta són elements cabdals per a la seva efectivitat. El model de F. en C. és la forma de respondre a la satisfacció de les necessitats de millora detectades, de manera qualitativa i contextualitzada, a través d'un procés metòdic i coherent, és a dir, una autorevisió de la pràctica educativa del centre. Amb diferents tipus d'instrumentalització (qüestionaris, entrevistes, observacions...) s'hauria d'aconseguir tenir una idea clara de la situació educativa del centre, com es desenvolupen els processos d'ensenyament/aprenentatge, com és el sistema relacional i organitzacional, amb quins recursos es compta, el que seria: "què fem i què tenim". A partir d'aquí on s'ha d'anar, quines són les necessitats normatives i quines són les necessitats reals, com creiem que ha de respondre el centre per dotar l'alumnat d'una formació integral d'acord amb les demandes de la societat actual, és a dir, aclarir i consensuar quines són les finalitats del centre educatiu.

Aquests plantejaments als centres educatius on hem desenvolupat el nostre estudi, potser s'han parlat, es tenen en compte, però no han estat plasmats a cap document ni s'han fet d'una manera sistematitzada. La normativa legislativa del nostre sistema educatiu disposa que els centres educatius han de fer una avaluació externa i interna, concretament s'expressa a AV. *Avaluació interna de centres. Educació secundària*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament:

«A través del desenvolupament dels sistemes de qualitat previstos a la LOGSE, el Departament d'Ensenyament promou l'avaluació del sistema educatiu a través del Consell Superior d'Avaluació i, en els termes que recull la Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPAGCD), impulsa l'avaluació dels centres docents mitjançant l'Ordre de 1997, la qual regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics.

»A l'esmentada Ordre s'hi estableixen les finalitats de l'avaluació, els àmbits i la periodicitat dels plans d'avaluació, i també la diferenciació entre l'avaluació externa i interna. La primera la farà la Inspecció d'Ensenyament, mentre que l'avaluació interna és una responsabilitat dels mateixos centres, amb la participació dels seus òrgans de govern i de coordinació i dels diferents sectors de la comunitat educativa. Cal remarcar que tant l'avaluació interna com l'externa han d'anar orientades a proporcionar als centres elements per reflexionar sobre la pròpia praxi i poder prendre decisions de millora en relació amb l'organització i gestió del procés d'ensenyament/aprenentatge.»

(2000:7)

Aquesta conjuntura *obligada*, pot ser o hauria de ser aprofitada com a eina per conèixer la situació del centre, i amb les paraules expressades al paràgraf anterior, “per reflexionar sobre la pròpia praxi i poder prendre decisions de millora en relació amb l'organització i gestió del procés d'ensenyament/aprenentatge”. En aquest context, i per respondre de manera qualitativa a la solució de les necessitats de millora detectades, s'hauria d'orientar la F. en C.. El disseny, els fonaments, el punt de partida de la formació del professorat haurien d'estar emmarcats en la capacitació dels docents per a cercar les alternatives que puguin reduir o solucionar els dèficits que s'han detectat en la pràctica educativa.

Dels sis casos estudiats només un centre ha seguit i ha fet ús d'aquesta eina: el cas E. En aquest cas, a partir de l'avaluació interna, es detecta que la imatge del centre s'està deteriorant, que el col·lectiu de docents treballa de manera individualitzada, que l'alumnat és molt divers quant a ritmes d'aprenentatge i culturalment... Un grup de professorat davant aquesta realitat es mobilitza: assisteix a cursos de formació, consulta amb assessors de centres, es compara i cerca similituds amb altres IES, és a dir, comença a cercar possibles sortides a les problemàtiques detectades perquè la pràctica educativa diària no és satisfactòria i l'estabilitat del seu lloc de treball perilla. El primer pas formal en la via de solucions és l'inici de la formació en el centre:

- El projecte de l'acció formativa l'elabora un grup del professorat amb l'assessorament d'experts. En un principi amb el suport d'un especialista es fa una preparació en dinàmica de grups per fer més operatives i productives les sessions de treball i seguidament s'inicia el desenvolupament del programa previst.
- El model de formació recull els criteris de la F. en C.:
  - Autorevisió del procés d'ensenyament/aprenentatge i gestió per detectar les àrees de millora, i en funció d'aquestes orientar les activitats formatives.
  - El professorat s'interessa i participa regularment en les activitats formatives dins el centre, encara que no és una majoria.
  - La direcció s'hi implica i assisteixi a les sessions formatives.
  - S'ha instaurat que membres de l'equip docent es responsabilitzen de gestionar la formació del professorat a través de:
    - Connectar amb els organismes que puguin finançar i acreditar la formació.
    - Cercar assessoraments i col·laboracions d'especialistes.
    - Esbrinar quines són les necessitats formatives reals del professorat.
    - Organitzar regularment les activitats formatives.
    - Fer un seguiment i una valoració de les activitats formatives.
    - Recopilar i arxivar tota la documentació referent a la formació que es realitza.

- S'hi destinen recursos materials i funcionals.
- Es planteja i es fa una avaluació del procés i se n'obtenen resultats.

En la resta de casos el disseny de l'acció formativa no ha estat fruit d'una autorevisió per conèixer les necessitats reals.

- Als casos A i B les necessitats són *percebudes* o *sentides* per un grup del professorat o l'equip directiu, els quals gestionen la formació i accepten el programa que proposa el formador.
- Al cas C les necessitats de formació les *percep* l'equip directiu; el qual, aprofitant l'avinentsa de les pràctiques dels alumnes de la UAB sobre comportaments prosocials i la iniciativa de l'AMPA a participar en el coneixement del tema, considera que seria encertat que l'àmbit del professorat també treballés en aquesta línia i s'aconsella el professorat que hi participi. Es dóna llibertat absoluta a l'assessor perquè confeccioni el programa segons consideri convenient.
- Cas D. El bon ambient de relació professional que es viu al centre i la confiança del professorat en el bon criteri de l'equip directiu respecte les necessitats de formació *percebudes* permet que s'accepti la proposta de sol·licitar l'assessorament per iniciar processos de millora en la tasca educativa. Es dóna prioritat a l'àrea de seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat per iniciar la formació del professorat, i entre equip directiu i assessor es va perfilant el programa de formació.
- Cas F. La gran sensibilitat i professionalitat de l'equip docent del 2n cicle d'ESO permet observar i reconèixer que no funciona l'acció tutorial. Davant la insatisfacció de l'alumnat i professorat sobre el treball que es feia durant el temps dedicat a tutoria, es decideix analitzar què s'està fent i què es podria fer, i així s'inicia el procés de formació. Per mitjà d'un qüestionari a l'alumnat i les observacions i posteriors discussions de l'equip docent implicat, es decideix quins haurien de ser els continguts del programa. El procediment seguit, implica tots els protagonistes (alumnat i professorat) en la revisió i en l'execució de

propostes; és una manera encertada d'actuar, perquè la participació en el disseny dels continguts dels participants assegura que els efectes siguin més positius.

En relació amb aquestes necessitats per intuïció, sense un diagnòstic global del centre, ni la valoració de coneixements previs del professorat, s'han dissenyat la majoria dels projectes de F. en C. dels casos estudiats. Aquest procés pot ser una limitació a l'efectivitat de l'acció formativa en relació amb dos àmbits:

- L'aprofitament màxim d'aprenentatge del professorat, perquè no ha hagut un diagnòstic de coneixements previs.
- La repercussió en el centre perquè si no s'ha fet un estudi real de necessitats es podria donar la possibilitat que la formació hagués d'anar orientada cap a altres àmbits que poden ser més deficitaris.

El *quadre 54* sintetitza els elements que poden afavorir o limitar l'efectivitat del projecte de formació en relació amb el seu disseny.

*Quadre 54. Elements que afavoreixen i limiten la F. en C. amb relació al disseny*

CAS	Modalitat	Fonamentació		Elaboració	
		Afavoreix	Limita	Afavoreix	Limita
<b>A</b>	Curs		- Necessitats percebudes per l'equip directiu. - Falta diagnòstic de coneixements previs.		Fet pel formador
<b>B</b>			- Necessitats percebudes per l'equip directiu i professorat. - Falta diagnòstic de coneixements previs.		
<b>C</b>	Assessorament		Necessitats percebudes per l'equip directiu.		Fet per l'assessor
<b>D</b>					
<b>E</b>	Grup de treball	- Avaluació interna. - Preparació en dinàmica de grups.		Participants	
<b>F</b>			Necessitats percebudes pel professorat.		

En funció del programa acordat, en el qual hi ha hagut més o menys implicació dels participants, s'inicia el desenvolupament de la formació.

En relació amb la modalitat formativa es troben algunes *similituds* en el procés de desenvolupament i algunes *diferències sobre les persones que condueixen la formació*:

**Curs.** El procés és el mateix a tots dos casos, l'actuació dels formadors és molt diferent.

- Casos A i B. El desenvolupament és típic d'un curs de formació, presentació del programa, fraccionament per sessions, explicacions teòriques i aplicacions pràctiques; completat amb suport de materials escrits i informatitzats. Es va elaborar un programa molt exhaustiu respecte a objectius i continguts. La falta del diagnòstic dels coneixements previs (hi havia diferents nivells de coneixements), la ràtio de 16 o 20 participants per formador i 15 hores de formació, va limitar el complet desenvolupament de la programació, perquè no va permetre que els continguts fossin ben assolits i va provocar l'esgotament dels formadors per intentar respondre a les contínues consultes que els feien els assistents.
- Al cas A s'ha de ressenyar un fet, l'èxit i l'aprofitament de les activitats formatives, com hem apuntat en apartats anteriors, depèn de diverses variables:
  - Objectius, continguts, estratègies...
  - Les característiques del grup en formació (coneixements previs, motivacions, possibilitats d'aplicació dels coneixements adquirits, etc.),
  - El formador (bon comunicador, domini de la temàtica, captar l'interès, orientar en la recerca de solucions, etc.)
  - Els recursos...

Aquestes qüestions (cas A) han estat paleses en el desenvolupament de les sessions formatives: els objectius, continguts i coneixements previs del assistents ja els hem comentat. Quant els formadors, com que cada dia era un formador nou, excepte el primer i l'últim dia s'han pogut percebre diferents actuacions, els uns han interaccionat bé amb el grup i han tingut habilitat per captar l'interès i les expectatives dels assistents i els altres tot el contrari, conduint al desinterès i a la consegüent absència d'alguns



professors/es en les dues últimes sessions (de setze participants inscrits, a la penúltima sessió hi van assistir nou i a l'última deu), malgrat que el curs es va iniciar amb molt entusiasme i participació per part de tots els membres. Així creiem que alguns formadors no han afavorit el ple desenvolupament de les activitats, com tampoc les dificultats per connectar-se amb Internet.

**Assessorament.** El procés i l'actuació dels assessors ha estat molt diferent en tots dos casos.

- Cas C. A la primera sessió formativa l'assessor comença explicant la teoria de la *prosocialitat* i després convida a concretar la dinàmica de treball per a les següents sessions de treball. Aquest punt és conflictiu perquè resulta difícil aclarir-se sobre la línia a seguir (com es pot veure a l'annex 5 “distribució de l'espai i interaccions”, la interacció és molt intensa), el professorat està preocupat sobre la conducta de l'alumnat, mostra contínuament la seva angoixa i intranquil·litat; no queda espai per treballar uns continguts concrets, sinó que volen la solució al que consideren un problema:
  - No s'aborda d'una manera raonada cercar la relació teoria/pràctica per trobar possibles alternatives per millorar la conducta de l'alumnat. Entre exposicions sobre el comportament dels alumnes, quines són les normatives del centre, com actua el professorat..., es decideix analitzar la relació insatisfactòria entre professorat i alumnat.
  - El resultat és un redactat sobre què fa el professorat vers la *prosocialitat* i que s'hauria de fer per poder aconseguir desenvolupar actituds prosocials per part de l'alumnat i del professorat.
  - Hi ha moments tensos que es resolen satisfactòriament per mitjà de l'actuació mediadora i prosocial de l'assessor, potenciant una cultura col·laboradora i afavorint el diàleg.
  - El professorat planteja les seves problemàtiques i espera que l'assessor hi proporcioni solucions, però la resposta que reben no els és del tot satisfactòria,

perquè l'assessor no està massa familiaritzat amb aquesta etapa educativa ni coneix detalladament la cultura del centre.

- L'equip directiu ha impulsat i gestionat el desenvolupament de la formació, però no ha participat en les sessions formatives.
- La poca regularitat i assistència dels participants, la falta de temps, la periodicitat i l'horari tampoc no han estat variables favorables per a l'optimització del procés formatiu.
- Altres inconvenients han estat la consciència de saturació de treball, d'una sobrecàrrega que porta el professorat a fugir de tot el que representi major dedicació.

— Cas D. Les sessions formatives les dirigeix l'assessor, que aporta documents i instruments per analitzar i fer un seguiment de la formació de l'alumnat, imparteix coneixements, potencia una cultura col·laboradora, afavoreix el diàleg, planteja qüestions, respon als qüestionaments del professorat i de forma conjunta cerquen solucions a les problemàtiques de l'ensenyament en el centre:

- L'assessor gaudeix de plena credibilitat perquè coneix perfectament l'etapa educativa.
- El professorat assistent, gairebé un 40% del claustre, accepta el lideratge democràtic de l'assessor, confia i aplica amb convenciment les seves orientacions.
- L'equip directiu col·labora en la coordinació de la formació i segueix totes les sessions de treball.
- L'assistència no ha estat regular per diferents causes justificades. Per causes imprevistes tampoc no s'han pogut fer totes les sessions formatives previstes ni s'ha trobat la possibilitat de recuperar-les.
- Altres inconvenients han estat que la formació requereix temps de dedicació i representa una sobrecàrrega de treball.

**Grups de treball.** No podem dir que el procés de formació i l'actuació de les coordinadores sigui exactament igual perquè cada centre i cada persona té la seva

idiosincràsia, però hi ha cert paral·lelisme en els dos aspectes, com veurem a continuació.

- Casos E i F. El desenvolupament del procés de formació és el correcte: objectius, continguts, temporització i suport bibliogràfic i material fotocopiats. Com a metodologia, explicacions teòriques (cas E) i aplicacions pràctiques, diàleg, consens, experimentació, treball en equip en grans i petits grups i l'aprenentatge entre iguals.
  - Hi ha una distribució del treball en funció dels coneixements, experiències i/o preferències dels participants, aquests s'hi impliquen, es comprometen i es responsabilitzen de les tasques encomanades. El fet de treballar entre companys i comprometre's a elaborar uns materials obliga el professorat a complir. També es temporalitza el treball per sessions.
  - Les coordinadores tenen clara quina és la seva feina, els objectius que s'han d'aconseguir i el procés que s'ha de seguir per arribar a les fites proposades. El professorat valora les seves actituds i confia plenament en el seu lideratge democràtic.
  - En principi el grup de treball es compromet per dos cursos. El primer es basa a enfocar la formació del professorat en l'adquisició de coneixements per part i a la consulta i anàlisi de materials editats; i el segon, en l'elaboració de materials propis i concrets per a l'alumnat.
  - L'elaboració de materials ha requerit molta dedicació i el professorat s'ha implicat i ha treballat moltes més hores de les que se'ls certificarà.
  
- Al cas E. Durant el segon curs davant el repte d'elaborar uns materials van sorgir algunes dificultats. La falta de seguretat en el domini dels continguts i menys lideratge de la coordinadora, perquè havia de repartir el temps entre el grup de professorat nou que s'havia incorporat (que seguien el programa que s'havia fet el curs anterior) i el grup antic, eren elements que creaven moments d'incertesa sobre com i amb quin contingut es dissenyen les activitats de l'alumnat. Paral·lelament a l'elaboració de materials es discutia sobre línies a

seguir en l'àmbit del centre per implicar més el professorat i l'alumnat, com era, per exemple, el projecte de la mediació per a la resolució de conflictes.

- Les col·laboracions d'experts per formar i orientar, i les supervisions d'assessoraments puntuals reforcen el procés de formació i a poc a poc, amb unes sessions més productives que altres, amb la regularitat d'assistència i amb un bon clima de relació i de treball es consensuen unes pautes i estructures comunes per a les activitats i en petits grups es van elaborant els materials.
- La participació del director enforteix la formació i ajuda que tingui més projecció en el centre.

Una síntesi dels elements que han afavorit o limitat el procés de la formació es pot consultar al *quadre 55*.

*Quadre 55. Elements que afavoreixen i limiten el procés de F. en C.*

<b>CAS</b>	<b>Modalitat</b>	<b>Afavoreix</b>	<b>Limita</b>
<b>A</b>	Curs		- Molts objectius i continguts. - Poc temps. - Actitud dels formadors. - Problemes tècnics.
<b>B</b>		Actitud del formador.	- Molts objectius i continguts. - Poc temps. - Ràtio 20/1
<b>C</b>	Assessorament		- Poc clar el procés. - Poca disponibilitat del professorat. - Assistència no voluntària. - Assessor poc coneixement de l'etapa. - Periodicitat i horari inadequat.
<b>D</b>		- Assessor amb bon coneixement de l'etapa i bona interacció amb el grup. - Disponibilitat del professorat.	- Incompliment temps de formació - Periodicitat i horari inadequat.
<b>E</b>	Grup de treball	- Actituds de la coordinadora. - Disponibilitat del professorat. - Assessoraments puntuals.	- Inseguretat en els coneixements. - Necessitat d'un lideratge continu.
<b>F</b>		- Actituds de la coordinadora. - Disponibilitat del professorat.	

## **8.7. En quins àmbits i com ha incidit la F. en C.?**

L'objectiu final de la F. en C. és que incideixi en la cultura del centre. Veure resultats i que arrelin en la institució educativa és un procés lent si es pretén que sigui efectiu. En principi, els canvis han d'afectar les actituds del professorat, que seran els portadors del canvi en un inici a la pròpia pràctica, per afectar després el sistema relacional i organitzacional, que és el que li dóna caràcter i idiosincràsia al centre educatiu.

La particularitat de la F. en C. respecte d'altres models formatius és que la formació sorgeix de les necessitats de millora educativa que requereix el centre i que la seva repercussió ha de ser a la totalitat del centre. El centre educatiu no només ha de ser l'espai on l'alumnat aprèn, es forma; sinó que aquest aprenentatge, aquesta formació també ha de ser del professorat a partir de l'anàlisi i reflexió de la pròpia pràctica. Ha de ser un aprenentatge, una renovació i un desenvolupament continu del professorat i de tot el sistema organitzacional i relacional de la institució per adequar-se a les necessitats socials del present.

En la recerca de com ha influït, que ha canviat la formació en cada un dels casos estudiats, partirem de les repercussions globals en l'organització i dinàmica general de la institució educativa cap a sectors parcials: la pràctica docent a l'aula, la formació de l'alumnat i el desenvolupament professional i la satisfacció del professorat.

### *8.7.1. En relació amb l'organització i la dinàmica general de la institució*

Per saber què ha modificat la formació en els sis casos estudiats hauríem de fer una avaluació diferida perquè hem dit que els canvis perquè siguin consistents han de ser lents; els canvis bruscos, ràpids, és possible que no arrelin. Per tant, com que la investigació ha estat limitada a un curs o dos en el camp d'acció i en les activitats formatives no hi ha participat tot el col·lectiu de docents, constatarem més que canvis en la cultura del centre que és el cim al qual hauríem d'arribar, canvis en els processos de treball i en les actituds del professorat. Si es produeixen canvis en les actituds i els

participants en la formació així ho veuen, aquests canvis a llarg termini poden transformar la cultura del centre.

A partir de les conviccions anteriors hem de dir que, sent prudents, només hem constatat, en general, petits canvis derivats de la formació. Les repercussions observades han estat en un millor domini dels continguts treballats en la formació i en general són més evidents quant a intencions i conscienciació que és el pas previ a l'execució. De fet, si no hi ha una interiorització sobre què volem fer no ho podrem materialitzar.

La incidència de la formació en relació amb la institució educativa que hem pogut verificar en les nostres observacions i que els participants ens ho han ratificat han estat en els aspectes següents:

- Cas A. Si tenim en compte que només hi ha participat el 27% del professorat i que el curs ha durat quinze hores, sent realistes no es pot esperar gran incidència. El que s'ha pogut comprovar és que es pren consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional i del centre i una mostra és que l'equip directiu ha previst la funció d'un dinamitzador d'informàtica i d'Internet per facilitar ajuda al professorat per poder incloure les eines informàtiques en els processos didàctics.
- Cas B. La F. en C. està institucionalitzada, es porta a terme a través de diferents modalitats i de forma regularitzada. La continuïtat i persistència de la formació permanent és evident que ha de repercutir en la millora educativa del centre.
- Cas D. En aquest cas podem dir que la formació ha incidit de forma general en la cultura del centre, ja que s'ha anat creant un clima propici per a la formació, que ha afavorit el seu èxit, i sembla que quedarà incorporada en la vida del centre. S'han introduït instruments per al seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat i per transmetre informació a les famílies en tota l'etapa d'ESO i s'adopta més el treball en grup, que afavoreix poder compartir experiències i problemàtiques.
- Cas E. També la formació ha incidit de forma general en la cultura del centre, s'ha generat un clima propici per a la formació, a cada curs té més èxit el grup

de treball i s'hi van incorporant nous membres i així la F. en C. ha quedat incorporada en el sistema organitzacional del centre. Paral·lelament a l'elaboració de materials per a l'alumnat per part del grup de treball, aquest ha promociat la creació de sis comissions amb la finalitat de treballar diferents aspectes: la disciplina al centre, el treball a les aules, preparació dels 75 anys de funcionament de l'IES, etc. D'aquesta manera, hi ha uns quaranta professors/es que d'alguna manera s'interrelacionen i treballen en grups i només queden uns vint que actuen encara de forma aïllada, la qual cosa indica que s'està passant d'una cultura individualista a una cultura col·laboradora.

- Cas F. A partir de la creació del grup de treball, s'adopta més el treball en grup com a forma habitual de funcionament i s'estableixen acords conjunts sobre la línia didàctica a seguir. S'han creat uns materials per a l'acció tutorial d'ESO, els quals s'estan experimentant i el grup de treball continua durant el curs 2002/2003 amb la seva revisió i perfeccionament.

En línies generals podem dir que en **cinc dels sis casos la formació ha incidit** en la institució educativa perquè **s'hi han aplicat els coneixement adquirits**, i **s'han obert noves vies per a la continuïtat de l'acció formativa en el centre**.

### *8.7.2. En relació amb la pràctica docent a l'aula*

El segon àmbit d'anàlisi té relació amb aspectes de metodologia i estratègies d'ensenyament/aprenentatge i la seva incidència ha estat orientada al treball del professorat en els processos didàctics i en alguns casos amb la consegüent elaboració de materials. Seguidament es concreta la repercussió de la formació en cada cas.

- Cas A. La formació ha representat una obertura a noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés d'ensenyament/aprenentatge i ha motivat per iniciar projectes amb l'alumnat aplicant les NT (alguns professors van acordar posteriors contactes amb algun formador perquè els orientés en tasques concretes).

- Cas B. En aquest cas ens hem de referir a l'acció formativa que es va fer durant el curs (no hi vam assistir de forma presencial però hem consultat la documentació): *l'assessorament en temes de tutoria*, el qual ha tingut una incidència molt positiva. Per consolidar el PAT l'assessorament continua en cursos posteriors. (La investigadora va assistir a les activitats sobre les NT del mes de juliol.)
- Cas C. Aquest cas, com ja s'ha anat comentant, va ser conflictiu. L'assessorament només ha incidit en la percepció de possibles solucions en relació amb les problemàtiques conductuals de l'alumnat.
- Cas D. S'han adquirit nous coneixement i habilitats pràctiques sobre el seguiment de l'alumnat que obren noves possibilitats i perspectives del procés educatiu.
- Cas E. Els coneixements adquirits en la formació han obert noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés educatiu. S'han elaborat vint activitats per a l'alumnat sobre temes de l'autoconeixement i l'autoestima que s'experimentaran a les aules d'ESO. Ha contribuït a la recerca de solucions d'algunes problemàtiques educatives i ha donat al·licient per ensenyar i continuar treballant per millorar l'acció educativa.
- Cas F. Els coneixements adquirits en la formació s'han pogut aplicar a l'aula amb efectes positius. S'han obert noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés educatiu. S'ha millorat el domini de conceptes i teories educatives actuals i com relacionar-les amb la pràctica. Ha contribuït a la recerca de solucions a les problemàtiques educatives i ha donat al·licient per ensenyar i continuar treballant per millorar l'acció educativa.

Globalment la incidència de **la formació en relació amb la pràctica educativa** ha repercutit, lleugerament, en aspectes curriculars sobre conceptes, procediments i actituds de l'alumnat i **ha despertat en el professorat una nova visió sobre la manera d'ensenyar**, ja que veuen noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés educatiu.



### 8.7.3. *En relació amb la formació de l'alumnat*

En aquest àmbit, en el present és **on menys es poden detectar les repercussions**, ja que en la majoria de casos la formació estava orientada perquè el professorat adquireixi competències per actuar després amb eficàcia amb l'ensenyament de l'alumnat. En els dos casos on la incidència és constatable hi ha hagut canvis d'actitud personal i de relació amb el professorat; no són canvis en aprenentatges acadèmics, però sí actitudinals que a vegades és més difícil que es produeixen en l'etapa de secundària.

- Cas E. La formació ha aportat capacitats i possibilitats per conèixer més l'alumnat i per tant es podrà actuar per millorar el seu autoconcepte i el que ha estat evident és que ha permès millorar les relacions i comunicació entre professors/es i alumnes.
- Cas F. La formació estava enfocada a aspectes del currículum de tutoria i s'han produït millores en les actituds dels alumnes. També un fet reconfortant és que l'alumnat s'adona que el professorat procura fer innovacions en la seva tasca i així ho reconeix.

### 8.7.4. *En relació amb el desenvolupament professional i la satisfacció del professorat*

Podríem dir que aquest és l'àmbit *estrella* de les repercussions de la formació. Les tres modalitats de formació aplicada tenien com a objectiu incidir en el professorat, perquè és l'element clau que permetrà i que vertebrarà els canvis als altres àmbits, ja que les persones són les que possibiliten els canvis organitzacionals, relacionals, curriculars i materials. En general, la formació ha produït una incidència positiva i satisfactòria entre el professorat participant, com veurem a continuació:

- Cas A. S'han adquirit nous coneixements i habilitats amb el consegüent canvi en la percepció de la pròpia eficàcia, s'han ampliat les perspectives sobre noves metes de creixement professional i es percep una nova visió de la feina docent.

- Cas B. Adquisició de nous coneixements sobre els medis informàtics i les seves possibilitats educatives. Domini dels temes del PAT.
- Cas C. L'assessorament en el tema de la Prosocialitat ha permès aprofundir sobre el tema, ha despertat una sensibilització sobre comportaments prosocials i ha conduït a reflexionar sobre la pròpia pràctica. Es pren consciència de la necessitat de millorar a través de l'anàlisi de la pròpia actuació i que el contacte amb col·legues proporciona un enriquiment del treball com a docent. També s'han ampliat les perspectives sobre noves metes de creixement professional i es percep una nova visió de la feina docent.
- Cas D. La formació ha fet prendre consciència sobre la necessitat de millorar l'acció docent, ha despertat una actitud positiva per aprendre a partir de l'experiència personal i de les aportacions d'altres professionals i es reconeix el grup com a potenciador del treball individual.
- Cas E i F. S'han produït canvis en la percepció de la pròpia eficàcia. El contacte amb col·legues i l'aprenentatge mutu suposa un enriquiment del treball com a docent i l'anàlisi de la pròpia actuació permet adquirir nous coneixements i habilitats. En el cas F s'ha d'afegir que se sent satisfacció pel treball aconseguit i per la incidència positiva en les relacions entre els participants.

Com a conclusió d'aquest apartat podem dir que **el professorat ha adquirit nous coneixements, habilitats i actituds**. S'ha fet més habitual reflexionar sobre la pròpia pràctica i es valora molt positivament l'enriquiment que proporciona el treball en equip. S'han obert noves perspectives professionals i en general el professorat ha evolucionat sobre una nova visió de la tasca docent i creu en els avantatges que aporta la F. en C.

Una visió global de la incidència de la F. en C. en els diferents àmbit d'una institució educativa es pot consultar al *quadre 56*.

Quadre 56. Àmbits d'incidència de la F. en C.

CAS	ÀMBITS			
	Organització i dinàmica general	Pràctica a l'aula	Formació alumnat	Desenvolupament professional i satisfacció del professorat
<b>A</b>	Consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional.	Obertura a noves perspectives i formes d'entendre i desenvolupar el procés d'ensenyament/ Aprenentatge.		- Nous coneixements i habilitats. - Percepció positiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pròpia eficàcia</li> <li>▪ noves metes de creixement professional</li> <li>▪ nova visió de la feina docent.</li> </ul>
<b>B</b>	Continuïtat i persistència de F. en C.	Domini temes de tutoria per consolidar el PAT		- Nous coneixements.
<b>C</b>		- Percebre possibles solucions en relació amb les problemàtiques conductuals.		- Sensibilització sobre comportaments prosocials. - Reflexió sobre la pròpia pràctica. - El contacte amb col·legues proporciona un enriquiment del treball com a docent. - Percepció positiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ noves metes de creixement professional</li> <li>▪ nova visió de la feina docent.</li> </ul>
<b>D</b>	- Continuïtat de la F. en C.. - S'han introduït instruments per al seguiment de l'alumnat a tota l'etapa d'ESO. - S'adopta més el treball en grup.	- Incorporació de nous coneixement i habilitats pràctiques.		- Consciència sobre la necessitat de millorar l'acció docent. - Actitud positiva per aprendre a partir de l'experiència personal i de les aportacions d'altres professionals. - Es reconeix el grup com a potenciador del treball individual.
<b>E</b>	- Incorporada F. en C. en el sistema organitzacional. - Pas de cultura individualista a cultura col·laboradora.	- Obertura a noves perspectives i formes d'entendre i desenvolupar el procés d'ensenyament/ aprenentatge.	Millora de les relacions i comunicació entre professorat i alumnat	- Percepció positiva de la pròpia eficàcia. El contacte amb col·legues i l'aprenentatge mutu proporciona un enriquiment del treball com a docent.
<b>F</b>	- Continuïtat de F. en C.. - S'adopta més el treball en grup.	- Creació de materials per a l'alumnat. - Recerca de solucions a les problemàtiques educatives. - Al·licient per ensenyar i continuar treballant per millorar el fet educatiu.	- Millora actituds dels alumnes. - L'alumnat aprecia i reconeix les innovacions del professorat.	- L'anàlisi de la pròpia pràctica permet adquirir nous coneixements i habilitats. <b>Cas F.</b> Satisfacció per la millora i potenciació de les relacions entre el professorat.

## 8.8. Síntesi del capítol

Aquest vuitè capítol, que correspon al marc analític/interpretatiu és un nou document globalitzador, fruit de la integració, comparació i recerca de connexions entre els sis informes individuals de cada cas. A través d'un procés reflexiu, contrastant dades i fonts d'informació s'han identificat els aspectes comuns o similars o pel contrari diferents i dispars que ens permeten indicar tendències o generalitzacions sobre la F. en C.. Aquest nou informe està estructurat de manera similar que en la redacció de cada un dels informes individuals:

- Negociació de l'estada en la institució educativa.
- Context i antecedents de la formació permanent.
- Projecte de l'acció formativa.
- Procés de l'acció formativa.
- Elements que han afavorit o limitat la F. en C..
- Incidència en relació a diferents àmbits.

Per mitjà de quadres se sintetitza i s'expressa el contingut de manera conjunta.

A partir d'aquest capítol s'extrauran les conclusions sobre l'estudi de casos; que formen el capítol 11 del marc de conclusions i propostes. Per tant, podem considerar les citades conclusions com a síntesi d'aquest capítol.

**IV. CONCLUSIONS I PROPOSTES**

**9. Conclusions dels fonaments teòrics**

**10. Conclusions de l'estudi genèric**

**11. Conclusions de l'estudi de casos**

**12. Conclusions generals. Informe final**

**13. Propostes per a l'optimització de la formació en centres**

**14. Suggestiments per a posteriors investigacions**



## 9. CONCLUSIONS DELS FONAMENTS TEÒRICS

Les conclusions sobre els fonaments teòrics recullen les deduccions personals que es deriven de la recopilació, consulta i revisió d'estudis i opinions rellevants de persones coneixedores del tema. Alguns d'aquests paràgrafs formen part del compendi del marc teòric, ja que durant el procés de consulta i reflexió s'intentava deduir i cercar idees compartides sobre les diferents aportacions al tema d'estudi.

El marc teòric d'aquesta investigació s'ha estructurat en tres capítols: el primer, l'educació secundària com a context on s'ubica la investigació; el segon el macrocontext de la formació permanent i que és la gran temàtica que comprèn el tercer capítol "Formació en centres", tema específic i de major incidència de la investigació.

### 9.1. L'educació secundària com a context de la formació permanent

En aquest capítol s'ha intentat fer una radiografia de l'estructura d'aquesta etapa educativa; del perfil del professorat, des de les seves característiques, problemàtiques i formació; finalitzant amb alguns trets sobre l'alumnat i les famílies.

L'estudi ha denotat que existeix una **heterogeneïtat de professionals** en l'Educació secundària com també una gran **diversitat de tasques a exercir**. El fet és problemàtic, si tenim en compte que la formació inicial del professorat de secundària ha estat àmpliament discutida i criticada per falta d'adequació a la realitat educativa i com a alternativa el professorat es veu conduït a continuar la seva formació a partir de les dificultats que li sorgeixen en la pràctica. Això ens confirma la necessitat d'una formació permanent per respondre als reptes del dia a dia de la tasca educativa, la qual ha d'emergir a partir de la pràctica, elements que ens justifiquen per incidir en la investigació sobre la formació centrada en l'escola.

D'una manera esquemàtica podem dir que les **problemàtiques que presenta el col·lectiu** de docents de secundària en l'actualitat són:

- Absència de formació inicial com a professionals de l'ensenyament per a gran part del professorat.
- Formació inicial pedagògica insuficient (CQP).
- Col·lectiu heterogeni, sotmès a una reconversió en les tasques educatives en gran part imposada.
- Convivència de dos tipus de professorat amb cultures diferents (professorat procedent del cicle superior d'EGB, al primer cicle, i l'antic cos de professorat de BUP i FP) que queden ben marcades en la manera de procedir a la seva docència i per la retribució econòmica segons la categoria (mestres adscrits a secundària, els antics agregats a institut i catedràtics i els antics tecnòlegs de formació professional), també s'ha de dir que no és igual a tots els contextos.
- Diferents graus d'implicació i experiència en la tasca educativa.
- Predomini de l'individualisme sobre el treball col·laborador.
- Grans dificultats operatives en l'exercici de la funció directiva.
- Controvèrsies entre els centres públics i els centres privats.
- Desig d'abandonament de la professió.
- Grup professional amb un grau considerable de problemes psicològics (estrès, depressió...).
- Professorat novell amb escassa formació didàctica, per tant, s'enfronta indefens a una realitat, moltes vegades, hostil i sempre complexa com és l'ensenyament.

En relació amb la idea de situar els professionals de la docència com a categoria social, els diferents estudis consultats coincideixen que el professorat presenta una **consciència feble de pertinença a un col·lectiu professional** i considera que la seva professió està socialment desprestigiada i desvaloritzada, poc remunerada i amb poques possibilitats de promoció.

La present situació socioeducativa requereix que la funció docent s'encamini més a orientar l'alumnat cap a fonts de coneixement, a ajudar que organitzin el seu aprenentatge i a utilitzar les fonts d'informació; deixant el paper de transmissió de coneixements, que en la societat de la ciència i de la comunicació en la qual estem



immersos, queden ràpidament obsolets; d'altra banda hi ha la necessitat de capacitar l'alumnat perquè siguin persones que construeixin societats democràtiques, tolerants i solidàries. Aquests fets requereixen l'exigència de formació i de renovació constant, ja que es prepara avui uns alumnes que van a desenvolupar un treball professional en la societat del demà i seran creadors de les societats futures. Per això, si en tots els camps cal l'actualització permanent, en l'educació es fa ineludible.

La reflexió sobre el que acabem d'exposar indica que la professió docent és cada vegada més complexa. **Per tal d'afrontar la realitat educativa actual el professorat ha d'estar més centrat en la tasca d'educar i més lligat a la idea de generar una cultura general**, amb una clara **ruptura del model tradicional del professor de secundària** centrat en els continguts acadèmics.

Les diferents opinions, perspectives i posicions (més conservadores o més progressistes) dels estudiosos del tema coincideixen que el **nou perfil del professorat** en l'actualitat hauria de ser:

- Posseir un alt grau de professionalitat en aspectes instructius i educatius que, comparat amb la realitat d'una majoria del professorat que avui imparteix les seves classes a secundària, no encaixa. El paper exclusiu de transmissor de coneixements ja no és suficient, ha quedat enrere, i ha de donar pas al paper de facilitador d'aprenentatges i educador que posseeixi nous coneixements, valors i capacitats per treballar de manera diferent.
- Estar format científicament i pedagògicament, però també posseir una clara consciència del seu paper social i una actitud personal oberta a la innovació.
- Saber educar i instruir al mateix temps. Ensenyar l'assignatura interrelacionada amb altres àrees i alhora construir bons estils afectius i bons hàbits de comportament.
- Tenir disposició per treballar en equip i desenvolupar la cultura de la col·laboració, ja que són elements imprescindibles per al desenvolupament personal, professional i institucional.

- Interessar-se i estar al cas d'allò que succeeix al món en general, en el món educatiu i en la pròpia assignatura.
- Acceptar i potenciar la implicació de tota la comunitat educativa (famílies, medis de comunicació, centres de salut, polítics, empresaris, ciutadans del carrer...) en la funció educativa.

El **canvi de perfil requereix un canvi en la formació de base**, cal una formació per afrontar les noves situacions socials i tecnològiques i que ajudi a desenvolupar capacitats socials i de treball en equip. Respecte a la formació permanent, en aquests moments, haurà de proporcionar el suport formatiu que possibiliti al professorat en exercici respondre amb professionalitat a les necessitats educatives dels diferents contextos educatius i avançar en idees renovadores i progressistes.

Pel que fa l'**alumnat**, l'etapa de secundària acull, actualment, un conjunt d'adolescents que són la **representació d'una societat diversa i multicultural**. Mentre hi ha alumnes que tenen capacitats i interès per l'estudi i desitgen continuar estudiant; altres comencen a manifestar un cert rebuig pels estudis, ja sigui perquè no els interessa el que se'ls ensenya, perquè estan desmotivats o perquè es veuen amb poques possibilitats d'èxit escolar i, per tant, molts d'aquests tenen molt clar que acabada l'ESO no continuaran estudiant i en ocasions es mostren amb conductes disruptives. Dins d'aquesta pluralitat s'ha d'afegir la contínua incorporació de població immigrada amb la seva idiosincràsia particular respecte a les diferents cultures.

Aquesta diversitat la viu el professorat com a molt complicada per exercir la docència i es desprenen diferents actituds per encarar la situació, des d'implicació, resignació o rebuig total.

Les **respostes per atendre la pluralitat i diversitat de l'alumnat**, organitzativament, es porten a terme a través d'agrupacions flexibles, desdoblaments del professorat a l'aula, separacions sistemàtiques d'un grup d'alumnes per atencions més individualitzades fora de l'aula i fins i tot les UAC. Didàcticament, es fan ACI, alguns centres treballen per projectes, creen contractes didàctics, ofereixen diversitat de crèdits

variables... Són diferents solucions perquè l'escola sigui comprensiva. El professorat acostumat a l'homogeneïtat i a les classes magistrals es veu amb dificultats i desorientat per aplicar aquestes diferents opcions.

Des de la vessant **relació família/escola**, l'escola és un mirador privilegiat dels canvis que ha provocat l'evolució de les famílies i aquesta viu amb expectació les reaccions diferents de les famílies davant dels processos educatius. Hi ha actituds que van des de la col·laboració exemplar fins al suport incondicional al fill o filla davant d'un fet indefensable. Hi ha famílies que dediquen una part del seu temps lliure a compartir responsabilitats educatives amb l'escola, i, en canvi, hi ha famílies que s'indignen perquè l'escola *no aprova* el seu fill/a que, per exemple, ha deixat un examen en blanc (Andreu, 2002:329). Un fet tan important i necessari com és col·laborar i compartir l'educació dels nois i noies entre l'escola i la família és pràcticament inexistent. **Les famílies s'impliquen poc en la gestió del centre o en actes i reunions** conjuntes relacionades amb l'educació dels fills; aquest distanciament no ajuda gens a cada una de les parts en l'educació dels joves.

## 9.2. La formació permanent del professorat

El segon capítol correspon al coneixement i justificació de la formació permanent en general, i en concret del professorat de secundària; tema de gran rellevància en l'actual context social i educatiu.

**Avui en dia és una necessitat l'educació i formació al llarg de tota la vida.** És una necessitat en tots els àmbits: professional, personal i cultural:

- Professionalment perquè els coneixements i les tecnologies evolucionen vertiginosament.
- Personalment perquè els canvis socials requereixen noves actituds per assimilar o discriminar noves formes d'interacció social.
- Culturalment perquè és necessari conèixer en l'àmbit social diferents cultures, creences, religions... per comprendre i ser tolerant amb la pluralitat i diversitat

de les persones; entendre els sistemes econòmics que són la base del progrés; i estar informat sobre les polítiques governamentals que dirigeixen la vida d'un país.

La formació permanent és inherent a les persones en la societat actual, així han sorgit els tòpics d'aprendre a aprendre, aprendre al llarg de la vida, aprendre a desterrar unes pràctiques i incloure unes altres, aprendre a innovar, aprendre a gaudir aprenent...

El professorat com a professional, individu i membre d'una societat no pot inhibir-se dels canvis socials. És necessari que accepti, s'adapti i contribueixi en els canvis que comporten millora i prosperitat per a la cultura i el desenvolupament humà o rebatre els que atempten contra els valors culturals i limiten l'òptim desenvolupament de la humanitat. Així, si en tots els camps i professions constitueix una necessitat **la formació permanent, en l'àmbit educatiu** aquesta **necessitat i urgència** no es pot ajornar, ja que formem avui els ciutadans del demà.

En aquest gran paradigma de la necessitat d'una formació al llarg de tota la vida nosaltres contextualitzem la *formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. **Entenem la formació permanent del professorat dins el marc de l'educació permanent d'adults**, i fem ús del terme formació perquè considerem que s'adequa millor a la formació que les persones porten a terme en l'etapa posterior a l'educació bàsica adquirida durant l'ensenyament obligatori, i que aquesta "formació base" és el fonament de la formació posterior. Concretament la formació permanent del professorat **seria la continuïtat de la formació inicial, la formació que els professionals de l'educació van adquirint al llarg de la seva vida professional, el motiu de la qual pot ser per necessitats normatives, socials o personals**.

La formació permanent és un recurs, una necessitat, una part implícita en la carrera professional dels docents, especialment en el col·lectiu de secundària, ja que ha estat el més afectat pels canvis legislatius i socials. *Estar al dia* per formar les generacions futures en un context conflictiu i diversificat com el que hem descrit, fa imprescindible potenciar i enfortir la formació permanent d'aquest col·lectiu.

**L'objectiu de la formació permanent seria el desenvolupament personal i professional, per incidir directament sobre el desenvolupament institucional.** El desenvolupament personal (d'autoconeixement, d'autoestima, de relacions personals...) és bàsic per poder incidir en l'educació dels altres, i el desenvolupament professional és una necessitat, igual que en altres camps professionals, per adquirir les competències necessàries per desenvolupar un treball específic. Aquest desenvolupament personal i professional és la base del desenvolupament institucional, perquè la institució pugui respondre a les demandes socials com una organització altament implicada en l'educació i de la qual s'esperen importants aportacions a l'educació i formació dels futurs ciutadans.

Des de la **vessant personal**, la formació ha de contribuir al fet que **el professorat es conegui millor a si mateix** a descobrir les seves potencialitats, així com les seves limitacions, a saber gaudir de la feina i a trobar un benestar professional en la mesura que se sentin capacitats per desenvolupar la docència en les òptimes condicions en relació amb les necessitats socials i culturals del moment. Des de **la vessant professional** la formació ha de focalitzar-se a aconseguir que **el professorat adquireixi un elevat grau de professionalitat** i a proveir-lo de recursos per actuar en funció de les necessitats disciplinàries i educatives de l'alumnat. El desenvolupament professional del professorat ha de partir de la pràctica educativa, la qual cosa requereix una implicació i resolució en els problemes escolars, que a partir de la seva anàlisi i amb ajudes formatives, serveixi de cúmul per desenvolupar aptituds professionals i actituds personals que permetin un perfeccionament que capaci per al desenvolupament de la professió.

Així, considerem que la formació permanent és un element important per al desenvolupament personal i professional, i que aquest desenvolupament ha d'anar unit al desenvolupament institucional, i també que ha de ser un element que incideixi en el benestar professional a través de la millora de les condicions laborals, alhora que globalment pugui esdevenir un element per avançar cap a un sistema educatiu de qualitat.

La **fitxa màxima de la formació permanent del professorat és el desenvolupament institucional** per poder respondre a la missió d'educar a tota la població escolar que la llei empara en termes d'igualtat, comprensivitat i obligatorietat. Des de les perspectives actuals veiem les institucions educatives com a organitzacions imbuïdes en una societat que canvia vertiginosament i que obliga a qualsevol organització a un aprenentatge continu per poder sobreviure i adaptar-se als canvis i demandes socials i no quedar relegada o absorbida per altres de més competitives. L'organització té sentit pels membres que en formen part, i el seu desenvolupament produirà el desenvolupament de la institució; l'eix del desenvolupament institucional és el treball en equip amb objectius cooperatius i processos col·laboradors.

Actualment l'aprenentatge continu de les organitzacions i els condicionaments que requereix s'ubica en la terminologia de les *organitzacions que aprenen*. **Les organitzacions educatives cal que avancin cap a organitzacions que aprenen**, que aprenguin de la seva pràctica, dels seus èxits i dels seus errors, de la resolució dels seus problemes, i a través de processos reflexius i deliberatius crear la seva història professional i que aquesta serveix de base per avançar; el passat serveix per construir el present i per tant es tenen en compte els elements que han ajudat a millorar la institució o, pel contrari, l'han entebancat. Igualment del present s'ha de mirar cap al futur, allò que demana la societat a les noves generacions; els centres educatius, en general, són organitzacions poc innovadores, quan hauria de ser al contrari, preveure què necessitarà l'alumnat d'avui per viure demà. La nostra societat està immersa en un canvi constant, i ens planteja uns reptes que només es poden afrontar si hi ha equips de docents que estan en permanent situació d'aprenentatge per afrontar les necessitat d'avui i anticipar-se als requeriments del demà.

Una opinió compartida per molts estudiosos és que les organitzacions educatives són força estàtiques, rutinàries. La societat canvia a un ritme vertiginós i l'escola, en general, respon amb lentitud als canvis. Des de l'Administració s'ha d'orientar i donar eines perquè cada centre pugui respondre a les necessitats del seu entorn; i als centres cada equip de docents s'ha d'obrir, ha de ser receptor a noves perspectives d'enfocar

l'ensenyament/aprenentatge. El professorat de cada centre, per mitjà d'equips de treball, ha de valorar diferents models d'ensenyament/aprenentatge dins l'educació formal i no formal, en el món empresarial, en entorns fora de les nostres fronteres... i si s'escau incorporar innovacions per respondre amb professionalitat i adaptabilitat a les noves demandes educatives en relació específica amb el seu entorn i, en general, de la societat.

**La teoria sobre les organitzacions que aprenen sembla factible, però no és gaire fàcil incardinar-la en les organitzacions educatives**, els elements que frenen i/o dificulten incorporar la cultura de les organitzacions que aprenen a les dinàmiques dels centres són:

- No es pot aplicar literalment la cultura de les organitzacions que aprenen perquè la majoria d'experiències provenen del sector productiu i de contextos nord-americans i canadencs i cada context requereix aplicar sistemes que siguin compatibles amb les seves característiques.
- Les creences generalitzades que la feina de les escoles és ensenyar continguts, i aquest fet no precisa gaire el treball en equip ni generar cultures col·laboradores.
- Hi ha formació, en general, en l'especialitat disciplinària, però falta formació en el coneixement del desenvolupament humà, en com es genera l'aprenentatge. D'altra banda hi ha poca formació en dinàmica d'equips de treball.
- Es disposa de poc temps per reflexionar sobre la pràctica. El temps es dedica a planificar i actuar. D'altra banda la institució no aplica sistemes d'autorevisió, les decisions es prenen per impressions i intuïcions i no per evidències i dades rigoroses extretes sistemàticament de la realitat.
- No hi ha l'hàbit de reconèixer les incapacitats en determinats aspectes educatius, ni d'expressar en què cada un se sent plenament competent. D'altra banda costa reconèixer que alguns professionals se'n surtin en algunes problemàtiques educatives i altres són incapaços d'innovar.
- Els professionals de l'educació no accepten la corresponent responsabilitat en la tasca educativa i es deriva a les responsabilitats de les famílies i de la societat.
- La jerarquitització (principalment als centres de titularitat privada) i corporativisme en tots el centres.

- La direcció del centre dedica molt temps a la gestió (perquè així ho demana la reglamentació burocràtica) i poc a la docència i aquest fet li limita la comprensió de les problemàtiques de l'aula.
- La falta d'autonomia curricular i d'autogestió dels centres.
- Visió limitada de les problemàtiques de les aules per part de l'Administració, el sistema educatiu funciona més per necessitats polítiques que per necessitats educatives.

Com hem mencionat en paràgrafs anteriors la formació permanent del professorat està ubicada dins l'educació d'adults; per tant, hem considerat que en aquesta investigació havíem de dedicar un espai a reflexionar sobre les característiques que presenta l'aprenentatge dels adults. Dels diferents estudis hem sintetitzat que els **elements** que s'han de tenir presents **en la formació del professorat com a persones adultes** serien:

- El professorat és subjecte i autor de la seva pròpia formació.
- La formació ha de tenir "l'art i la ciència d'ajudar el professorat a aprendre".
- El professorat acumula una àmplia varietat d'experiències que poden resultar un recurs molt ric per al seu aprenentatge i que els seus interessos, necessitats, preocupacions i creences sobre l'ensenyament són un conjunt d'elements que no només condicionen el procés d'aprenentatge, sinó la pròpia definició, planificació i organització de l'oferta formativa.
- El professorat està més interessat en l'aprenentatge a partir de problemes que en l'aprenentatge de continguts i té les expectatives de poder aplicar immediatament els aprenentatges.
- El *model constructivista* i *l'aprenentatge significatiu* tenen una important capacitat d'aplicació en els processos d'ensenyament/aprenentatge relatius al món dels adults.
- La formació ha de venir donada per processos de reflexió sobre l'acció, amb caràcter actiu i en col·laboració amb col·legues, i en relació amb el desenvolupament de la capacitat formativa de la pròpia institució escolar.



Actualment les **concepcions sobre la formació permanent del professorat i els models formatius per operativitzar-la** es desenvolupen al voltant, principalment, de dues línies d'orientació: la **línia tecnològica** que s'encamina a dotar els docents amb estratègies i coneixements acadèmics per actuar com a ensenyants i comprendre el fet d'educar, sense plantejar-se el canvi; i la **línia pràctica**, que s'encamina a ensenyar a reflexionar, a pensar críticament, a potenciar que el professorat es qüestionari les situacions i fets que l'envolten, i a despertar en aquests professionals la inquietud d'investigar. En la realitat de les aules i dels cursos de formació hi ha dificultats per implantar la línia pràctica, tot i ser la tendència desitjada, i el professorat actua més des del punt de vista de l'orientació tecnològica. Independentment d'aquest fet, l'opinió comuna de tots els estudis actuals sobre el paper dels docents és que el professorat és protagonista principal de l'ensenyament, perquè aquest està en el camp de l'acció, en forma part i viu els problemes i necessitats i, per tant, ell mateix, amb el suport institucional, ha de buscar les vies i solucions per exercir la pràctica educativa adequada al context; tanmateix es reclama un professionalisme dels docents. Així els models de formació s'han de dissenyar cap a la línia pràctica.

Globalment, tenint en consideració les diferents orientacions sobre la formació del professorat, arribem a la conclusió que tant la formació inicial com la permanent han de contribuir a fer que el professorat sigui un professional de la docència, el qual ha d'orientar i facilitar el procés d'aprenentatge i, a més, ha de col·laborar en la reconstrucció de la societat, sensibilitzant l'alumnat respecte dels problemes socials (desigualtats, minories, mancances de valors socials...). Per aconseguir aquesta finalitat, en la presa de decisions sobre emparar-se en un o altre paradigma o model de formació, s'ha de tenir en compte que no han de ser excloent els uns dels altres; cada un té les seves aportacions en funció d'objectius i situacions diverses. Per tant **la formació permanent ha de contemplar totes les orientacions i models** i ha d'optar per seguir com a línia prioritària la que s'adapti millor al moment, propòsit o context i característiques del professorat.

Dins el marc dels models de formació s'ha de comptar amb la figura del formador. Ens hem plantejat quin hauria de ser el perfil adequat i quines competències hauria de

posseir. El **perfil professional dels formadors** per desenvolupar la seva tasca en **contextos educatius** comporta disposar d'una sèrie de coneixements, capacitats, habilitats i actituds:

- Coneixement de l'entorn social que li envolta, per actuar en conseqüència i interaccionar amb altres formadors, representants socials, laborals, entitats, etc. per enriquir-se professionalment. Això li permetrà adaptar-se a les necessitats i tenir la resposta adequada en relació amb les demandes.
- Capacitat de reflexió sobre la pràctica per tenir consciència de cada un dels passos en el procés de l'acció formativa (planificació, desenvolupament i avaluació).
- Actitud autocrítica i avaluació professional com a mecanisme per reconduir la pròpia actuació.
- Capacitat d'adaptació als canvis (flexibilitat). El canvi d'actuació professional i personal s'ha de viure com una necessitat del propi procés. La rutina és un refugi i evidència rigidesa, serà l'actitud flexible la condició fonamental per a l'èxit.
- Tolerància a la incertesa, al risc i la inseguretat. Es necessita una actitud tolerant i flexible per poder avançar.
- Capacitat d'iniciativa i presa de decisions unida a una actitud reflexiva, crítica i avaluadora, seran elements que facilitaran accions emprenedores i encertades.
- Habilitats socials per treballar en equip tant en la planificació com en el desenvolupament i avaluació.
- Voluntat d'autoperfeccionament per adaptar-se als canvis i adquirir nous coneixements, habilitats i actituds.
- Compromís ètic professional per sentir-se capaç d'implicar-se en processos de canvi i abordar-los amb garanties d'èxit.

A causa de l'heterogeneïtat del professorat (diferents especialitats, amplitud de les edats, necessitats personals...) i la diversitat de situacions i necessitats dels centres educatius, dóna lloc que es produeixin diferents processos de formació i, per tant, implica que el formador, junt a les característiques ressenyades, estigui capacit per:

- Incardinar la formació en el context i cultura del centre educatiu.
- Adequar la formació dins els paràmetres de l'ensenyament/aprenentatge dels adults.
- Proporcionar coneixements específics sobre la proposta formativa que se li ha requerit.
- Ajustar el desenvolupament de l'acció formativa a l'evolució de l'aprenentatge conceptual, procedimental i actitudinal del grup com a conjunt i particularitzat respecte a cada individu.
- Projectar la tasca de formar per al desenvolupament integral de la persona i amb una visió innovadora i futurista.

Finalment, com a cloenda del segon capítol sobre la formació permanent i englobant el que hem exposat direm que actualment és evident que hi ha d'haver un canvi substancial en el context educatiu que es projecti cap a l'aplicació de currículums diversificats en relació amb les necessitats de l'alumnat i de l'entorn, i aquest canvi serà impossible sense evolucionar també en la renovació de les propostes en la formació inicial i permanent.

Els que comparteixen les idees de renovació estan d'acord en treure importància al professor especialista, pròpiament dit, per donar pas a un professor formador, educador; vèncer l'aïllament del professor a l'aula per passar a un treball més coordinat entre els ensenyants; reforçar l'autonomia dels centres per definir propostes curriculars adaptades al context...

La revisió teòrica acompanyada d'un intens procés de reflexió ens permet sintetitzar els principis que hauria d'incloure la formació permanent i que s'hi haurien de traduir en objectius dels programes de formació. Els classifiquem en cinc grups seguint l'estructura de programes de formació que s'utilitza en l'actual marc educatiu:

### *Bases fonamentals*

- Les propostes de formació han d'estar vinculades al màxim a la *pràctica diària* del professorat i dels centres. Partint de qui som i on som podrem avançar; la concepció constructivista també ens serveix en aquest aspecte.
- El model de formació ha de ser el *model formatiu que es pretén*, bé que el model amb què s'aprèn es converteix encara que sigui de manera involuntària en el model d'actuació.
- Les modalitats i estratègies de formació han de tenir present la *diversitat del col·lectiu* respecte a formació (mestres, llicenciats, tècnics professionals), experiència professional (novells, experimentats) i necessitats personals.
- El *caràcter processal i metodològic*, que comporta aprofundir en els processos didàctics, metodologies d'investigació, anàlisi de situacions, metodologies de resolució de problemes, presa de decisions, projectes contextualitzats...
- La *negociació* del programa entre formadors i professorat.
- L'orientació de la formació cap a la *seguretat en l'acció docent*. Posseir una base teòrica i pràctica ben fonamentada del fet educatiu condueix a prendre decisions per actuar en la pràctica de forma més encertada.
- La *millora integral* (personal, professional i institucional) com a finalitat globalitzadora de la formació.

### *Referent a objectius*

- Compensar les deficiències de la formació inicial.
- Actualitzar i dinamitzar les propostes curriculars.
- Contribuir al desenvolupament professional, curricular i organitzacional.
- Desenvolupar el sentit crític i reflexiu davant la funció docent.

### *Referent a conceptes i sistemes conceptuals*

- Els coneixements de les *àrees del currículum, psicopedagògics i culturals* per assumir la tasca docent com a veritable treball professional, els quals s'hauran

d'orientar en funció de les necessitats expressades pels docents en exercici. Els coneixements de les àrees del currículum com a especialitat professional, el coneixement psicopedagògic, per adaptar els processos didàctics a les necessitats de l'alumnat, i culturals per poder comprendre les societats actuals i adaptar les propostes curriculars.

#### *Referent a procediments*

- *Reflexió* sobre la pràctica docent.
- *Recerca de la teoria* que serveix de suport per prendre decisions educatives.
- *Creació de recursos* per dissenyar plans i elaborar instruments.
- *Processos d'investigació/acció* que potenciïn la inventiva didàctica del professorat i la capacitat de regular-la segons els seus efectes.
- *Pluralitat de modalitats i estratègies* que permetin adaptar la metodologia a l'objecte de formació (potenciant aquelles que impliquin treball en grup, col·laboració, aprenentatge mutu...).

#### *Referent a valors i normes*

- Conscienciació de professional de la docència, característiques i condicions.
- Capacitat d'aprendre, d'innovar i comunicar els processos d'innovació.
- Capacitat d'autoaprenentatge i actitud d'aprenentatge continu al llarg de la vida.
- Rigorositat en la feina i gaudir del treball ben fet.
- Predisposició a la *revisió crítica* de la pròpia pràctica amb la finalitat de millora contínua.
- Sensibilitat davant la tasca educativa.
- Compromís com a professional de l'educació per assolir els objectius socials que interessin.

Aquests són els principis que hem considerat bàsics, fonamentats en la teoria i en la pràctica, i admitem que segons el prisma amb què s'observi la formació permanent en podrien ser uns altres. Els nostres principis estarien en consonància a avançar cap al

paradigma *sociocrític*, amb models de formació de *desenvolupament i millora i d'investigació en l'acció*. Models que parteixen, en línies generals, de la pràctica com a eix de la formació; que consideren el professorat artífex de la seva formació i no simple receptor; i que van orientats a un desenvolupament personal, professional i institucional.

### 9.3. Formació en centres

Al tercer capítol es concreta la formació permanent en el model de F. en C., que seria la contextualització teòrica de l'estudi empíric.

Actualment es considera el centre educatiu com l'espai institucional on s'han de produir els canvis que requereix el sistema educatiu per afrontar les noves condicions socials i culturals; a tal fi es considera necessari el desenvolupament de la institució educativa com a organització que està plenament vinculada al desenvolupament dels seus membres, que són la part viva de la institució. Generar el canvi i millora educativa des dels centres porta el desplegament d'idees de potenciació de la professionalitat docent com a condició indispensable perquè el professorat es converteixi en subjecte innovador i no simple executor d'activitats educatives proposades per agents externs a les aules. Aquestes idees fan que es projecti i s'enforteixi la F. en C..

Respecte a la **terminologia de la F. en C.** hem trobat en la revisió bibliogràfica que no hi ha univocitat a determinar-la com a *model o modalitat* i pocs autors, a excepció d'Escudero i Granado s'han plantejat defensar-la entorn d'un concepte o un altre. En general s'utilitza un terme o l'altre de manera ambivalent sense plantejar-se qüestionaments conceptuals que justifiquin que la F. en C. correspongui pels seus fonaments a un model o una modalitat.

Per a nosaltres, de manera resumida, el que diferencia model de modalitat, és que el primer és la concepció sobre les finalitats de les accions de formació i el paper dels participants, principalment del professorat, i la modalitat seria la manera operativa de portar a la pràctica el model. En aquest treball fem ús del terme *model i acció formativa*, per referim-nos al tipus de formació permanent que té com a objectiu el

desenvolupament personal i professional del professorat i de la institució educativa, considerant el professorat màxim protagonista de la seva formació, la qual vindrà donada per satisfer la necessitat d'optimitzar la tasca educativa del centre.

**La F. en C. apareix quan el professorat reflexiona de forma crítica i compartida sobre la seva pràctica docent**, sorgeix del treball a l'aula i per tant la formació ha de repercutir a l'aula. Aquest és un element singular d'aquesta acció formativa, que la diferencia d'altres possibles formes de formació permanent. És una concepció constructivista de l'aprenentatge del professorat, perquè el coneixement és construït quan el professorat interacciona amb el medi i tracta de comprendre'l buscant alternatives de solució als problemes, necessitats i aspiracions que emergeixen de les pràctiques quotidianes; la pràctica de la reflexió sobre l'acció contribuirà al desenvolupament professional.

Els **continguts de la F. en C.** s'ajusten a les inquietuds del professorat i a les necessitats del centre, estan plenament relacionats amb la seva pràctica docent. Quan sorgeix la formació en el centre és perquè un grup de docents està interessat a abordar un tema comú que els implica i que el seu tractament repercutirà en la millora professional i en el context del qual ha emergit. La F. en C. és una espiral, les temàtiques formatives sorgeixen del centre i el seu desenvolupament aportarà uns coneixements que enriquiran professionalment els docents, els quals els aplicaran en la seva tasca d'ensenyants i així repercutiran en el centre.

Els plantejaments d'aquesta acció formativa encaminen a combatre l'aïllament de les aules, perquè els problemes compartits i la recerca de solucions conjuntes potencia la interacció del col·lectiu professional, la discussió, l'intercanvi d'idees i experiències i, consegüentment, s'hauria de desplegar una cultura col·laboradora.

En la recerca documental sobre els orígens/antecedents o les causes que van fer aparèixer i desenvolupar-se la F. en C., hem arribat a la conclusió que sorgeix al context anglosaxó, a mitjan dels setanta, com una nova proposta de formació permanent a conseqüència de la ineficàcia per produir canvis en la pràctica educativa de les

activitats formatives realitzades fins a aquell moment, que eren bàsicament de caràcter individual.

La seva **base teòrica està vinculada** principalment al **DO**, al **DCBE** i a la *millora de l'escola*. Aquestes fonts determinen que *del centre educatiu emergeix la formació del professorat* i l'objectiu principal és el *desenvolupament curricular*, plenament vinculat al *desenvolupament professional i institucional*, per poder respondre a les demandes concretes del propi context i generals del sistema educatiu, així com projectar-se a una millora i renovació contínua.

Aquests tres pilars dels **fonaments teòrics** ens **aporten una determinada concepció del currículum, del professorat i dels centres**:

- *El currículum com a text*. El DCBE ho considera la peça fonamental i aquest s'ha de dissenyar en funció de les necessitats socials i sempre amb l'objectiu de formar persones sanes acadèmicament i personalment, que es puguin desenvolupar en el context social, econòmic i polític, que siguin crítiques i tinguin coneixements per prendre decisions assenyades a les circumstàncies. *La millora de l'escola* ho considera un mitjà per a l'aprenentatge de l'alumnat.
- *El professorat com a col·lectiu de professionals de l'educació*. Tots tres pilars reconeixen la importància i protagonisme del professorat en tot el fet educatiu, des de l'organització i la selecció de continguts curriculars fins a la feina tradicionalment encomanada: la docència. Aconseguir el professionalisme requereix formació constant a partir de la recerca de solucions a les problemàtiques del context i amb l'objectiu de créixer com a professionals.
- *El centre com a context organitzacional*. El centre és considerat com el context que necessita un desenvolupament organitzacional coherent i racional que doni suport i faciliti la tasca educativa, que sigui dinàmic per adaptar-se als moments canviants i evolutius de les demandes de la societat. És un eix que ha d'afavorir el desenvolupament del professorat perquè pugui desenvolupar el currículum i cíclicament el desenvolupament de la pròpia institució, ja que el professorat és la part viva que mobilitza el context (centre) i el text (currículum).



- *L'aprenentatge de l'alumnat com a fita.* Tots tres pilars persegueixen el mateix objectiu: l'aprenentatge de l'alumnat. El DCBE indica el tipus d'aprenentatges i com aprendre'ls. El DO indica el desplegament organitzatiu perquè sigui possible l'aprenentatge, i la *millora de l'escola* com fer que aquest aprenentatge s'optimitzi. Arribar a l'optimització de l'aprenentatge de l'alumnat requereix un aprenentatge del professorat, tots dos han d'avançar paral·lelament, l'aprenentatge dels uns enforteix l'aprenentatge dels altres.
- *S'ha de partir de la característiques, les condicions i les necessitats de cada centre.* Cada centre, cada context té la seva idiosincràsia. Els procediments per educar no es poden copiar, es poden observar, valorar i es poden prendre com a orientacions, però sempre serà necessari una adaptació a les necessitats, característiques i possibilitats de cada entorn educatiu. Cada equip de docents ha de prendre contínuament decisions per poder actuar de manera coherent, raonada i amb sentit comú en funció de les necessitats, i l'element que ho facilitarà és la reflexió i la deliberació constants sobre la pràctica, que s'aconseguirà de manera òptima si es veu com un procés formatiu.

La manera d'**aplicar aquesta teoria a la pràctica** seria a través de la **metodologia de procés**:

- Creació de condicions prèvies: coneixement del model, aclariment, consens, funcions, compromís, expectatives, etc.
- Diagnòstic de la situació i identificació d'àmbits preferents de millora.
- Anàlisi i formulació de problemes.
- Recerca de solucions i condicions necessàries.
- Elaboració i planificació d'un pla d'acció.
- Posada en pràctica i desenvolupament del pla d'acció.
- Diferents moments d'avaluació (inicial, processal i final).
- Institucionalització del procés.

Aquesta metodologia seria la guia que conduiria en la pràctica a l'elaboració dels PFC.

Com a fruit del recull i anàlisi d'idees expressades en diferents textos sobre els **PFC** considerem que els **principis** per fer-los operatius i efectius serien:

- El PFC és l'instrument, perquè un equip de docents aconseguixi de forma progressiva assolir els objectius desitjats a partir d'unes necessitats sentides d'un problema real.
- Ha de ser creïble, rellevant per millorar la pràctica docent i compatible amb les tasques docents.
- Comporta reflexió per identificar dèficits, necessitats o àrees de millora educativa i també consens per a la presa de decisions.
- Un PFC requereix una autoavaluació, un diagnòstic del context, per reconèixer els punts forts i els punts febles (àrees de millora) i actuar, en conseqüència, sobre els darrers.
- La identificació de les àrees de millora ha de ser objectiva, a partir de dades i evidències constatables. Les suposicions i les conjetures no són vàlides per a la presa de decisions.
- Priorització de necessitats a partir de dèficits, carències, problemes, insatisfaccions, obligacions prescrites per l'Administració educativa, etc.
- Plantejaments d'objectius *realistes* en relació amb les necessitats, *concrets* per saber què volem aconseguir i, per tant, *mesurables*; si són mesurables es podrà saber que s'ha aconseguit; i *assolibles* d'acord amb les disponibilitats de recursos i fites.
- Aconseguir els objectius requereix una planificació: activitats, distribució de responsabilitats i treball en equip, temporització, donar contingut a les sessions, mitjans i recursos, metodologia i un pla d'avaluació del procés i dels resultats amb els seus criteris i indicadors.
- Una vegada implementat el PFC, en funció del seu desenvolupament, s'ha de tenir present la possibilitat de replanificar-lo, a través de l'avaluació del procés, fer una reestructuració segons les disfuncionalitats.
- L'avaluació és un element present en tot el desenvolupament del PFC. El PFC sorgeix, perquè d'una manera informal o formal hi ha hagut una autoavaluació, a partir de la qual es genera aquest. En la priorització de necessitats també

s'hauran formulat uns criteris d'avaluació. L'avaluació del procés requereix l'establiment d'una periodicitat i indicadors concrets per fer comprovacions i poder identificar el correcte o incorrecte desenvolupament. Finalment es fa l'avaluació dels resultats per constatar les fites assolides.

- El treball en equip com a factor incondicional i eix del desenvolupament del projecte.
- Una actitud positiva sobre la pròpia capacitat de solucionar els problemes i de modificar la realitat, deixar de banda la *cultura de la queixa*, i creure en els projectes i la formació permanent.

La F. en C. admet pluralitat de **modalitats i estratègies metodològiques que permetin operativitzar la formació del professorat**. Per seleccionar, planificar i aplicar la modalitat i la/les estratègies més apropiades, s'ha de tenir en compte el propòsit, els recursos, les característiques del centre i del professorat, i el moment:

- El propòsit: desenvolupament, millora, solució de problemes... en relació a l'àmbit organitzacional, personal/professional o aula (els diferents àmbits estan plenament vinculats, però en un moment donat el propòsit pot estar orientat a un, més concretament que als altres).
- Els recursos: humans, materials i funcionals.
- El centre: trajectòria de desenvolupament de projectes, consolidació de l'equip docent, treball en equip, etc.
- El professorat: creences i expectatives sobre la formació permanent, moment del cicle vital professional, experiència, formació, necessitats actuals per desenvolupar la docència, etc.
- El moment de la situació política, econòmica o social.

Les modalitats que es consideren bàsiques per desenvolupar la formació en el centre i per al centre són: cursos, assessoraments i grups de treball.

Els *cursos* es defineixen com activitats de formació per a la divulgació i possible aprofundiment en temes sobre els quals el professorat ha manifestat la seva necessitat de

formació/informació. Els objectius que orienten l'organització dels cursos són de transmetre una informació elaborada i organitzada, i el de la difusió d'experiències, innovacions i enfocaments propers a la realitat de les aules.

La modalitat de cursos, a vegades, ha estat desvirtuada, per falta de contextualització i poca aplicabilitat o incompetència dels ponents; però de manera objectiva és una modalitat adequada en funció del seu objectiu, és a dir, si es pretén que un expert doni a conèixer uns continguts concrets (NT, característiques de l'aprenentatge dels adolescents, direcció i gestió de centres...) o l'actualització d'un grup de professorat en coneixements i habilitats de la seva matèria específica, pot ser una modalitat plenament vàlida.

Els *assessoraments* tenen l'objectiu d'ajudar els membres del claustre a definir un projecte amb objectius clars de formació i adequat a les necessitats concretes. Les seves funcions poden ser molt àmplies, però en l'actualitat i en relació amb el context de la F. en C. haurien d'estar orientades a:

- Promoure un treball cooperatiu, que incrementi la col·laboració entre el professorat.
- Contribuir a generar una visió global del centre i de les tasques educatives.
- Alimentar la reflexió sobre la pràctica.
- Proporcionar suport, recursos i incentius per comprometre els docents en la posada en marxa dels projectes.
- Orientar sobre tots els procediments per desenvolupar el PFC.
- Aportar informacions sobre publicacions i experiències.
- Exercir de monitor del desenvolupament, especialment en les primeres fases.
- Establir un clima propici per al desenvolupament professional: compartir idees i experiències, aclarir-les, negociar-les i confrontar-les.

Les problemàtiques que s'han de superar en la tasca de l'assessorament estan en relació amb el predomini d'una imatge clínica de la tasca de l'assessor, la poca tradició de treball en equip, la falta de coneixement dels assessors/es del context concret que

formula la demanda... Des de la nostra experiència també hem dir que es crea una gran dependència de l'assessor, no acostuma a sorgir un equip intern dinamitzador de la formació, i si l'assessor no planteja des d'un principi la seva actuació mediatra i no directiva, acaba sent l'eix que condueix el procés, i en el moment en què desapareix la seva figura finalitza el projecte de formació.

Els *grups de treball* són equips de professorat d'un mateix centre (o a vegades de diversos) que desenvolupen un model d'autoformació. Es diferencien d'altres modalitats de formació permanent pel seu caràcter autònom. La seva formació és autogestionada, basada en relacions i comunicació horitzontal. En ocasions i de forma puntual poden tenir la col·laboració d'experts en coneixements o habilitats concretes.

Els grups de treball no només suposen una modalitat organitzativa per a la formació que potencia la tasca de cada professor individualment, sinó que el treball en equip és l'element que garanteix el funcionament de l'organització escolar, que pot ajudar a canviar les velles pràctiques i projectar processos de treball que constitueixin autèntiques alternatives per a les necessitats educatives actuals i futures. Aquesta modalitat és la que es considera més efectiva per consolidar la formació del professorat a cada centre educatiu.

**El treball en equip enllaça amb el paradigma de la col·laboració en el context de la F. en C.** El professorat compromès amb la millora del centre, que posseeix una ideologia i actua en consonància, que treballa en equip i que a través de processos reflexius i deliberatius respecte dels mitjans i finalitats determina, de forma conjunta, les seves pràctiques docents i formatives en relació amb les necessitats, està actuant en un marc col·laborador.

Des de la perspectiva de la F. en C., els professor/es són els veritables protagonistes de la seva formació, defineixen els continguts i determinen les seves estratègies d'aprenentatge, la qual cosa ens porta a un model de professional que es va fent, que es va perfeccionant a través d'ensenyar i aprendre al mateix temps; reflexionen col·lectivament sobre el seu treball, decideixen de forma crítica com poden millorar o

resoldre les problemàtiques que sorgeixen en la pràctica diària, vinculen la teoria a la pràctica, contrasten experiències..., desenvolupen el treball en equip i generen una cultura de col·laboració que potencia el desenvolupament professional. Aquesta dimensió de desenvolupament professional ajuda el professorat a abandonar les cultures individualistes o balcanitzades en favor de cultures col·laboratives.

Cap acció que suposi la interacció d'éssers humans no està exempta de problemàtiques, ja sigui per problemes relacionals, per falta de consens en la manera d'actuar conjuntament o per limitacions humanes, materials o funcionals. Així veiem que **el professorat que s'implica en la F. en C. es troba amb certes problemàtiques.**

*Problemàtiques conceptuals.* Acostuma a ser un fet que el professorat d'un centre s'embranchi en PFC sense conèixer clarament el model i, per tant, els requisits que comporta. S'inicien processos de formació amb la intenció de millorar la docència perquè algun grup de professorat, i més comunament l'equip directiu, expressa unes necessitats sentides, percebudes, però no detectades per processos d'autorevisió, aquest fet condiciona que els resultats siguin més o menys significatius per a la millora global de la tasca educativa del centre. En el cas que s'opti per un assessorament, també moltes vegades es prescindeix d'aquesta autorevisió institucional i es passa directament a satisfer les demandes concretes que són expressades pel col·lectiu que desitja iniciar un procés de formació en el centre.

*Problemàtiques estructurals i operatives.* En general estan associades als recursos humans, materials i funcionals. Quant a recursos humans són deguts a la necessitat d'assessoraments durant tot el procés o puntualment, així com un coordinador de la formació en el centre i el grup de treball, això no vol dir que implica jerarquització de responsabilitats, ja que tot el procés ha d'estar presidit pel treball en equip.

Els assessoraments presenten diverses problemàtiques:

- Que l'assessor no conegui realment el centre i actuï en funció de les versions/interpretacions que fa l'equip directiu o alguns membres del claustre de

professorat; en aquest cas, poden quedar encobertes les necessitats formatives reals del professorat perquè no s'ha fet un diagnòstic real del funcionament del centre, sinó que s'actua en fonamentació amb d'unes necessitats potser percebudes.

- Que l'assessor assumeixi un fort lideratge i creï relacions de dependència i, quan desapareix l'assessorament no hi hagi continuïtat del projecte.
- Per altra banda i enllaçant amb altres recursos materials, el treball que suposa un assessorament correcte, invertint una gran quantitat d'hores, no està recompensat econòmicament.

Cal un coordinador del grup de treball que s'impliqui en el procés de formació, aquest ha de tenir coneixements sobre gestió i dinàmica de grups de treball, la qual cosa requereix també unes despeses materials per a la seva formació, i globalment les dotacions econòmiques sempre són molt restrictives.

L'equip docent és més una meta que una realitat. No és cert que existeixin els equips docents: amb freqüència els claustrats estan dividits, moltes vegades no per motius professionals, sinó més aviat per intolerància i competitivitat, i d'altra banda hi ha està el tradicional individualisme del professorat.

Els PFC són lents, si es vol que siguin efectius, perquè comporten una sèrie de passos que no es poden fer precipitadament. Cal temps i espais per reunir-se per reflexionar i deliberar sobre què fer, què s'hauria de fer, quin camí s'ha de recórrer per aconseguir-ho, per planificar i per desenvolupar pràctiques cooperatives. La tasca docent requereix hores de preparació per impartir les classes, alhora que s'han de fer reunions de coordinació de cicles, departament, entrevistes amb pares i alumnes... Cal afegir a més, hores de formació, la qual cosa suposa una sobrecàrrega de treball, que comporta invertir hores de la vida personal per a la vida professional i el cost només és per a cada membre que s'implica en la formació. Malgrat el reconeixement per als sexennis, alguns professors/es consideren que això no compensa materialment.

Els constants canvis de professorat deguts a trasllats, creacions o supressions d'unitats..., creen inestabilitat de les seves plantilles i, consegüentment, dificulten que el conjunt del professorat d'un equip educatiu mantingui una atenció adequada cap al projecte.

L'avaluació interna feta per les mateixes administracions educatives assenyalen alguns d'aquests problemes. Així, es reconeix la falta de familiaritat de molts professors/es amb la metodologia de treball que s'aplica en bona part dels projectes i l'escassetat de temps per assolir els objectius fixats. També, que la formació que s'aconsegueix per aquest model apunta més cap a la millora de la comunicació en el centre, per l'èmfasi en la qüestió deliberativa que en un autèntic replantejament de la rutina de treball a l'aula.

Aquest bagul de teories, d'idees, de diferents experiències... poden ser un recurs, una base on fonamentar l'inici i desenvolupament de PFC, però sempre amb la consigna que són orientacions, no serveix la còpia literal, la F. en C. requereix contextualització.



## 10. CONCLUSIONS DE L'ESTUDI GENÈRIC

La fonamentació i inspiració de l'estudi de casos està basada en l'estudi genèric fet sobre la formació permanent del professorat en general i específicament en la F. en C. durant el curs 1999/2000. El desenvolupament complet de l'estudi es pot consultar a De Martín, (2000); en aquest apartat només ressenyarem les aportacions més significatives que van resultar sobre la F. en C. i que permeten conèixer algunes particularitats que defineixen i caracteritzen aquesta acció formativa. Aquests resultats concrets van ser també la base per concretar els criteris per a la selecció dels centres de l'estudi de casos.

L'**objectiu general** de la investigació en aquell moment va ser:

*Determinar els aspectes bàsics que caracteritzen la formació permanent del professorat, específicament els que descriuen la formació en centres, desenvolupada en centres d'educació secundària de la província de Barcelona.*

Aquest objectiu general el vam concretar en altres **objectius més específics**:

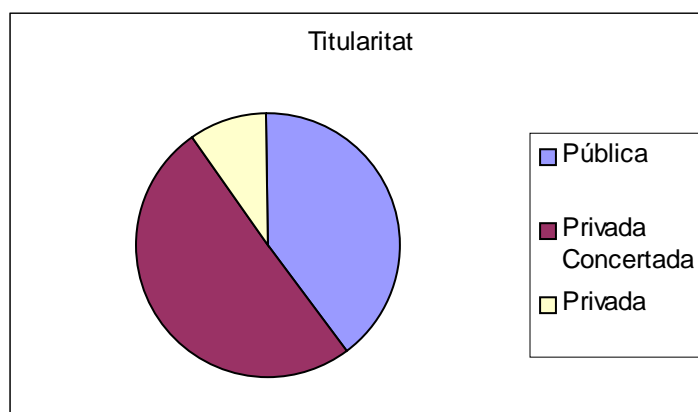
- Descriure la formació permanent feta pel professorat d'educació secundària.
- Analitzar la transcendència de les activitats de formació permanent en la pràctica docent.
- Delimitar els aspectes bàsics i diferencials de la F. en C..
- Identificar les característiques dels PFC en la pràctica.
- Analitzar l'efectivitat dels PFC en el perfeccionament i la satisfacció professional dels docents i en el centre educatiu.

En primer lloc descriurem les característiques de la mostra i seguidament les conclusions obtingudes en relació amb els objectius.

### 10.1. Dades d'identificació dels centres

El nombre total de qüestionaris recollits va ser de 123 que corresponia a 48 centres de la província de Barcelona.

En funció de la **titularitat del centre**, la majoria corresponen a centres d'ensenyament privat concertat, seguits pels d'ensenyament públic i la resta d'ensenyament privat (*gràfic 5*). Aquestes dades es corresponen amb força fidelitat amb la realitat dels centres d'Educació secundària de la província de Barcelona com es pot comprovar al *quadre 57*:

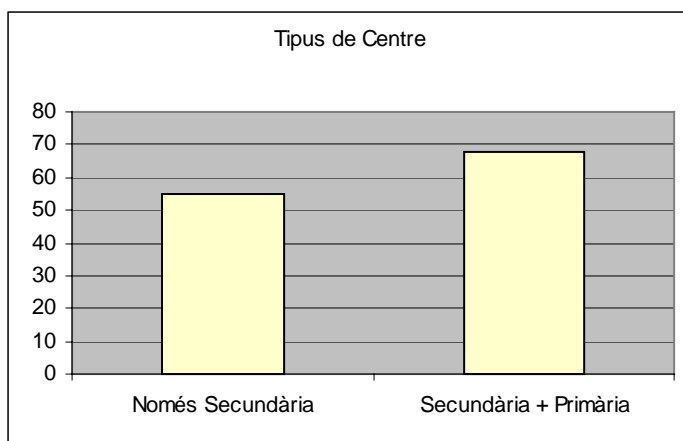


Gràfic 5. Titularitat del centre (estudi genèric)

Quadre 57. Comparació de centres entre la realitat i la mostra (estudi genèric)

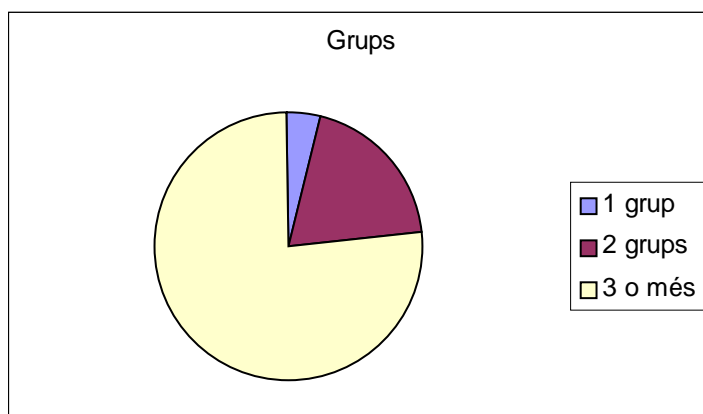
Titularitat	Mostra	Realitat
Pública	39,8%	36,3%
Privada concertada	50,4%	49,5%
Privada	9,8%	14,1%

Segons la **tipologia** de centres corresponen el 55,3% a centres que atenen alumnat de secundària i primària i el 44,7% només alumnat de secundària (*gràfic 6*).



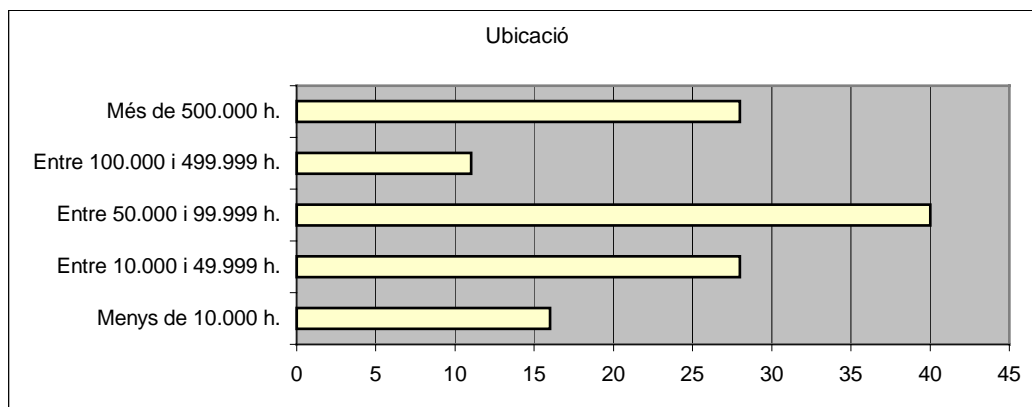
Gràfic 6. Tipologia de centres (estudi genèric)

Els centres que predominen en el nostre estudi són centres grans amb més de tres **grups** (línies) per curs (76,4%), seguit de dos grups (19,5%) i molts pocs d'un grup (4,1%) (gràfic 7).



Gràfic 7. Grups d'alumnes (estudi genèric)

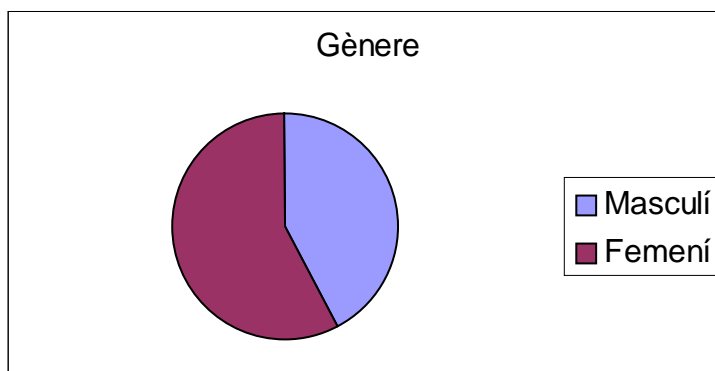
Pel que fa a la **ubicació del centre** tenim una mostra força representativa, ja que representa les diferents poblacions amb relació al nombre d'habitants, hi ha una majoria de centres entre poblacions de 50.000 a 99.999 habitants (gràfic 8).



Gràfic 8. Ubicació dels centres (estudi genèric)

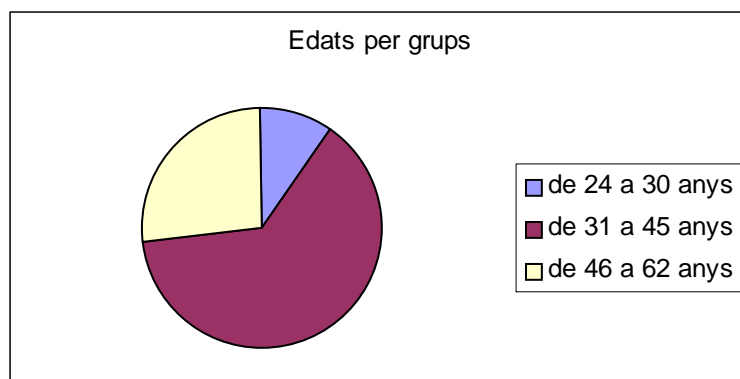
## 10.2. Situació personal i professional

El professorat que va participar en la investigació correspon el 57,7% al **gènere** femení i el 42,3% al masculí; aquest fet ens constata la realitat dels centres: la feminització de la tasca docent en els nivells no universitaris (*gràfic 9*).



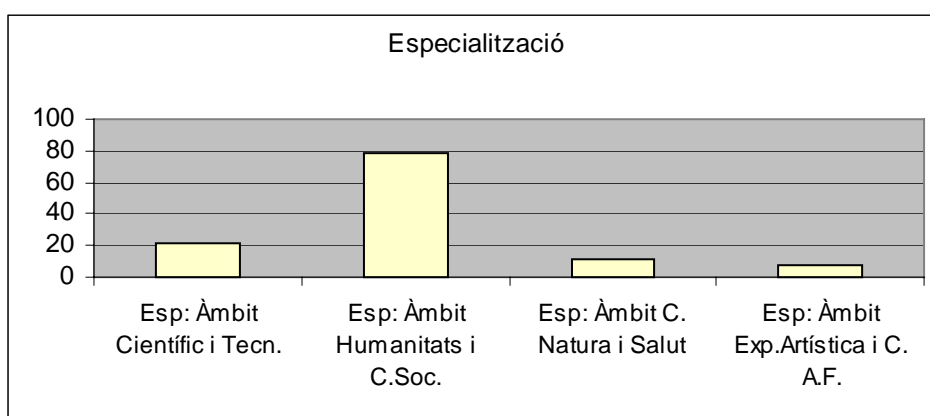
Gràfic 9. Docents segons el gènere (estudi genèric)

La mitjana de les **edats** és de 41,01 anys. Al *gràfic 10* es mostra la distribució en tres grups.



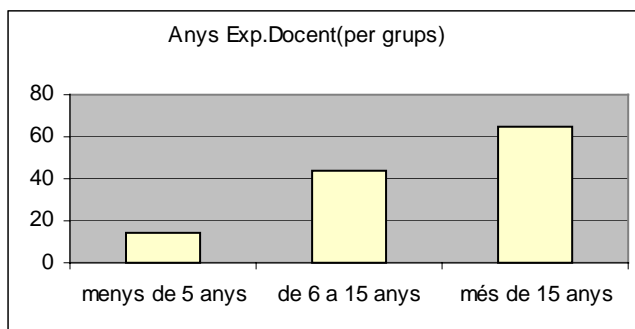
Gràfic 10. Relació d'edats dels docents (estudi genèric)

El professorat que imparteix docència és llicenciat en la majoria dels casos, un 86'2%, i un 13% són diplomats. Alhora, un 12,2 % són llicenciats i diplomats i un 2,4% també estan doctorats. Les **titulacions per especialitats** es mostren al gràfic 11.



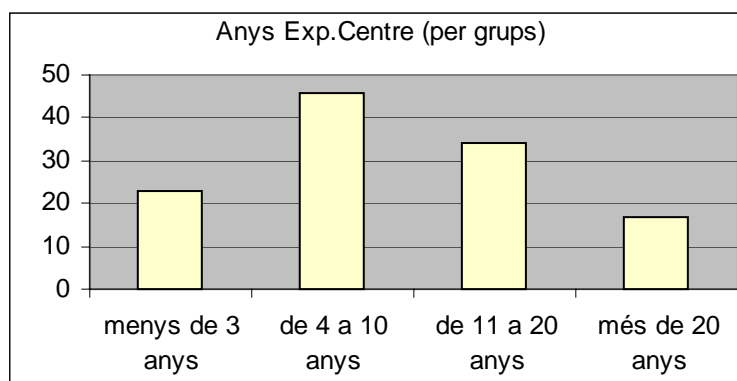
Gràfic 11. Titulacions per especialitats (estudi genèric)

La mitjana d'**anys d'experiència docent** és de 16,75 anys; el mínim és 2 anys i el màxim 40 anys. Al gràfic 12 se'n pot apreciar la distribució en tres grups.



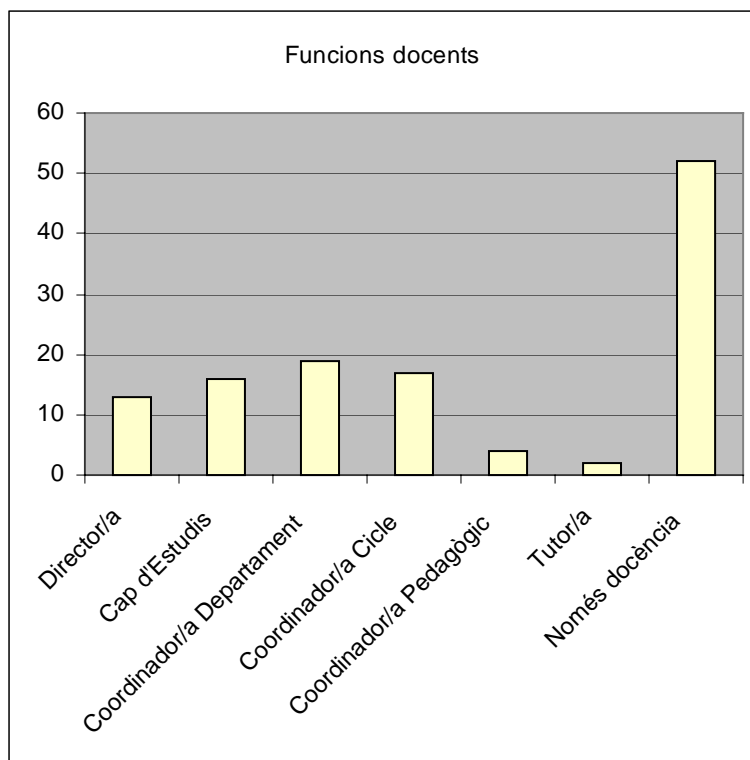
Gràfic 12. Nre. d'anys d'experiència docent (estudi genèric)

Pel que fa a l'**antiguitat** en el centre, trobem una mitjana de 10,75 anys. Al gràfic 13 es pot veure amb més detall la seva distribució per grups.



Gràfic 13. Nre. d'anys d'experiència en el centre actual (estudi genèric)

En referència a la **funció docent**, el 57,7% del professorat que ha contestat exerceix càrrecs directius i el 42,2% es dedica només a la docència. La distribució entre càrrecs directius i només docència s'expressa al gràfic14.



Gràfic 14. Funcions docents (estudi genèric)

### 10.3. Descripció de la formació permanent feta pel professorat d'educació secundària

Les **modalitats formatives** que es cursen preferentment són els cursos i també hi ha la tendència a assistir a escoles d'estiu, jornades i conferències.

Els **motius** pels quals el professorat assisteix a activitats formatives és perquè vol innovar per tal de millorar la qualitat educativa, perfeccionar el nivell de continguts científics i didàctics i intercanviar experiències. Els que no hi assisteixen al·leguen que no s'ofereix qualitat suficient per invertir-hi temps i esforç i no creuen útil la formació que es fa.

En l'**organització de les activitats formatives** es considera que s'ha planificat poc entre els formadors i el professorat per ajustar les activitats a les necessitats dels docents i també que s'ha avaluat poc la incidència en la pràctica, però hi ha hagut certa flexibilitat en els programes per adaptar-los als interessos dels docents.

Els **continguts** estan relacionats amb les necessitats del professorat i són aplicables a la pràctica, però no són gaire innovadors. S'utilitza una diversificació de **metodologies** i es tracten aspectes teòrics i pràctics, però hi ha poca reflexió sobre la pràctica docent i es donen pocs mitjans per revisar-la i modificar-la. En les sessions formatives es disposa de temps per a l'intercanvi d'experiències i es mostren materials i com aplicar-los a l'aula.

Els **formadors** exposen els temes de forma estructurada i clara i promouen la participació, però no es negocia gaire com volen els participants que es desenvolupi l'activitat formativa.

#### **10.4. Anàlisi de la transcendència de les activitats de formació permanent en la pràctica docent**

El professorat de secundària considera que les activitats formatives que es fan de forma individual són efectives per al perfeccionament professional, contràriament, tenen poca incidència per realitzar innovacions a l'aula i menys a l'àmbit del centre, en general. Per aconseguir la transcendència de les activitats formatives a l'aula i al centre, els continguts han de ser més innovadors i aplicables a la pràctica, la metodologia ha d'estar enfocada al tractament d'aspectes pràctics i adequats per revisar la tasca docent, els formadors han d'orientar com trobar solució respecte a les problemàtiques educatives i, globalment, les propostes formatives han de tenir plena connexió amb la realitat dels centres.



### 10.5. Aspectes bàsics i diferencials de la F. en C.

El caràcter singular de les organitzacions educatives juntament amb les particularitats de cada centre educatiu, en funció del context econòmic i social en el qual està immers, les seves concepcions i ideologies sobre la forma d'ensenyar, l'estructura, els recursos de què disposa..., fan entendre que no es puguin fer generalitzacions sobre la formació permanent del professorat ni seguir un model tècnic i racional que sigui aplicable a les escoles en general.

Des d'aquesta perspectiva les tendències actuals de formació permanent són dissenyar activitats adaptades a les necessitats dels diferents contextos i a desenvolupar la professionalització docent, és a dir, la F. en C., la qual es caracteritza per generar des de dins tot un conjunt de processos que permeten l'autorevisió, reconeixement, categorització i priorització de necessitats i d'àmbits de millora; abordar de forma sistemàtica l'anàlisi de necessitats i perfeccionament professional; així com identificar els problemes i indagar com solucionar-los; mobilitzar els recursos humans i funcionals...; la qual cosa comporta l'elaboració de plans d'acció, de desenvolupament i avaluació en un procés cíclic i progressiu.

El **professorat** d'educació secundària **valora positivament** aquesta proposta formativa i considera com a elements més rellevants els següents:

- El **protagonisme del professorat** en el disseny, desenvolupament i avaluació del projecte de formació, que la formació s'adeqüi a les necessitats del centre per aconseguir millorar l'aprenentatge de l'alumnat i que contribueixi al desenvolupament de l'actitud crítica i reflexiva dels docents en l'acció educativa.
- La **integració de la formació del professorat en l'organització del centre**, per revisar i valorar la realitat de cada centre (èxits, problemes, necessitats...), per incorporar nous continguts en la pràctica diària i per fomentar el treball en equip creant una cultura col·laboradora.

- L'estudi de casos, la resolució de problemes en relació amb la pràctica educativa, l'elaboració de materials didàctics per al treball amb l'alumnat, l'aprenentatge entre iguals i el suport mutu i la visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics són considerades les **estratègies efectives** per a la formació.
- La investigació/acció, sent la modalitat que millor ha de permetre el desenvolupament de la F. en C., ha estat poc important en relació amb les altres possibles modalitats.
- Per possibilitar la F. en C., el professorat de secundària considera que la **direcció pedagògica** del centre ha d'**impulsar** i **promocionar** el projecte de formació, ha de demanar la implicació del professorat i ha de coordinar el projecte conjuntament amb un grup intern del professorat del centre.
- Quan hi ha necessitat d'**assessorament** extern se li encomana la funció de **facilitar** informació, experiències, recursos humans i materials..., per iniciar la formació, i establir un bon clima per al desenvolupament del professorat (dinamitzar el treball en equip, compartir idees, experiències...). Es dóna menys importància que exerceixi de monitor en el desenvolupament de la formació i que promogui línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.
- Actualment el professorat de secundària valora com a proposta interessant la F. en C., però no creu que s'hagi de fer contínuament, sinó periòdicament, quan un grup de professorat ho demana o quan hi ha necessitat de conèixer noves tecnologies, cobrir llacunes científiques, etc. El període de temps dependrà de les necessitats de cada centre, preferiblement **dins de l'horari escolar** i en sessions de dues hores.
- Les condicions requerides són que hi hagi un **clima** de relació **obert** i **participatiu**, flexibilitzar el temps laboral de treball per possibilitar la formació docent i disposar de material (bibliogràfic, audiovisual, material fungible...). No es dóna massa importància a disposar d'assessorament extern i rebre una acreditació conforme s'ha fet un curs de formació. La **participació** del professorat en la formació, malgrat que és important i necessària, ha de ser **voluntària**; consideració feta, principalment, pels centres privats.

- En el desenvolupament de la formació es considera important fer una **avaluació** a l'inici per conèixer la situació de partida, una avaluació del procés per fer modificacions, en cas necessari, i una avaluació final per comprovar els resultats d'una activitat o del valor del projecte. Els instruments per avaluar poden ser diversos i els avaluadors han de ser, principalment, els participants o un equip mixt (membres de la direcció pedagògica, assessors, participants...).
- Els **temes** preferibles a abordar en l'actualitat, a través de la F. en C., a parer del professorat de secundària, són: dinàmica de treball en equip, el tractament i resolució de problemes de conducta de l'alumnat, la psicologia de l'aprenentatge de l'adolescent i el plantejament de la funció docent en l'actual context educatiu.

#### *10.5.1. Trets diferencials en funció del tipus de centre i les característiques del professorat*

La **titularitat**. Els centres públics han sol·licitat més assessorament extern i la seva funció principal ha estat establir un bon clima de relació i de treball en equip (compartir idees, experiències...). A l'ensenyament privat es manifesta que la participació ha de ser voluntària i que hi ha una falta de treball en equip, col·laboració i entusiasme per la feina docent.

Els **grups d'edat**. El grup de 25 a 40 anys mostra més disposició a col·laborar en respondre els qüestionaris que el grup de 41 a 61 anys. Els primers destaquen que els objectius de la formació han de focalitzar-se a adquirir coneixements innovadors de pedagogia i que la formació ha estat efectiva per millorar les relacions professionals i l'intercanvi d'experiències. El segon grup mostra desànim per la feina docent i poca credibilitat sobre l'efectivitat de la formació permanent.

L'**experiència docent**. El grup que té una experiència docent inferior a 15 anys destaca l'aprenentatge entre iguals i el treball cooperatiu com a estratègies fonamentals de formació i que la F. en C. és un recurs efectiu per millorar el treball a l'aula. El grup de

més de 15 anys d'experiència docent expressa que hi ha dificultats per portar a terme la F. en C. perquè falta formació per dissenyar projectes de formació.

La **funció docent**. Els que exerceixen càrrecs directius destaquen que un petit grup del professorat ha de ser l'eix de l'organització i desenvolupament de la F. en C.

La **ubicació**. En els centres ubicats en municipis de més de 50.000 h. la F. en C. ha contribuït a introduir innovacions en el currículum i a elaborar projectes curriculars adaptats a les necessitats de l'alumnat. Podríem deduir que en les grans poblacions les problemàtiques i la diversitat social requereix que les escoles hagin de tenir en compte un currículum més diversificat.

**Manifestacions comunes dels diferents grups** són la integració de la formació del professorat a l'organització del centre, la funció de l'assessor com a facilitador d'informació, experiències, recursos..., i falta de preparació en dinàmica d'equips de treball.

### **10.6. Característiques dels PFC en la pràctica**

De forma generalitzada podem dir que les **raons** per les quals el professorat d'educació secundària fa activitats formatives en el centre és per cercar propostes educatives més innovadores, perfeccionar el nivell de continguts científics i didàctics, conèixer estratègies per resoldre els problemes sorgits de la pràctica i, en definitiva, per millorar la qualitat educativa del centre.

La F. en C. que s'ha fet ha tingut com a **principis** fonamentals que la formació del professorat ha de servir per al desenvolupament educatiu de l'alumnat, que s'ha d'adequar a les necessitats del centre i que el professorat ha d'estar implicat en el disseny i desenvolupament del programa de formació.

Els **objectius** bàsics que han regit la formació han estat revisar i valorar la realitat del centre (èxits, problemes, necessitats...) i millorar la pràctica educativa.

Els **continguts** preferentment treballats i que s'han de continuar tractant són:

- Dinàmica de treball en equip.
- Tractament i resolució de problemes de conducta.
- Què és el que ha de saber i com ha d'actuar el professorat en l'actual context educatiu?
- Previsió i/o tractament de l'estrès, l'ansietat o el cansament anímic.
- Psicologia de l'aprenentatge de l'adolescent.

Les **modalitats de formació** que han estat valorades com a *més* efectives són els cursos, els grups de treball i els seminaris, i com a *menys* efectives, els assessoraments.

Les **estratègies metodològiques** que s'han utilitzat són la resolució de problemes i l'estudi de casos reals.

La F. en C., generalment, s'ha desenvolupat al llarg d'un curs, fora de l'**horari** escolar i en sessions de dues hores.

L'**equip directiu** del centre ha impulsat i promocionat el projecte de formació i ha demanat la implicació del professorat. El **professorat** ha actuat més com a tècnic receptor de la formació i menys com a professional reflexiu que analitza i decideix sobre el procés de formació. La participació ha estat, principalment, voluntària. En els casos on hi ha hagut un **assessorament extern** la seva funció ha consistit a facilitar informació, recursos..., per iniciar la formació i ha contribuït a generar una visió compartida de la línia pedagògica del centre.

L'**avaluació** s'ha fet al final per comprovar els resultats del projecte i l'han avaluat els mateixos participants. Tant l'avaluació inicial com la contínua s'han fet poc.

Les **dificultats** més importants que s'han trobat en el desenvolupament de la F. en C. són: sobrecàrrega en el treball diari; falta de temps per desenvolupar el projecte amb

profunditat; impaciència, perquè es volen solucions ràpides, fàcils i definitives; i els horaris poc adequats.

### **10.7. L'efectivitat de la F. en C. en el perfeccionament i la satisfacció professional dels docents i en la globalitat del centre educatiu**

Les característiques que afavoreixen l'efectivitat de la F. en C. per millorar el treball del centre, en general, el treball a l'aula, en particular, i produir major satisfacció professional són:

- En la **fase de contacte inicial, negociació i preparació** que hi hagi una reunió amb els interessats per reflexionar sobre el compromís, la intencionalitat, la disponibilitat...; que s'informi sobre les finalitats i continguts i que es capaciti al professorat en dinàmica de grups de treball i en l'elaboració de projectes.
- Partir del *principi* que en el disseny de la formació **es tingui en compte l'experiència docent**, que se centri en la resolució de problemes pràctics i que es potenciï l'aprenentatge entre iguals i el treball cooperatiu.
- Contemplar la **flexibilitat horària** per possibilitar la formació docent.
- **Integrar la formació en l'organització del centre.**

Globalment, la valoració que s'ha fet sobre l'**efectivitat** que ha tingut la realització de la F. en C., en general, ha estat positiva:

- **Amb relació al centre** es pot destacar que ha contribuït, principalment, a introduir innovacions a l'organització, ha permès més participació i implicació del professorat en la vida del centre i s'han millorat les relacions professionals i l'intercanvi d'experiències.
- **Pel que fa a l'aula** hi ha influït, principalment, que s'han tractat aspectes pràctics, orientacions i suggeriments per al treball diari, ha contribuït a la recerca de solucions de les problemàtiques educatives i s'han millorat els processos d'ensenyament/aprenentatge.

- **Quant a la satisfacció personal i el perfeccionament professional**, els continguts treballats han permès traslladar la formació a la pràctica i s'ha desenvolupat l'hàbit de reflexionar com es treballa a l'aula.





## 11. CONCLUSIONS DE L'ESTUDI DE CASOS

Des l'observació i la interacció en els escenaris objecte d'estudi s'ha anat recopilant una sèrie de informacions, dades, documents..., que en un principi es fraccionen en diferents categories per a la seva anàlisi i seguidament s'intenten integrar per anar encaixant, com en un trencaclosques, per poder formar una imatge de cada context, és a dir, s'elaboren els informes individuals de cada cas. Amb el contrast i les comparacions entre els diferents informes cerquem algunes generalitzacions per poder indicar les tendències sobre la F. en C. en els contextos estudiats. La mostra dels centres objecte d'estudi presenten les característiques més comunes dels diferents IES de la província de Barcelona, per tant també podrem indicar una tendència general.

En aquest indicador de tendència generalitzadora, sempre tenim present el condicionament de l'estudi de casos que ens aporta la riquesa de la representació viva de la realitat, la singularitat i particularitat de cada cas, però que es contraposa amb la generalitat. D'altra banda, a l'hora de transmetre, de reflectir en un escrit com són els diferents contextos, comporta un gran component interpretatiu respecte a la sensibilitat i capacitat de captació de la investigadora d'allò que les persones pensen i fan; aquest seria un altre element a considerar sobre una visió parcial que l'estudi de casos pot produir del coneixement d'una realitat.

Dins d'aquest marc de realitat i interpretació, orientats per una metodologia qualitativa, presentarem les conclusions a les quals s'ha arribat a través de l'estudi dels sis casos sobre el desenvolupament de la F. en C.. A partir de l'estructura que s'ha seguit per elaborar els informes individuals de cada cas i tenint en compte de respondre als objectius que ens havíem marcat en la investigació, **aquest capítol s'estructura en els apartats següents:**

- Paper de la investigadora: com a eix que transmet la realitat a un nou coneixement sobre la F. en C..

- Característiques de la F. en C.: particularitats d'aquesta acció formativa dins el context de la formació permanent del professorat.
- Descripció de les modalitats formatives de F. en C.: cursos, assessoraments i grups de treball. Les particularitats de cada una i les diferències que presenten des del seu projecte fins a la seva efectivitat i des de la vessant formació i satisfacció personal del professorat fins a la vessant de globalitat del centre.
- Anàlisi i valoració de la F. en C. en relació amb el desenvolupament professional i satisfacció personal del professorat i del centre educatiu:
  - Al centre (canvis, innovacions i/o millores en l'organització i la dinàmica general).
  - En la pràctica docent (canvis, innovacions i/o millores en les estratègies d'ensenyament/aprenentatge).
  - En el professorat (perfeccionament i satisfacció en la pràctica docent).
- Aportacions de l'estudi de casos: el nou coneixement que la investigació pot aportar al món educatiu per a cooperar en la seva optimització.

### **11.1. Paper de la investigadora**

El paper de la investigadora va canviar des de la planificació a l'execució. En el període reflexiu i preparatori de la investigació tenim la inseguretat de com serem acollits als centres, quin tipus de professorat hi trobarem: comunicatius, oberts o pel contrari freds i distants... Aquests pensaments ens fan decidir que l'observació en un principi serà sistemàtica i no participant i així ho expressàvem als primers protocols. Una vegada entrem als escenaris d'estudi veiem que hem tingut força sort i la interacció amb totes les persones és bona, també el fet de desenvolupar part de la nostra feina com a docent de la mateixa etapa és com una carta de presentació que ens obre les portes; i per altra banda fer de *convidats de pedra* en les sessions formatives representa una posició força incòmoda per a nosaltres. Per tant, després de l'estudi pilot canviem el nostre paper i demanem ser un membre més que participa en les activitats de formació, així ens convertim en un observador participant. Podem combinar força bé els horaris de

formació dels diferents centres i comprometre'ns a fer les tasques corresponents com un membre més del grup en formació, la qual cosa comporta que la metodologia en l'actuació serà **l'observació sistemàtica i participant**.

El fet que participem en les activitats formatives; que intentem col·laborar amb l'aportació de documents, d'experiències d'altres centres i de vivències personals sobre els temes de treball en concret o sobre l'educació en general; juntament amb compartir moments de descans, de trajectes de viatge o de dinars, ens integren i vinculen als centres de l'estudi, la qual cosa considerem com a elements importants per captar les realitats. D'altra banda, el fet de no ser un membre del claustre de professorat permet veure la realitat del centre des d'una posició més neutral i relativitzar els fets, això també és un avantatge sobre l'objectivitat a l'hora de captar la realitat que s'està vivint. Immergits en la realitat però alhora distants assumim el paper d'un investigador naturalista i pràctic.

L'instrument que considerem molt útil en la recerca de dades reals són les entrevistes; les persones parlen de forma natural d'una manera bastant espontània, expressen la seva realitat, sense condicionaments, representen la vivència dels fets. En canvi, veiem que els qüestionaris condicionen molt les respostes a partir de les teories implícites en el seu contingut i de l'enfocament de l'investigador. En cinc dels sis centres estudiats, en relació amb aquest últim instrument, el professorat es limita a valorar estrictament en funció dels ítems proposats, només en un centre el professorat ha fet ús de l'apartat *altres* per completar els ítems proposats amb les seves idees personals. El mateix fet es va donar en la 1a fase de la investigació (estudi genèric); un percentatge molt baix de professorat va fer aportacions personals, la majoria es van limitar a contestar en relació als ítems indicats. Aquests fets, creiem que senyalen una visió molt restrictiva de la realitat, i ens van portar a orientar la present investigació a l'estudi de casos per reflectir d'una manera més viva la realitat, i completar més exhaustivament el coneixement de la F. en C..

L'estada en els centres es limita al cursos 2000/2002, però el vincle de la investigadora amb el centre continua. Seguint la metodologia qualitativa centrada en l'estudi de casos,

hem tornat als centres per contrastar amb els participants les experiències viscudes i com s'han interpretat els fets desenvolupats; això ha originat l'informe individual de cada cas. La revisió i aprovació de l'informe propi de cada cas pels coordinadors de les activitats formatives ha permès establir nous contactes i la fiabilitat de la investigació.

Cada centre ens ha proporcionat el *feedback* sobre l'informe del seu centre, el qual ha estat molt positiu i han considerat que es reflecteixen els fets tal com van succeir; únicament en els casos B i C ens han fet alguna petita esmena. El cas B sobre alguna informació que donava pistes perquè el centre fos identificat i el cas C sobre el redactat d'alguna frase poc aclaridora; ambdós amb estat corregits. A l'*annex 7*, hi ha la relació de les persones que han fet la supervisió de cada un dels informes.

El nostre reconeixement per la seva col·laboració ha estat mostrar la nostra disponibilitat per cooperar amb el centre quan ho considerin oportú, així com ajudar a difondre a través d'escrits, jornades o intercanvi d'experiències el seu treball (concretament amb els grups de treball).

### **11.2. Característiques de la F. en C.**

Per donar una imatge de les característiques que presenta la F. en C. en la pràctica i definir els trets que la identifiquen en els contextos estudiats, tindrem present les línies que emmarquen i diferencien aquesta acció formativa dins el conjunt de modalitats formatives que recull el context de la formació permanent del professorat.

En línies generals la F. en C. es defineix, tal com hem indicat al capítol 3, com una acció formativa en què el propòsit, el plantejament i la realització se centra al voltant d'un equip de professorat d'un mateix centre:

- El centre educatiu és l'eix generador de l'activitat formativa.
- La implicació del professorat en el disseny i desenvolupament de la seva formació.

- El desenvolupament curricular, personal/professional i institucional com a finalitat de la formació.
- El treball en equip, l'aprenentatge cooperatiu i la metodologia de procés com a elements implícits en la formació.
- La formació ha de potenciar la reflexió i el sentit crític davant la funció docent.

### *El context*

Cada un dels centres estudiats amb diferents tipus d'estructures arquitectòniques de més antigues a més modernes; amb les seves persones des d'administració, professorat i alumnat, els seus sistemes organitzacionals i relacionals, les seves rutines, costums... són elements determinats que particularitzen i delimiten les condicions educatives, i que, per tant, també determinen els coneixements que pot aportar la investigació.

Es tracta de **sis centres públics**, regulats per la mateixa normativa educativa. Són centres que representen la majoria de centres de la província de Barcelona: presenten varietat i duplicitat quant a origen, ubicació en diferents municipis i diferent mida, elements que ens permetran trobar resultats similars o potser oposats (rèplica literal o teòrica). S'estudia cada cas individualment, però la varietat (diferents modalitats formatives i característiques físiques) permet que es complementi la informació entre ells i els resultats en el seu conjunt explicaran la globalitat de l'acció formativa estudiada.

El **context socioeconòmic** correspon a famílies de nivell mitjà i baix, i culturalment és molt variat. En dos dels casos estudiats aquests elements han interferit en el tipus de formació i en la decisió d'actuació, però en cap cas no ha estat determinant.

Internament el **bon clima** que hem percebut als centres, en general, i la disponibilitat a col·laborar en la nostra investigació han afavorit i facilitat el desenvolupament del nostre treball, per aquesta vessant la informació recollida no queda esbiaixada.

### *La justificació i l'inici de la formació*

El professorat inicia activitats formatives en el centre perquè **l'equip directiu**, principalment, o un grup de professorat, **expressa la necessitat de formar-se** en aspectes relacionats amb les NT i aspectes curriculars més de tipus procedimentals i actitudinals. En cinc casos **les necessitats formatives han estat percebudes**, i només **en un cas** han vingut derivades per una avaluació interna; per tant, en aquest últim cas **han estat unes necessitats reals**. En els primers casos pot limitar l'efectivitat de la formació en la globalitat del centre perquè la mancança d'un plantejament d'autorevisió del funcionament del centre, de la funció docent, saber quina opinió tenen els pares i alumnes de la tasca educativa del centre..., pot derivar en què no s'hagin detectat àrees deficitàries i s'estigui orientant la formació a sectors menys prioritaris. L'autorevisió permetrà conèixer amb criteris clars què funciona bé en el centre, i continuar potenciant-lo, i què necessita millorar i orientar la formació del professorat a partir de les àrees de millora detectades.

Quan l'equip o grup promotor considera que la formació en el centre s'hauria de portar a terme, es comunica a tot el claustre de professorat i **se'l convida a participar-hi voluntàriament**. Només en un cas la direcció del centre va indicar a un grup de professorat que caldria assistir a les sessions formatives.

La **mitjana d'assistència** correspondria al **25%** del total de professorat; es considera un percentatge baix perquè pugui tenir repercussions en l'àmbit del centre. El sistema d'adjudicació de places docents i els canvis socials afecten **l'estabilitat de les plantilles** de professorat, en **quatre dels sis centres és estable entre el 55% i 63%** i **en dos supera el 80%**. Aquests fets poden explicar que el professorat no vulgui implicar-se gaire en activitats formatives en el centre perquè no té clara la seva continuïtat durant el curs següent. **Hi predominen les dones** (el que constata la feminització en l'ensenyament no universitari) i la **mitjana d'edat està al voltant dels quaranta anys**. És un professorat amb força anys d'**experiència docent entre deu i vint anys**.

El disseny del programa de formació és exclusiu per al centre i s'acullen als **programes de formació de zona** per obtenir recursos materials i humans i també el reconeixement de la formació a través d'una certificació. Els **ICE i CRP són el gestors d'aquests programes**.

En les modalitats de **cursos i assessoraments el professorat implicat delega en el formador o assessor l'elaboració del programa**; a vegades hi ha un canvi d'impressions sobre el contingut i les estratègies amb el coordinador/a pedagògic/a del centre. Pel contrari **als grups de treball tots els participants s'impliquen en el disseny del programa**. En els primers casos suposa un fet limitador de l'efectivitat de la formació en el centre, perquè els participants adopten una posició menys activa i donen massa protagonisme i responsabilitat als que dirigeixen la formació. Hem de tenir en compte que en tres casos el formador o assessor és extern al centre i, per tant, no coneix la cultura del centre i difícilment pot orientar la formació perquè pugui incidir plenament en la millora educativa del centre.

En general, **es dedica poc temps al disseny de la formació** i hi ha precipitació per iniciar la formació, fets que comporten que després s'avanci més lentament perquè els objectius no estaven prou consensuats. Preparar-se, meditar, assessorar-se de com es pot fer la formació, aquest procés reflexiu de preformació només l'ha seguit un centre.

#### *Desenvolupament de la formació*

Els assistents a la formació, en general, s'impliquen en el desenvolupament de la formació amb més o menys intensitat, en funció de la seva participació en el disseny. Les **estratègies metodològiques tenen plena relació amb el tipus de modalitat**: els cursos es desenvolupen a través de l'exposició teòrica i l'aplicació pràctica; als assessoraments predomina la reflexió, l'anàlisi i el debat; i als grups de treball està present la reflexió, l'anàlisi i l'aprenentatge entre iguals i suport mutu, per culminar amb l'experimentació i l'elaboració de materials per a l'alumnat; per tant, aquests últims són els que es corresponen més amb les estratègies pròpies de la F. en C..

L'assistència i regularitat del professorat participant en les sessions formatives ha estat força correcta en cinc dels sis centres. En general, es mostra una consciència de saturació de treball, viuen la formació com un sobrecàrrega del temps docent i no hi ha disposició per prestar més dedicació de la que comporta el temps estipulat de formació; per tant, la majoria del professorat fuig de tot el que representi major dedicació.

**El professorat es mostra massa pràctic, fuig de la teoria**, mostra neguit si no s'aconsegueixen resultats ràpids. La F. en C. ha d'incidir en aquest aspecte enriquint la pràctica a través de la teoria i alhora col·laborar a incrementar la teoria seguint un procés metòdic en el disseny i desenvolupament de la formació que aportí nous coneixements al tema de la formació permanent. En un dels centres, entre altres variables, la falta de formació teòrica i la impaciència per resoldre els problemes de la pràctica diària va disminuir l'efectivitat de la formació en l'àmbit personal i de centre. Un cas tot el contrari va ser el d'un altre centre, que va elevar la professionalitat i l'autoestima del professorat participant, ja que va fer una preparació en dinàmica de grups per fer més operatives les sessions de formació i van mostrar disposició per fer una sèrie de lectures prèvies a les sessions presencials de treball, la qual cosa va comportar una fonamentació i consolidació del treball pràctic.

La formació en el centre s'ha convertit en ocasions com a lloc d'ubicació per a fer un curs de formació còmodament, sense necessitat de desplaçaments, i amb horaris poc racionals perquè siguin efectius (en finalitzar les classes amb els alumnes i abans de dinar); en aquests casos pot limitar l'efectivitat de la formació.

Els grups de treball i un dels assessoraments tenen bones perspectives d'incidir en canvis positius en el centre, perquè porten tres cursos escolars consecutius funcionant i el nombre de professorat participant es va incrementant, fets que provoquen satisfacció en els promotors de la formació i en els que investiguem i creiem en la F. en C. com a eina per intentar cercar sortides i millorar la qualitat de l'ensenyament a partir de les problemàtiques que sorgeixen al mateix centre. Com ja havíem comentat en un dels informes individuals, aquest procés de formació d'un grup de docents per respondre a les necessitats educatives del seu centre pot representar emprendre una reforma des de



baix, una *renovació pedagògica*, davant la complexitat que presenta actualment la tasca educativa dins els centres escolars.

El professorat no participant en les activitats formatives sempre ha acceptat i respectat les innovacions que posa en pràctica el professorat més inquiet que s'actualitza o busca contínuament recursos per millorar la qualitat educativa del centre, en cap cas no s'han mostrat resistències o oposicions.

**La cultura de l'avaluació no està integrada en la F. en C.**, només dos dels centres estudiats (grups de treball) s'han plantejat, han creat i han aplicat instruments propis d'avaluació. Els restants es limiten a contestar les preguntes valoratives que proposa l'organisme gestor (ICE), les quals es contesten molt ràpidament i creiem que de forma poc reflexiva, perquè s'acostuma a fer una valoració l'últim dia de formació; en ocasions, quan el formador imparteix coneixements, o de manera precipitada durant els últims minuts de la sessió formativa.

### **11.3. Descripció de modalitats formatives de F. en C.**

Amb la finalitat de donar més llum i proporcionar una visió més plural sobre les possibilitats de desenvolupar la F. en C. ens vam proposar l'objectiu de cercar diferents tipus de modalitats que es porten a terme dins d'aquesta acció formativa. També vam tenir en compte els resultats de l'estudi genèric on el professorat discrepava sobre l'efectivitat de la formació en el centre en relació amb la modalitat. Així, aquests dos fets es van convertir en un dels criteris per a la selecció de la mostra de centres. Els tres tipus de modalitat que s'han estudiat són: **cursos, assessorament i grups de treball**.

En un principi ens vam plantejar fer el seguiment d'una altra modalitat formativa: el seminari. Aquesta modalitat està definida en els PFZ com un tipus de formació que té com a finalitat principal la reflexió de docents de diferents centres entorn d'un tema, a partir de la seva pràctica professional. Són coordinats per algun especialista i sovint esdevenen un fòrum d'intercanvi d'experiències i de materials.

Segons aquesta definició no s'ajusta gaire al model de F. en C. ja que la seva descripció contempla que la *finalitat principal és la reflexió de docents de diferents centres*. Malgrat aquest fet, en la recerca de diferents centres per desenvolupar l'estudi, vam tenir la possibilitat de seguir la formació d'un grup de professorat d'un mateix centre que definia el tipus de formació com a seminari. La formació va estar dirigida per un especialista en el tema i el professorat va tenir un paper força passiu i es va limitar a fer de receptor de continguts, participant en les activitats que proposava el formador i fent algunes consultes per solucionar els problemes que es derivaven de la pràctica diària a l'aula. Aquests fets ens porten a la conclusió que en ocasions no es diferencia entre la modalitat de cursos i de seminaris.

Orientats pels criteris que defineixen la F. en C. van descartar la modalitat de seminari i no la vam incloure en la mostra de l'estudi.

### *Cursos*

La realització d'un curs de formació és la resposta de les **necessitats percebudes per l'equip directiu** o un grup de professorat que veient la importància i la necessitat de conèixer i fer ús de les NT proposen fer un curs en el centre i una part del professorat es mostra receptiu per a fer-lo. Del **disseny de la formació es responsabilitza al formador**, el professorat adopta el paper de receptor de continguts. L'èxit del procés de formació depèn de les habilitats del formador com ja hem comentat a l'apartat 8.5 del capítol 8. Hem tingut la sort d'observar diferents maneres de procedir per part dels formadors, això ens permet afirmar la importància que tenen les aptituds personals de comunicació i de relació per crear interès entre els participants que segueixen el curs. Un altre element important en l'èxit de la formació és que el formador conegui el centre i l'etapa educativa.

La repercussió al centre que és l'objectiu de la F. en C. en un principi no es pot determinar, perquè el professorat no ha intervingut en el disseny de la formació, no s'ha fet una avaluació dels coneixements previs del tema per part dels participants i la formació està enfocada a coneixements molt específics per al professorat. Encara que

mai no podem posicionar-nos sobre la falta d'incidència, perquè a partir de nous coneixements per part del professorat pot despertar iniciatives per canviar estratègies d'ensenyament/aprenentatge que a llarg termini incidirien en canvis en el centre, i en aquest cas adequats als canvis que es produeixen en la recepció d'informacions en la societat actual, ja que les NT estan imperant com a sistema per transmetre informacions i adquirir nous coneixements.

D'altra banda, també és lícit pensar si s'haurien de dedicar recursos a un curs de formació sobre NT sense tenir clara la incidència en el centre, quan és possible que hi hagi necessitats més prioritàries que no s'estan cobrint.

Des d'una vessant positiva s'ha de dir que **el professorat que ha fet el curs pren consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional**, perceben noves possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés d'ensenyament/aprenentatge i **han vist ampliades les perspectives sobre noves metes de creixement professional i una nova visió de la feina docent**. Aquests fets ens fan intuir que s'estan produint canvis en la manera de pensar.

Com ja hem dit en apartats anteriors els canvis comencen pels canvis d'idees; sense idees, sense conscienciació no pot haver execució; per tant, la incidència és positiva i s'obren nous camins.

#### *Assessoraments*

El procediment per sol·licitar un assessorament per al centre ve donat d'una manera similar al curs de formació. **L'equip directiu percep unes necessitats formatives**, que és possible que estiguin ben fonamentades, i exposa al claustre de professorat la realització d'un assessorament per satisfer aquestes necessitats. Dels dos casos estudiats, en un cas s'aconsella al professorat que assisteixi a les sessions formatives i en l'altre el professorat participa de manera voluntària i amb alta assistència, el 38%. **El disseny de la formació el fa l'assessor**. El professorat accepta el lideratge democràtic, li és còmode que algú dirigeixi la formació i el seu paper s'ajusta força a rebre

informacions i a exposar les seves problemàtiques a l'aula esperant que l'assessor li proporcioni la solució.

En el cas dels assessoraments també hem tingut la sort d'observar diferents actuacions. Un fet que ja hem remarcat és la **necessitat que els assessors coneguin el context al qual presten la seva orientació**. Aquest fet ha estat cabdal en l'èxit del procés de formació. En un dels casos hi ha hagut compenetració entre professorat/assessor, l'assessor ha gaudit de plena credibilitat, coneix perfectament l'etapa educativa, té molta experiència com a docent i com a assessor, i així el procés de formació es desenvolupa força bé. En l'altre cas va succeir tot el contrari: l'assessor no coneixia el context ni tenia experiència en la docència a secundària, cal afegir que el professorat assisteix perquè es recomana la seva assistència, no per iniciativa pròpia; el procés de la formació no és gaire satisfactori.

Aquí també com als cursos, **les habilitats comunicatives, relacionals i el *background* pràctic de l'assessor és un element important de l'èxit de la formació**.

Els assessoraments en els casos estudiats no han aconseguit una de les fites òptimes en el seu procés, que és arribar que la seva presència i orientació cada vegada sigui més imprescindible, ha d'aconseguir capacitar el grup perquè sigui capaç de gestionar-se la seva pròpia formació. En cap dels dos casos s'ha aconseguit aquesta fita. **Hi ha plena dependència de l'assessor** fins al punt que si l'assessor no pot assistir a la reunió prevista, la reunió s'anul·la i quan ha acabat l'assessorament no hi ha continuïtat del grup i pràcticament no s'aprofundeix més en el tema. En un dels casos s'ha creat tal dependència que cada curs sol·licitem l'assessorament de la mateixa persona sense que importi gaire la temàtica de treball; per al grup de professorat és còmode que vingui l'assessor, perquè és motiu de trobada del professorat i poden expressar les seves preocupacions com a docents i a més rebran un certificat que permetrà acumular *punts* per a possibles trasllats o augment de sou.

**L'efectivitat en l'àmbit de centre de l'assessorament és que en un dels casos la formació s'està incorporant a la cultura del centre**, es porta a terme més el treball en

grup, el professorat veu la necessitat de trobar-se i explicar les seves experiències, la qual cosa orienta d'una cultura individualista a una cultura més col·laboradora. Per tant, els resultats són positius i s'orienten a característiques de la F. en C. sempre que s'avanci a major autonomia del grup en relació amb la dependència de l'assessor.

### *Grups de treball*

La forma de dissenyar i desenvolupar la F. en C. pels grups de treball ha suposat una aportació molt important i satisfactòria per a la nostra investigació.

Un grup de docents d'un mateix centre que reacciona davant les problemàtiques que es generen al seu centre, o que reconeix que la seva tasca docent no es prou satisfactòria i comencen a cercar alternatives per solucionar els problemes o millorar la seva docència, és motiu d'elogi, satisfà i fa hom se senti orgullós de pertànyer a aquest col·lectiu; perquè som conscients que hi ha col·legues que deixen de banda *la cultura de la queixa* i s'impliquen a millorar la seva tasca docent sense buscar culpables del fet que no rutlli l'educació actualment o que l'Administració educativa no presta la suficient ajuda per resoldre les dificultats que es generen als centres educatius.

Els grups de treball a partir de **necessitats reals sorgides per una avaluació interna o de sentir-se insatisfets pel poc profit del temps docent dedicat a la tutoria**, decideixen cercar solucions a través de la formació en el centre. Les iniciatives es comuniquen al claustre de professorat per trobar el seu suport i integració del màxim nombre de professors/es en el projecte. La resposta no és massiva, responen favorablement a col·laborar un 20% en un cas i un 27% en l'altre. Tenen el suport de la Direcció del centre i cerquen els recursos materials, humans i funcionals per emprendre el projecte.

En aquest moment de l'inici en la recerca de recursos, s'ha de fer patent una vegada més en el transcurs d'aquesta investigació, que la normativa del **Departament d'Ensenyament determina que els grups de treball han d'estar constituïts per docents de diferents centres**. El professorat promotor de la formació, a tots dos centres

objecte d'estudi, per poder ser reconeguts com a grups de treball han hagut de demanar a professorat d'altres centres que formessin part del projecte. La integració i implicació del professorat convidat dels altres centres és fictícia o escassa, com és lògic, perquè la visió i les expectatives poden ser personals però no de centre, perquè col·labora amb l'equip docent promotor que li ha demanat la seva integració, però en realitat no forma part del claustre del centre.

Un dels grups de treball segueix un procés modèlic, es forma prèviament en dinàmica d'equips de treball per poder fer les reunions més operatives, cerca assessoraments puntuals i col·laboracions d'especialistes per orientar la formació i aprofundir en el tema de treball. La formació té com a objectiu final incidir en la formació de l'alumnat i en la millora de la qualitat educativa del centre, però en principi la formació es focalitza a capacitar al professorat en el domini dels nous continguts i estratègies didàctiques. En referència a l'estudi genèric, que detecta la falta de preparació en dinàmica de grups per al bon funcionament de la F. en C., en aquest sentit aquest grup de treball ho ha tingut en compte i, per tant, queda superada aquesta limitació. Als dos grups de treball el professorat implicat ha dissenyat el programa de formació.

Des del punt de vista funcional les sessions de treball estan ben estructurades; es fan quinzenalment, a primera hora de la tarda, el dimecres, quan l'alumnat no ha de rebre docència.

Cada membre de l'equip es responsabilitza de la seva feina, hi ha una **gran implicació, disposició i dedicació** que supera el temps que se certifica (40 hores de formació). La responsabilitat és compartida, però les coordinadores en aquests casos adquireixen major responsabilitat, és molt evident el seu lideratge. És un **lideratge democràtic però molt fort i important per al grup**.

Un dels indicadors de qualitat dels centres docents, segons l'OCDE, és el lideratge. El paper del lideratge és complex i delicat perquè un líder democràtic no ha de prendre les decisions, però ha d'observar el desenvolupament del grup i ser un referent d'ajuda, ha

de donar seguretat al grup en moments d'incertesa, ha de proporcionar recursos en casos necessaris... Realment així és l'actuació de les coordinadores.

A més, un líder democràtic mai no hauria de ser el capdavanter, el que decideix, imprescindible, que sense la seva presència o direcció el grup no rutlli, no avanci... Ha de saber delegar responsabilitats a cada membre de l'equip, a mesura que aquest evolucioni, amb la finalitat que cada vegada l'equip sigui més autònom, menys dependent del líder. Des d'aquest punt de vista els nostres grups de treball no estan madurs, tenen gran dependència de la coordinadora, no han adquirit un grau d'autonomia on les responsabilitats estiguin equitativament repartides.

Entorn del lideratge s'ha d'incidir en l'alt grau de voluntarietat i disposició personal que fins ara està present en l'execució del càrrec de coordinació. Actualment les coordinadores no reben cap compensació econòmica ni de reducció d'hores lectives, simplement reben l'agraïment i el reconeixement dels seus companys per la tasca que duen a terme. Aquest fet fa que l'organització del grup de treball sigui feble, perquè quan les persones que coordinen vulguin voluntàriament deixar el càrrec, el grup de treball pot quedar ressentit. En el seu moment farem una proposta a l'Administració educativa perquè aquest càrrec tingui més reconeixement dins l'organització d'un centre educatiu.

La tasca desenvolupada pels grups de treball té força èxit als centres, ja que estan en el **tercer any consecutiu de funcionament i es va incrementant el nombre de professorat participant.**

Un altre element positiu de la tasca d'aquests grups de treball és la **projecció i la difusió cap a l'exterior**. Un d'aquests grups promou la modalitat de formació i la temàtica treballada a través del professorat que col·labora d'altres IES, incitant-los que intentin animar a professorat del seu claustre perquè iniciï la F. en C. i treballi el tema de les *emocions*. La coordinadora s'ofereix a fer de suport als que vulguin iniciar la tasca als seus IES a fi d'anar creant una xarxa que vagi expandint la modalitat de formació i temàtiques afins a les emocions. Podria ser el preludi del que un dels

assessor va anomenar la *3a renovació pedagògica*: A partir de les necessitats del centre, els seus docents es mobilitzen, es formen, per trobar alternatives a la complexitat d'educar actualment als centres d'ensenyament.

L'altre grup ha exposat les seves experiències en trobades pedagògiques i també ha fet publicacions en revistes educatives.

**La incidència de la formació dels grups de treball en el centre està clara; el sistema organitzacional i relacional del centre està canviant.** S'està incorporant la F. en C. al sistema organitzacional del centre, s'adopta més el treball en grup com a forma habitual de funcionament, s'han creat uns materials per a l'alumnat d'ESO, els quals s'estan experimentant, i es potencien les comissions de treball amb la finalitat d'implicar a la major part del professorat en la gestió organitzativa i educativa del centre; la qual cosa indica que s'està passant d'una cultura individualista a una cultura col·laboradora.

#### **11.4. Anàlisi i valoració de l'efectivitat de la F. en C.**

El fet d'haver de fer valoracions resulta difícil, perquè obliga a plantejar-se què s'ha aconseguit, però sense oblidar el punt de partida i els recursos materials, humans i funcionals emprats, és a dir, què s'ha invertit per aconseguir els propòsits. També en el nostre cas són sis casos diferents, amb les seves particularitats i condicionaments. Tindrem en compte el procés formatiu que han seguit els diferents grups de docents, dedicant temps a incrementar i actualitzar els seus coneixements vers una matèria concreta, a esbrinar possibles estratègies didàctiques que s'adaptin a cada tipus d'alumnat i també a cercar noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar la docència en els centres educatius; a la qual haurem d'afegir els recursos materials de què s'ha disposat.

Des de la perspectiva de la F. en C. l'èxit culminant de la formació és que aquesta s'institucionalitzi en el centre, però arribar aquest punt requereix que s'hagin anat produint alguns canvis en relació amb les persones i a l'organització perquè la F. en C.



realment es pugui consolidar. A partir d'aquests supòsits els elements que cerquem com a indicadors de resultats serien:

- Al centre: canvis, innovacions i/o millores en l'organització i la dinàmica general.
- En la pràctica docent: canvis, innovacions i/o millores en els processos d'ensenyament/aprenentatge.
- En el professorat: perfeccionament professional i satisfacció personal.

Valorar els canvis o les millores no té el mateix pes per a tots els elements que conformen el centre educatiu. Des del nostre punt de vista els canvis més fàcils de fer són els organitzatius i funcionals, seguits dels continguts curriculars i la implantació de noves estratègies d'ensenyament/aprenentatge; però els veritables canvis importants i difícils d'aconseguir són les actituds, les creences i els valors que les persones posseeixen internament i fan que condicionin les seves actuacions, i aquestes persones realment seran les que podran canviar o millorar qualsevol aspecte del centre, perquè el centre sense el seu professorat i el seu alumnat, simplement és un cúmul de matèria inert.

Podem indicar l'efectivitat de la F. en C. com a resultat de la triangulació de les dades a través d'instruments, d'informadors i de moments i perquè hem anat confirmant i justificant les afirmacions, com hem fet palès durant tot el procés, amb transcripcions i indicadors d'on provenien les dades. Finalment hem aplicat processos de contrastació, comparació i síntesi de dades.

Específicament la triangulació ha estat la següent:

- Tècniques:
  - Observació sistemàtica i participant (recollida de dades amb suport de fitxes, pautes d'observació i reflexió, esquemes de situacions i diari de la investigadora).

- Les entrevistes (professorat amb menys i més experiència docent i coordinador/es).
  - Anàlisi de documents (identificatius del centre i representatius de les activitats de la formació).
- Informadors: Professorat, formadors/assessors i investigador.
- Moments: Prèviament i durant les activitats formatives i al final (reflexió sobre les activitats formatives).

*Canvis, innovacions i/o millores en l'organització i la dinàmica general del centre*

Dels sis casos estudiats podem dir que en tres la formació ha incidit en l'organització i la dinàmica general del centre, concretament, un dels assessoraments i els dos grups de treball:

- La F. en C. forma part de la cultura del centre.
- S'adopta més el treball en equip com a forma habitual de funcionament; es valora aquest treball com a potenciador del treball individual, com a espai per compartir els èxits i les inquietuds i com a moments d'aprenentatge i millora de les relacions professionals.
- La cultura col·laboradora s'obre pas entre la cultura de l'individualisme.
- Un sistema integrador i ecològic va deixant enrere el sistema educatiu coercitiu (paraules expressades per un dels membres dels grups de treball).
- Es valora la intel·ligència emocional com a capacitat de les persones que condiciona el rendiment acadèmic, professional i social.
- Es dóna importància a la imatge del centre i es treballa perquè sigui saludable.

En general, **predominen més els indicis que les consolidacions** però com anem referenciant al llarg de la investigació primer hi ha d'haver una conscienciació, una sensibilització per poder passar a l'acció.

### *Canvis, innovacions i/o millores en la pràctica docent*

En relació amb la pràctica docent estem en un estadi similar que en les línies anteriors, existeix una conscienciació que s'han de canviar les estratègies d'ensenyament/aprenentatge, però alhora trobem alguns fets consolidats i materialitzats. En un dels *cursos* **el professorat està motivat i disposat a iniciar treballs amb els alumnes aplicant les NT**. En un dels *assessoraments* **s'han introduït instruments més qualitius per al seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat** i per transmetre informació a les famílies en tota l'etapa d'ESO. En el *grups de treball* **s'han creat uns materials per treballar continguts actitudinals amb l'alumnat**, s'estan experimentant, i, en principi, es perceben resultats quant l'actitud de l'alumnat és més positiva en la relació amb el professorat i també que s'adonen de l'esforç del professorat per innovar i millorar.

El professorat està preocupat per la manca d'interès de l'alumnat per l'estudi i en alguns casos per les problemàtiques conductuals, i contínuament té present la recerca de possibles solucions. La formació li ha proporcionat una percepció d'algunes vies de solució a les problemàtiques educatives. Malgrat la reticència a valorar la teoria com a enriquiment de la pràctica, s'han tingut en compte els conceptes i teories educatives actuals i s'han plantejat com relacionar-les amb la pràctica.

### *Perfeccionament professional i satisfacció personal del professorat*

Un dels distintius de la F. en C. és que *la formació ha de potenciar la reflexió i el sentit crític davant la funció docent*, així, principalment, segons aquesta frase valorarem la incidència.

Encara que en alguns casos la formació gairebé no ha passat d'un enriquiment de coneixements personals i s'han produït pocs canvis en la pràctica docent, en general s'han millorat els coneixements, competències i actituds del professorat, com seguidament veurem.

Els tres tipus de modalitat formativa aplicada tenien com a objectiu incidir en la formació del professorat, com a element clau per a posteriors canvis o innovacions en el centre. **La formació ha repercutit a prendre consciència que l'anàlisi de la pròpia actuació permet adquirir nous coneixements i habilitats i és una via de millora professional**, i que el contacte amb col·legues i l'aprenentatge mutu suposa un enriquiment qualitatiu del treball individual. S'han produït canvis en la percepció de la pròpia eficàcia, s'han ampliat les perspectives sobre noves metes de creixement professional i es percep una nova visió de la feina docent.

Finalment el professorat mostra satisfacció per la formació realitzada i un fet molt important li ha proporcionat al·licient per ensenyar i continuar treballant per millorar l'acció educativa.

### **11.5. Què ens ha aportat l'estudi de casos sobre la F. en C.?**

- La línia que hem seguit en la investigació, a judici dels participants en la formació i els assessors, és correcta.
- Hem pogut respondre als objectius que ens havíem plantejat en la investigació.
- La formació amb més o menys profunditat ha incidit en els centres i s'està projectant com a eina de millora de la tasca educativa.

Aquestes tres premisses són una base sòlida que justifica l'encert de l'estudi i la confirmació que la formació permanent en general i específicament la F. en C. és base, és fonament per a canviar, innovar i millorar en el fet d'educar en els centres de secundària, que en l'època que vivim resulta difícil i problemàtic. Tots els estaments socials considerem la importància de l'educació en la formació de les persones per a l'avenç de les societats des del punt de vista humà i científic. Malgrat que sigui considerat així, els governs no prioritzen en els seus pressupostos la inversió en educació, però aquesta conjuntura no limita a grups de professorat responsables en la seva tasca docent de lluitar i cercar vies per donar resposta al repte d'educar dia a dia.

La manera com cada grup de professorat en el seu centre ha portat a terme la formació s'ha explicat exhaustivament en cada un dels informes, ara només farem una **breu ressenya d'allò que és el més important per desenvolupar amb èxit la F. en C.**, és a dir, què ens ensenya la pràctica sobre aquesta acció formativa.

Els elements que afavoreixen el bon desenvolupament del grup i la formació feta són:

- Que el PEC inclogui la F. en C. i es descriguin indicadors per fer-la viable.
- Que l'equip directiu valori la F. en C. i participi. Aquest fet dona un sentit més oficial i important a la formació, la participació fa entendre millor la necessitat d'infraestructures mínimes i, per tant, les facilitarà, i serà un mitjà per potenciar la incidència en tot el centre.
- La necessitat d'un petit grup intern que coordini la formació o com a mínim un coordinador/a que actuï com a líder democràtic, i un secretari/a que fa les actes i memòries perquè quedi constància dels fets i també que faciliti la gestió (connectar amb assessors, especialistes, organismes facilitadors de la formació...).
- Cal el compromís i la responsabilitat dels participants en assistència i implicació.
- El professorat ha de prendre consciència de la professionalitat de la docència; moltes persones s'atreveixen a ensenyar, però la tasca d'ensenyar, formar, educar, requereix predisposició, formació, sentir la importància que representar educar en la construcció de futures societats i compromís personal malgrat que les conjuntures socials no reconeguin la rellevància de la docència ni cooperin a facilitar-la; la F. en C. és un mitjà per aconseguir la professionalització docent.
- La formació del professorat ha d'incloure el component d'empatia, és a dir aconseguir sentir i/o entendre com els seus estudiants viuen el fet d'aprendre, la millor manera d'assolir-lo és aprofundir en el coneixement dels nostres contextos educatius a través d'un treball conjunt del professorat del mateix centre.
- La F. en C. requereix l'anàlisi i sensibilitat davant el desenvolupament del treball docent; el professorat ha de reconèixer el que funciona, i potenciar-lo, i el

que no funciona, i posa tots els mitjans per millorar els elements que no presenten el grau de qualitat educativa que el centre ha d'oferir. En relació amb la institució educativa seria el procés d'autorevisió.

- La F. en C. condueix de la independència, de l'actuació individualitzada a la interdependència, comunicació i col·laboració a través d'un projecte comú, és a dir, potencia el treball en equip i millora el clima organitzacional i relacional del centre.
- La F. en C. està reconeguda com una de les formes que més incideix en la millora de la pràctica docent dins el context de la formació permanent; per tant, hi ha d'haver predisponibilitat dels participants en la formació a l'hora de difondre els seus projectes per facilitar recursos a altres grups de docents que vulguin iniciar-se en l'experiència i l'Administració educativa ha de potenciar la seva difusió.
- En relació als tipus de modalitats és important:
  - *Cursos*. Les activitats de formació del professorat cal que es dissenyin conjuntament, formadors i interessats i aclarir els coneixements previs i expectatives de cada participant abans que s'iniciïn les activitats, per permetre que siguin interessants per a tothom i es puguin seguir satisfactòriament. També és convenient fer una petita valoració després de cada activitat formativa i saber si funciona correctament o requereix fer alguns ajustaments, d'aquesta manera es podrà evitar el desinterès dels participants i donar l'oportunitat al formador de canviar la metodologia o d'adequar el programa a les noves necessitats sorgides.
  - *Assessoraments*. El grau de credibilitat de l'assessor és un factor cabdal en el procés formatiu, perquè el claustre li lliuri la seva confiança i es mostri receptiu a les seves observacions i propostes. També és molt rellevant que l'assessor s'integri i es preocupi per la vida del centre, faciliti instruments, imparteixi coneixements, prepari i condueixi democràticament l'acció formativa, aporti vies de solució a les problemàtiques que se li plantegen i potenciï la cultura de la col·laboració.

- *Els grups de treball.* Afavoreix el seu desenvolupament la preparació en dinàmica de grups, els assessorament i col·laboracions d'experts en moments puntuals; així com el repartiment de responsabilitats i les figures del coordinador/a i secretari/a.
- Des del punt de vista funcional i material la F. en C. requereix horaris racionals en la periodicitat, durada i moment del dia; disponibilitat d'espais adequats i de materials fungibles i específics en relació amb el tema de treball.

### **11.6. Dificultats que planteja actualment la realització de la F. en C.**

La F. en C. no és un treball fàcil en aquests moments, perquè el funcionament del nostre sistema educatiu inclou la formació permanent però facilita poc els mitjans necessaris o no els gestiona eficaçment, per tant requereix una aportació important de temps i esforç personal del professorat que s'implica en la formació.

El professorat, en general, coneix poc la conceptualització i l'estructura de la F. en C., aquest fet limita la seva efectivitat i operativitat.

La cultura predominant de l'individualisme en el centres educatius, la inestabilitat de la plantilla de professorat i l'escassa formació en dinàmica de treball en equip representen una limitació al desenvolupament d'aquesta acció formativa.

La falta de reconeixement del coordinador/a de la formació permanent del centre i la seva preparació per dinamitzar activitats formatives a partir de les necessitats del centre poden disminuir l'efectivitat de la F. en C..

Està canviant la concepció que el fet de conèixer la matèria que s'ha d'impartir és suficient per ensenyar, però encara hi ha reductes de professorat posicionats en aquest sentit i no veuen en la F. en C. una manera d'enfortir la seva professionalitat.

L'increment de treball que representa desenvolupar correctament aquesta acció formativa va en contra de l'actitud del professorat que no està disposat a implicar-se en tasques que representin major dedicació del temps docent.

Hi falta de conscienciació —cada vegada menys però encara existent— de la necessitat que hi hagi formació permanent i que la formació en grup a partir de les necessitats del centre representa potenciar el desenvolupament personal i del col·lectiu de professorat en general i, consegüentment, la millora global de la qualitat educativa del centre.



## 12. CONCLUSIONS GENERALS. INFORME FINAL

El treball d'investigació arriba al seu final; redactar les conclusions és el moment culminant per a donar una visió de la situació estudiada: “La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa”. Les conclusions són fruit de la unió del marc teòric i de l'estudi en la pràctica. En cada un dels capítols hem fet una síntesi del tema tractat, i també s'hi exposen les conclusions globals dels fonaments teòrics, de l'estudi genèric i de l'estudi de casos. Ara és el moment de fer una síntesi global i de destacar els aspectes més significatius que sorgeixen com a conseqüència de l'anàlisi, el contrast i la validació de la informació recollida al llarg de la investigació.

En aquestes conclusions s'ha de considerar que aporten una tendència sobre la F. en C. a causa que la base fonamental de la investigació és l'estudi de casos, i aquests estudis, tal com hem expressat al llarg de la investigació, presenten una limitació de la generalització dels resultats.

El cos de les conclusions es basa a donar resposta als objectius proposats i a algunes de les preguntes que ens vam formular a l'inici i al llarg de la investigació.

Iniciem el desenvolupament d'aquest capítol responent preguntes vinculades a la justificació del tema d'estudi, la fonamentació conceptual i el disseny metodològic de la investigació. Seguidament expressem les respostes relacionades amb cada un dels objectius, i les coincidències o el contrast amb els resultats d'altres investigacions de característiques similars, així com les nostres aportacions al tema d'estudi.

### 12.1. Justificació del tema d'estudi

*Què pretenem conèixer? Per què?*

La nostra investigació precedent sobre la formació permanent del professorat de secundària centrada en la institució educativa, corresponent a l'estudi genèric de

caràcter quantitatiu que es va fer l'any 2000, ens va despertar l'interès per a continuar investigant el tema i per a aprofundir-hi. Les tendències actuals dels estudis teòrics i pràctics sobre la formació permanent apunten a potenciar i a desenvolupar **el model de formació en centres** (F. en C.); així, optem per a continuar incidint en el coneixement d'aquest model formatiu.

Les **tendències actuals en formació permanent** s'orienten a considerar els **docents** no com a simples receptors de la formació, sinó com a col·laboradors o **protagonistes del disseny dels seus programes de formació a partir de les necessitats del centre** i del col·lectiu professional que el forma. En aquest nou plantejament, els docents es consideren com a professionals de l'ensenyament que, motivats per cercar respostes a les problemàtiques del seu centre i satisfer les seves necessitats professionals, recolzats per processos formatius que desenvolupen en el propi context i a través del treball en equip, reflexionen sobre la pròpia pràctica, analitzen el medi on es duu a terme la seva activitat docent i prenen decisions sobre com han d'actuar. Compartim plenament aquestes idees i considerem que és **la via més encertada perquè es produeixi el desenvolupament professional, curricular i institucional** necessari per a avançar cap a un sistema educatiu de qualitat.

*Quin és el problema o motiu principal?*

L'etapa d'**educació secundària** és la que s'ha vist més afectada pels canvis del nostre sistema educatiu des de fa tretze anys: implantació de la LOGSE (1990) i contrareforma de la LOCE (2002). Això suposa l'ampliació de l'edat obligatòria fins als setze anys, fet que provoca l'escolarització total de la població d'infants i joves, i implica que en les aules regni la diversitat d'actituds i d'aptituds. Els canvis socials que provoca l'arribada contínua d'immigrants fan que s'hi afegixi el component de la multiculturalitat. I d'altra banda, cal tenir-hi en compte un factor comú de tot l'alumnat d'aquesta etapa: l'adolescència, que és un dels moments més complexos del desenvolupament de la personalitat.

Així mateix, els canvis socials i tecnològics comporten canvis en les estructures familiars i en la manera d'adquirir el coneixement. L'escola, com a organització membre de la societat actual, es veu immersa en aquests canvis i compromesa a assumir-los i a fer-hi front, i el seu professorat es veu obligat, per una banda, a una actualització científica constant per a contribuir a formar ciutadans que viuen en una societat on les noves tecnologies formen part de la vida quotidiana i, per l'altra, a assumir el paper d'educador, fet que comporta un compromís en la potenciació de valors i d'actituds positives per a educar ciutadans creadors de societats plurals, democràtiques, tolerants..., la qual cosa requereix coneixements específics sobre el comportament i el desenvolupament humans.

Aquest és un **context complex per a exercir adequadament la docència**. Es fa necessari, doncs, entendre les dificultats amb les quals es troba el professorat i la necessitat de proporcionar un suport que pugui afavorir la renovació i l'adaptació d'aquest col·lectiu a la nova situació, en la qual l'Administració educativa té un paper important, però també cada un dels docents que estem compromesos amb la nostra feina. Nosaltres treballem a les aules i, conjugant la teoria a través de l'estudi i la pràctica quotidiana, intentem **cooperar a cercar vies àgils i adequades per a impartir la docència i poder respondre qualitativament al repte d'educar**. L'objectiu de la investigació és fer realitat aquest propòsit.

*Què volem aconseguir amb la investigació? Com s'ampliarà i es millorarà el tema d'estudi?*

L'estudi genèric mostra que el professorat de secundària considera que les activitats de formació permanent realitzades de forma individual són efectives per al perfeccionament professional. Contràriament, tenen poca incidència per a fer innovacions a l'aula i encara menys en l'àmbit del centre. Per a aconseguir la transcendència de les activitats formatives a l'aula i al centre, els continguts han de ser més innovadors i aplicables a la pràctica, i la metodologia ha d'estar enfocada al tractament d'aspectes pràctics, adequats per a revisar la tasca docent i per a trobar una

solució a les problemàtiques educatives. Globalment, la formació permanent ha de connectar plenament amb la realitat dels centres.

Davant la poca efectivitat en la pràctica de les activitats de formació permanent individualitzades, és el moment de reorientar aquesta formació i s'emprenen actuacions per a desplegar processos formatius basats en la pràctica docent que condueixin al desenvolupament integral dels centres educatius, per a poder millorar-ne les funcions i ser competents amb l'evolució de la societat actual. Des d'aquesta perspectiva la formació permanent es va traslladant als centres, és a dir, la formació en centres pren un paper rellevant i es fa necessari **conèixer en profunditat tots els elements que hi intervenen per a aconseguir l'optimització en el desenvolupament d'aquest model**. La investigació pretén desenvolupar aquest coneixement **a través de l'estudi de sis casos durant dos cursos acadèmics (2000/2002)**. L'estudi de casos és la metodologia més adequada per a conèixer en profunditat el desenvolupament de la formació en centres i la temporalitat de dos cursos permetrà seguir-ne correctament el procés.

## **12.2. Fonamentació conceptual i metodològica. Investigacions precedents**

Per a conèixer el marc teòric en profunditat, hem fet una consulta de publicacions sobre la formació permanent, en general, i la formació en centres, en particular. Aquesta revisió bibliogràfica s'ha portat a terme en dues fases: una primera per a familiaritzar-nos amb el tema i conèixer els aspectes conceptuals i les investigacions precedents (aspectes investigats i no investigats), i una segona, més selectiva, sobre les particularitats del context de secundària; la formació permanent com a base del perfeccionament i el desenvolupament personal, professional, curricular i institucional; la formació en centres com a model de formació, i el centre educatiu com a comunitat professional d'aprenentatge. Respecte al marc metodològic, hem revisat les orientacions de les diferents metodologies a fi de seleccionar la més adequada per als objectius que volem aconseguir.

Aquests elements han estat les bases fonamentals per a emprendre la investigació. La consulta teòrica ens ha permès d'adquirir els coneixements necessaris per a fonamentar

l'estudi; revisar investigacions precedents ens ha orientat en els processos i les variables que cal tenir en compte en la investigació, i examinar la metodologia sobre l'estudi de les ciències socials ens ha servit per a adoptar els plantejaments i els criteris necessaris que validen la investigació.

Els trets més importants que es poden esmentar sobre la literatura publicada amb relació al tema corresponen als tres apartats següents: el context de l'educació secundària; la formació permanent, un dret i un deure del professorat, i els plans de formació de zona i els projectes de formació en centres.

### *12.2.1. El context de l'educació secundària*

#### *Què està succeint?*

Actualment, com ja hem expressat anteriorment, aquesta etapa educativa, per les característiques pròpies de l'alumnat adolescent, amb diferents capacitats, motivacions i interessos acadèmics i professionals, influïts pels canvis socials i científicotecnològics, ha creat un clima d'inquietud i tensió entre el professorat i en el sistema educatiu en general. Tot plegat requereix plantejaments diferents i solucions adequades.

El problema no només rau en la **diversitat de l'alumnat**, sinó també en la **diversitat del professorat**. El professorat de secundària és un col·lectiu que presenta un panorama conflictiu, pel que fa a l'aspecte professional, per la seva heterogeneïtat respecte a la formació bàsica i a l'experiència, pels diferents graus d'implicació a causa de diverses concepcions i ideologies sobre l'educació, per l'escassetat de dinàmica de treball en equip, per problemes de lideratge... Aquests docents senten que la seva **professió** està **desvaloritzada, poc reconeguda, que tenen poques possibilitats de promoció**. Les **funcions que han d'exercir també són diverses**, el paper de transmissor de coneixements ha quedat enrere i s'obre pas el paper de facilitador d'aprenentatges i d'educador. La **formació inicial** és criticada perquè **no s'adequa a les necessitats docents** actuals.

El professorat viu aquesta situació d'una manera molt complicada, principalment els que estan acostumats a l'homogeneïtat i a les classes magistrals, que es veuen amb dificultats i se senten desorientats per a exercir la docència i adopten diferents actituds que van des de la implicació fins a la resignació o el rebuig total. Els que accepten els reptes educatius apliquen diferents estratègies per a atendre la pluralitat i la diversitat de l'alumnat: organitzativament, porten a terme agrupacions flexibles de l'alumnat, desdoblaments del professorat a l'aula, separacions sistemàtiques d'un grup d'alumnes per a fer atencions més individualitzades fora de l'aula...; didàcticament, confeccionen i apliquen ACI, treballen per projectes, creen contractes didàctics... Aquestes són algunes de les pràctiques més habituals per a aconseguir que l'escola sigui comprensiva.

Diversos estudis sobre el tema, així com les diferents opinions expressades en publicacions periòdiques per personalitats implicades en la formació del professorat, estan d'acord que **l'actual context educatiu reclama un nou perfil professional:**

- Cal dominar aspectes instructius i educatius. Estar **format científicament i pedagògicament**, però també posseir una clara **consciència del propi paper social**.
- Disponibilitat per a **treballar en equip** i desenvolupar la cultura de la col·laboració, ja que són elements imprescindibles per al desenvolupament personal, professional, curricular i institucional.
- **Interès constant per conèixer**, per estar al cas d'allò que succeeix en el món en general, en el món educatiu i en la pròpia assignatura. Professionals actius, amb una actitud personal oberta a la innovació i capaços de fer una crítica constructiva.
- **Acceptació de la implicació de tota la comunitat educativa** (famílies, mitjans de comunicació, institucions de salut pública, polítics, empresaris, ciutadans del carrer...) com a reforç en la funció educativa.

*On i en quines circumstàncies es produeix el problema o la necessitat de formació?*

Davant de la situació actual, la formació permanent té un paper rellevant com a estratègia per a dotar el professorat d'eines per a fer front a la diversitat de l'alumnat,

per a cohesionar els equips docents i per a compensar les deficiències de la formació inicial.

La diversitat a les aules és evident i serà una característica que perdurará al llarg del temps; per tant, tot **el professorat ha de fornir-se d'estratègies per a organitzar els grups d'alumnes** de manera **que puguin ser atesos de la forma més individualitzada possible** i es puguin **seguir diferents ritmes de treball**.

El fet que diversos professors/es atenguin grups diferents d'alumnes, de característiques molt diverses, requereix que el professorat consensui la manera **d'actuar i l'aplicació de criteris comuns**. Aconseguir el consens requereix un treball en equip imprescindible.

Al **professorat** que accedeix a l'educació secundària se li requereix una titulació específica sobre la disciplina que ha d'impartir i haver fet un curs per a adquirir el Certificat de Qualificació Pedagògica, l'obtenció del qual suposa la preparació en qüestions didàctiques. Aquesta **preparació inicial** es considera **insuficient** per a poder dur a terme correctament la docència en els actuals centres d'educació secundària.

La formació permanent ha de proporcionar al professorat les estratègies organitzatives i didàctiques, i li ha de permetre l'actualització de coneixements per a facilitar la tasca docent i adaptar-la a les noves demandes socials. També ha d'orientar sobre dinàmica de grups de treball, per a facilitar i fer més operatiu el treball en equip. I per altra banda, ha de compensar les deficiències de la formació inicial, tenint molt present les necessitats del professorat novell.

### *12.2.2. La formació permanent, un dret i un deure del professorat*

*Com va començar i per què es va desenvolupar la formació permanent?*

En les últimes dècades moltes organitzacions de diversa tipologia han esmentat la formació permanent en informes i treballs, demostrant interès per aquesta temàtica. Entre aquestes organitzacions hi ha la UNESCO, l'OCDE, el Club de Roma, el Consell d'Europa... Totes destaquen la **necessitat** i la importància **d'un aprenentatge continu** que enriqueixi les persones humanament i professionalment, **per tal de desenvolupar-se íntegrament en la societat actual**.

Vivim una etapa històrica, que es designa amb diversos noms: societat de la informació, era de la ciència i la tecnologia, societat del coneixement..., i que és comparable a la Revolució Industrial que va canviar els hàbits de vida dels ciutadans i les estructures socials, i va iniciar una cursa d'avenços tecnològics que avui dia, immersa en el neoliberalisme industrial, encara no s'ha aturat; les conseqüències són l'aparició de la informàtica, dels xips i de les noves tecnologies, que canvien els costums i les bases de la societat. Ningú no ha de pensar que, quan finalitza els estudis que el capaciten per a una professió, ha acabat el període de formació; constantment hi ha la necessitat d'aprendre, d'aprendre al llarg de la vida, d'aprendre a desterrar unes pràctiques i a incloure'n d'altres, d'aprendre a innovar, d'aprendre a gaudir aprenent.... Si s'opta per ser un professional d'avui, cal formar-se permanentment, reciclar-se.

En el col·lectiu **professional de l'ensenyament**, òbviament aquesta necessitat de formació permanent hi és implícita, és un deure, perquè la seva **funció és formar en el present per a construir el futur**. El col·lectiu de secundària immers en els canvis vertiginosos de la societat també s'ha vist afectat per continus canvis legislatius que l'obliguen a reorientar la seva manera d'impartir la docència; per tant, les administracions educatives han de respondre al dret de formació permanent del professorat proporcionant i facilitant temps i espais (més que acreditacions per a



sexennis), perquè aquests docents adquireixin els coneixements i les habilitats necessaris per a **adaptar-se als constants canvis legislatius i socials**.

*Quin paper ha d'exercir la formació permanent en el desenvolupament personal i professional, curricular i en general de la institució educativa?*

Respecte al desenvolupament **personal**, la formació permanent ha d'ajudar **el professorat a conèixer-se millor ell mateix** (autoconeixement, metacognició); a descobrir les seves potencialitats, i també les seves limitacions; a **potenciar la seva autoestima** (molt necessària actualment per aquells que se senten incapaços d'afrontar les problemàtiques que sorgeixen a les aules), i per tant evitar de caure en un procés de desànim; a **afavorir les relacions personals** com a mitjà de suport i d'enriquiment professional, i a **saber gaudir de la feina i a trobar el benestar professional** en la mesura que se sentin més capacitats per a dur a terme la docència en les condicions més òptimes. Aquests elements són bàsics per a poder incidir en l'educació i en la formació dels altres.

Des del vessant **professional**, la formació s'ha de centrar a aconseguir que el professorat adquireixi un elevat grau de professionalitat i a **proveir-lo de recursos per actuar en funció de les necessitats disciplinàries i educatives** de l'alumnat. El desenvolupament professional del professorat ha de partir de la pràctica educativa, la qual cosa requereix una implicació en els problemes escolars i la resolució d'aquests problemes. La seva anàlisi i les ajudes formatives han de servir per a **desenvolupar aptituds professionals** i actituds personals que permetin un perfeccionament que capaciti per a l'exercici òptim de la professió.

Des del punt de vista del col·lectiu professional, la formació permanent ha d'incidir a **defensar unes adequades condicions laborals** (estabilitat de les plantilles; temps i espais per a fer una atenció i un seguiment individualitzats de l'alumnat, per a poder realitzar un autèntic treball en equip; més professorat de suport...) i **personals** (ajuda moral, reconeixement a la dedicació, interès, implicació...), a cooperar per a un **reconeixement de la professió docent** i a revalorar la importància que té l'educació en

el desenvolupament social. Consolidar aquestes accions enfortirà els docents i derivarà en un cos professional capacitada per a respondre al continu repte que suposa educar en l'actualitat.

Aquesta perspectiva es fonamenta en les teories psicosocials que propugnen la indivisibilitat de la personalitat docent, de tal manera que la formació no pot limitar-se a atendre aspectes reconeguts com a professionals, sinó que també ha de valorar la formació integral de la persona, atenent totes les dimensions del seu desenvolupament (professional, afectiu, cognitiu, moral, social...).

El currículum és el text on figuren les intencions educatives del centre, que estan subjectes a les normatives de l'Administració. El contingut ha d'estar orientat a aspectes disciplinaris, psicopedagògics, actitudinals i culturals, i ha de respondre a les necessitats de la societat en general i de l'alumnat del centre educatiu en particular. La formació permanent ha de cooperar a l'**actualització continua dels continguts** de cada matèria, a **proporcionar recursos psicopedagògics** per a adaptar els processos educatius a les necessitats concretes de l'alumnat, a incidir en mecanismes per a **desenvolupar valors i actituds** en l'alumnat i a contribuir en la **recerca de coneixements culturals** per a comprendre les diferents societats i extreure els béns i els valors de cada una que ajudin a millorar el desenvolupament de les altres.

Globalment i amb una visió de progrés, la formació permanent ha de contribuir que el currículum sigui un projecte *flexible i humà* que parteixi del context sociohistòric, que desperti inquietuds, que motivi, que formi persones creatives, crítiques i indagadores, que millorin i facin progressar la societat. La concepció i el desenvolupament del currículum s'han d'abordar des del qüestionament professional (què fem, per què ho fem i per a qui ho fem), i no des de la simple aplicació de supòsits psicològics, didàctics i organitzatius.

La fita màxima de la formació permanent del professorat és el **desenvolupament institucional** per a poder respondre a la missió d'educar tota la població escolar, que la llei empara en termes d'igualtat, comprensivitat i obligatorietat. L'organització té sentit

pels membres que en formen part, i el seu desenvolupament produirà el desenvolupament de la institució. L'eix del desenvolupament institucional és el treball en equip amb objectius cooperatius i processos col·laboradors.

Actualment l'aprenentatge continu de les organitzacions i els condicionaments que requereix s'ubica en la terminologia de les *organitzacions que aprenen*. Les organitzacions educatives cal que avancin cap a organitzacions que aprenen; que aprenen de la seva pràctica, dels seus èxits i dels seus errors, de la resolució dels seus problemes, i que, a través de processos reflexius i deliberatius, creen la seva història institucional, la qual serveix de base per a avançar. El passat serveix per a construir el present, i per tant es tenen en compte els elements que han ajudat a millorar la institució o, al contrari, que l'han fet entrebancar. Igualment, del present s'ha de mirar cap al futur, cap al que demana la societat a les noves generacions.

Segons l'opinió majoritària, les organitzacions educatives són força estàtiques, rutinàries. La societat canvia a un ritme vertiginós i l'escola, en general, respon amb lentitud als canvis. Des de l'administració educativa, a través d'estaments dedicats a la formació permanent, **s'ha d'orientar i donar eines perquè cada centre pugui respondre a les necessitats canviants del seu entorn**. Així mateix, els equips de docents han de ser receptors d'aquestes orientacions i eines, i a més s'han d'**obrir a noves perspectives d'enfocar l'ensenyament/aprenentatge**; han de valorar diferents models formatius dins l'educació formal i no formal, en el món empresarial, en entorns fora de les nostres fronteres..., i, si s'escau, incorporar innovacions per a respondre amb professionalitat i adaptabilitat a les noves demandes educatives relacionades específicament amb el seu entorn i amb la societat en general. Les institucions dedicades a la formació permanent han d'establir vies de contacte i coneixement de diferents models per a ensenyar i aprendre, fet que suposarà aportar innovacions. Per altra banda la formació permanent també ha de tenir present la **recerca de mitjans per a aconseguir la cooperació de les famílies i els agents socials** per a consensuar valors i actituds necessaris en la formació dels joves.

### *12.2.3. Els PFZ i PFC*

*La institució educativa, ¿com pot fer de forma sistemàtica i enriquidora, l'aprenentatge continu per a aconseguir el desenvolupament òptim del professorat, del currículum i de la institució?*

La proposta que es defensa en aquesta investigació per a optimitzar processos de formació permanent que incideixin qualitativament en el desenvolupament del professorat, del currículum i de la institució, és aplicar el model de formació en centres. La filosofia que caracteritza aquest model és que genera des de dins de la institució educativa tot un conjunt de processos que permeten l'autorevisió, el reconeixement, la categorització i la prioritització de necessitats i d'àmbits de millora; aborda de forma sistemàtica l'anàlisi de necessitats i el perfeccionament professional; identifica els problemes i estudia la manera de solucionar-los; mobilitza els recursos humans i funcionals, i comporta l'elaboració de plans d'acció, de desenvolupament i d'avaluació en un procés cíclic i progressiu (projectes de formació en centres).

Aquest model promou la col·laboració i el treball en equip entre els docents del centre, perquè potencia la reflexió i la crítica respecte al seu paper i a la forma d'organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge dels alumnes. El professorat és el veritable protagonista de la formació i els continguts es determinen segons les necessitats de cada centre. Aquests són elements que contribueixen al desenvolupament de la professionalitat i incideixen en una millora del currículum. L'estudi genèric detecta com a valors positius de la F. en C. la integració de la formació del professorat en l'organització del centre, per a revisar i valorar la realitat de cada centre (èxits, problemes, necessitats...), per a incorporar nous continguts en la pràctica diària i per a fomentar el treball en equip creant una cultura col·laboradora.

En el context de Catalunya, el **marc legal** més adequat i operatiu al qual es poden acollir els centres educatius per a **rebre suport material o humà** per a emprendre activitats formatives són els **plans de formació de zona** (PFZ). Aquests plans es porten

a terme en funció de les necessitats formatives expressades pel professorat. S'estructuren a través de diferents modalitats (cursos, assessoraments, grups de treball...).

El sistema per a portar a terme la F. en C. és a través dels projectes de formació en centres (PFC). El **PFC és l'instrument per a satisfer les necessitats de formació d'un equip o grup de professorat** que imparteix la docència en un mateix centre educatiu i amb l'objectiu de perfeccionar-se com a docents per a millorar la qualitat educativa. Aquesta formació d'equips docents requereix, com a condicionants indispensables, una mínima preparació en el desenvolupament de projectes, i el compromís i la implicació de l'equip directiu i del professorat en el disseny i el desenvolupament del PFC.

La **metodologia de procés** és el procediment per a desenvolupar el PFC, i comporta els passos i les condicions següents:

- Creació de condicions prèvies: coneixement del model, aclariment, consens, funcions, compromís, expectatives, etc.
- Diagnòstic de la situació i identificació d'àmbits preferents de millora.
- Anàlisi i formulació de problemes.
- Recerca de solucions i de les condicions necessàries.
- Elaboració i planificació d'un pla d'acció.
- Posada en pràctica i desenvolupament del pla d'acció.
- Diferents moments d'avaluació (inicial, processal i final).
- Institucionalització del procés.

Portar a terme la F. en C. a través de PFC seria també una resposta a aquestes preguntes: *com es pot aprendre?* o *com es pot desenvolupar correctament un procés de formació?*

*Què han d'aprendre el professorat i la institució educativa?*

Recollint les idees que hem anat exposant, el professorat, com a part activa de l'organització educativa que té com a fita el desenvolupament global de la institució, ha

d'aprendre del passat, **de la seva història institucional i del desenvolupament professional**; ha d'aprendre del present (**què succeeix al món, en el món educatiu, en la pròpia assignatura i en l'estadi de desenvolupament personal de l'alumnat**), i ha d'aprendre per al futur (**perspectives de la societat quant a l'educació**). L'objectiu és aconseguir optimitzar l'acció d'ensenyar i, consegüentment, un aprenentatge òptim de l'alumnat (desenvolupament integral de la persona). Aquest propòsit requereix conjugar la teoria i la pràctica, compartir experiències amb altres centres, i tenir una actitud oberta a la innovació... i sempre de manera continua i sistemàtica.

*Com descobrir problemes, àrees de millora o noves formes d'ensenyar per a optimitzar la tasca docent?*

Per a millorar i optimitzar la tasca docent ens hem d'interrogar sobre com fem la nostra feina i contrastar-la amb la que fan altres docents, sobre quins resultats obté el nostre alumnat, sobre què opinen les famílies... i així detectar èxits i deficiències. Els mitjans per a trobar respostes a les qüestions plantejades poden ser diversos, des de crear **instruments propis** per a revisar la pràctica docent o establir criteris sobre fites a aconseguir i fer comprovacions periòdiques, fins a utilitzar **instruments estandarditzats** (QUAFE 80, projecte GRIDS, plantilles sobre PEC, PCC, mapa situacional, diagnòstic institucional de problemes...). En l'actualitat, la informació procedent de **l'avaluació interna o externa de centres** que fa la inspecció del Departament d'Ensenyament, és una manera de descobrir els problemes o les àrees de millora.

Respecte a com trobar, si cal, noves formes d'ensenyar, ja s'han indicat alguns suggeriments referents a cercar en altres contextos mètodes i recursos per a ensenyar; però en la recerca d'**innovar per a ensenyar** calen **l'experimentació i la investigació**, l'assaig/error, provar i comprovar.

*Totes les institucions educatives, poden aprendre igual?*

Tal com constaten diverses investigacions, les organitzacions escolars no són organitzacions racionals ni tècnicament precises; posseeixen metes de caràcter general, però freqüentment són ambigües i imprecises. Aquesta ambigüitat genera incertesa sobre què s'ha de fer i dificulta l'avaluació dels resultats, així com la determinació de quina funció correspon als membres de l'organització per a la consecució de les seves metes.

El **caràcter singular de les organitzacions educatives** en general, mediatitzat i particularitzat en funció del context econòmic i social en el qual és immers cada centre educatiu (amb les seves concepcions i ideologies sobre la forma d'ensenyar, l'estructura, els recursos dels quals disposa...), implica que no es puguin fer generalitzacions sobre l'organització escolar. I amb relació a la formació permanent del professorat d'un centre, **no** pot respondre a **un model tècnic i racional** que sigui **aplicable a la generalitat de les escoles**. Cal considerar les teories i les experiències com a bases fonamentals, com a punts de referència per a actuar, com a orientacions que permeten l'adaptació a la idiosincràsia i a les necessitats de cada institució educativa. L'equip docent ha de prendre les seves decisions formatives de manera coherent, raonada i amb sentit comú en funció de les necessitats del centre. La reflexió i la deliberació sobre la teoria i la pràctica són les eines necessàries per a determinar l'estratègia formativa més adequada.

*Com saber si la institució educativa aprèn, aconsegueix les seves fites?*

De la mateixa manera que es poden utilitzar diferents mecanismes per a detectar deficiències, se'n poden aplicar d'altres per a saber les fites aconseguides (contrast de resultats amb els objectius, comprovació de criteris establerts...). Creiem, però, que hi ha uns indicadors molt clars i de sentit comú: **la satisfacció que senten l'alumnat, les famílies i els mateixos docents per la tasca realitzada**, la qual cosa comporta no solament **bons resultats acadèmics i personals** de l'alumnat, sinó també que **el procés**

que s'ha dut a terme ha estat una **font de benestar i de gaudi en les accions d'ensenyar i aprendre**.

### **12.3. El marc metodològic de la investigació**

L'**objectiu general** d'aquesta investigació és **analitzar la formació en centres que es duu a terme en sis IES de la província de Barcelona**.

Aquest objectiu general es concreta en els **objectius específics** següents:

- Caracteritzar els aspectes bàsics i diferencials de la formació en centres:
  - Descriure el context on es duu a terme la formació en centres.
  - Descriure i analitzar com s'inicia la formació en el centre i per què.
  - Fer un seguiment descriptiu del procés de l'acció formativa.
- Descriure, analitzar i valorar les modalitats de formació en centres referides a cursos, assessorament i grups de treball.
- Analitzar i valorar l'efectivitat de la formació en centres respecte al desenvolupament professional i a la satisfacció personal del professorat i del centre educatiu.
- Obtenir conclusions que permetin fer propostes per a optimitzar processos de formació en centres, orientats a la millora del desenvolupament professional i del centre per a complir satisfactòriament amb la funció educativa.

La **investigació qualitativa** i concretament l'**estudi de casos** ha estat la metodologia seleccionada per a aconseguir els objectius. L'estudi de casos no preestableix una hipòtesi, ni expressa amb precisió variables, ni pretén generalitzar les conclusions. En el nostre cas, el propòsit és obtenir informació del context on es duu a terme la formació permanent del professorat, els processos, el significat que té per als participants. No busquem mètodes que ens donin a conèixer temes, el nombre d'activitats realitzades..., busquem aprofundir en el coneixement dels motius i de les raons pels quals el



professorat fa activitats formatives en el seu centre, com les valora i com les interpreta en relació amb el desenvolupament professional i del centre.

Per a fer l'estudi s'han seleccionat **sis casos**, nombre considerat adequat, segons els estudis metodològics, per a obtenir un grau de certesa raonable respecte a les tendències generals del desenvolupament de la formació en centres.

Són sis **instituts d'educació secundària**, dependents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i regulats per la normativa del Reglament orgànic de centres de **titularitat pública**. Estan situats en zones urbanes de l'àrea metropolitana de la província de Barcelona i distribuïts entre municipis grans, mitjans i petits. Dos d'aquests centres van ser creats per a experimentar la Reforma educativa, dos són antics instituts de BUP i dos són antics centres de FP. La seva capacitat és diversa: acullen de 400 a 1.200 alumnes. La varietat i la duplicitat en les característiques defineix la mostra com a força representativa dels centres de la província.

Aquest conjunt de centres correspon a l'estudi de casos *encaixats* múltiple, perquè s'ha estudiat cada cas individualment, però la varietat de **modalitats formatives estudiades (dos cursos, dos assessoraments i dos grups de treball)** i les diferents característiques físiques permeten que es complementi la informació entre ells i els resultats, en conjunt, expliquen la globalitat de l'acció formativa estudiada. Hi hem tingut en compte la lògica fonamental de la rèplica, que és la mateixa que s'utilitza en els experiments múltiples; cada cas ha estat seleccionat atentament de manera que es pronostiquin resultats similars (*rèplica literal*) o que es produeixin resultats oposats però per raons previsibles (*rèplica teòrica*).

Els **instruments** utilitzats per a la **recollida de dades** han estat l'observació sistemàtica i participativa, les entrevistes i l'anàlisi de documents.

Per a recollir informació a través de **l'observació sistemàtica i participativa** es van crear pautes d'observació i de reflexió, i formularis per a registrar informacions puntuals; es van confeccionar esquemes de distribució i d'intervenció dels participants

per a poder reproduir amb més exactitud el context i poder analitzar les interaccions, i es va redactar un diari en què es relaten les vivències, les impressions i les interpretacions de la investigadora.

A cada centre s'han fet tres **entrevistes** (al professorat jove, amb poca experiència docent i de formació permanent; al professorat amb força experiència en les variables indicades anteriorment, i al coordinador de la formació en el centre). Aprofitant l'avinentsa, en un cas també es va entrevistar l'assessor de manera formal i en dos casos es va entrevistar el formador o assessor de manera informal.

Els **documents** analitzats corresponen a la documentació que identifica el centre (PEC, PCC, pla estratègic...) i a documents específics sobre l'activitat formativa que s'hi duu a terme.

Els instruments han estat sotmesos a les **validacions** dels jutges teòrics i pràctics. L'informe individual de cada cas ha estat revisat i aprovat pels participants en les activitats formatives, i coneixedors del tema han supervisat l'anàlisi i la interpretació de les dades i les propostes d'optimització que es deriven de l'estudi.

En l'**anàlisi i la interpretació de les dades**, primer s'han organitzat i s'han explorat les dades per a comprovar que es disposa de tota la informació corresponent a cada cas i si està correctament arxivada, i a partir d'aquí s'han fet les transcripcions i s'ha reduït la informació no pertinent. Després les dades han estat codificades i agrupades per categories de naturalesa mixta conceptual/empírica, i seguidament s'ha redactat un informe descriptiu de cada cas aplicant la **triangulació de dades** per a complir amb el rigor científic. El **tractament** i la codificació de la informació s'han fet **manualment**, s'ha examinat la informació de cada categoria dels sis casos i s'han establert les comparacions i les connexions entre categories per a extreure els significats més rellevants similars (*rèplica literal*) o oposats (*rèplica teorètica*), que permeten explicar el propòsit, el procés i els resultats de la formació.

## **12.4. Resultats de la investigació vinculant l'estudi teòric i l'estudi empíric**

La investigació des de la perspectiva teòrica ens ha aportat uns coneixements que fonamenten el model de F. en C.. Ara conjugarem aquesta teoria amb els resultats de l'estudi en la pràctica per a donar una visió completa i aprofundida d'aquesta acció formativa.

Els resultats empírics provenen bàsicament de l'estudi de casos, encara que en algun moment es vinculen amb l'estudi genèric, per tant indiquem una tendència generalitzadora, condicionament propi d'aquests estudis, ja que aporten la riquesa de la representació viva de la realitat, la singularitat i la particularitat de cada cas, que es contraposa, però, amb la generalitat. Per altra banda, el component interpretatiu respecte a la sensibilitat i la capacitat que té la investigadora de captar allò que les persones pensen i fan seria un altre element que cal considerar sobre una visió parcial que l'estudi de casos pot generar del coneixement de la realitat.

En resposta a l'encapçalament de cada objectiu, explicarem els resultats.

### *12.4.1. Caracteritzar els aspectes bàsics i diferencials de la F. en C.*

#### **Descripció del context on es duu a terme la formació en centres**

Els centres estudiats presenten diferents tipus d'estructures arquitectòniques, de més antigues a més modernes, que acullen els diferents estaments (personal administratiu, professorat i alumnat), les quals, juntament amb els seus sistemes organitzacionals i relacionals, les seves rutines, els seus costums..., particularitzen i determinen les condicions educatives, que, per tant, també influeixen en els coneixements que aporta la investigació.

El **context socioeconòmic** correspon a famílies de nivell mitjà i baix, i **culturalment** és molt variat. En dos dels casos estudiats aquests elements han interferit en el tipus de formació i en la decisió d'actuació, però en cap cas no ha estat determinant.

El **clima** que es percep als centres, en general, és bo. Hi ha força implicació, encara que no majoritària, a participar en activitats formatives en el centre i a col·laborar en comissions que ajudin a millorar la tasca educativa; per tant, podem dir que des del punt de vista professional i relacional la perspectiva és bona. Hi conviu la cultura de l'individualisme amb l'obertura d'una cultura col·laboradora. En tots els centres han mostrat una bona disponibilitat a col·laborar en la investigació, fet que ha afavorit i ha facilitat la realització del nostre treball; des d'aquest punt de vista, la informació recollida no és esbiaixada.

Els actuals **equips directius** són en el primer any de mandat, ja que l'any 2000 es van fer eleccions democràtiques. En tots els casos estudiats la Direcció vetlla perquè el centre dugui a terme la tasca educativa de manera òptima, cercant i distribuint els recursos materials, humans i funcionals de forma efectiva; s'implica en la formació del professorat, i en cinc dels centres estudiats, membres de l'equip directiu participen en les accions formatives. En l'estudi genèric, el professorat manifestava la importància d'aquesta implicació de l'equip directiu per a l'efectivitat de la formació.

Respecte al **professorat**, la mitjana d'assistència a les activitats de formació correspondria al 25% del total del professorat; es considera un percentatge baix perquè pugui tenir repercussions per al centre. El sistema d'adjudicació de places docents i els canvis socials afecten l'estabilitat de les plantilles de professorat, i això preocupa. En quatre dels casos, la plantilla estable se situa entre el 55% i el 63% del professorat i en els altres dos en el 82% i el 89%. Aquest fet pot explicar que el professorat no vulgui implicar-se gaire en activitats formatives en el centre perquè no té clara la seva continuïtat de cara al curs següent. Malgrat aquesta mobilitat, en cap dels centres no tenen redactat un pla d'acollida per al professorat nou, però en la pràctica és un fet que es té en compte i hi ha una persona de l'equip docent que s'encarrega d'orientar els nousvinguts.

Hi predominen les dones (la qual cosa constata la feminització en l'ensenyament no universitari) i la mitjana d'edat és d'aproximadament quaranta anys. És un professorat amb força anys d'experiència docent (entre 10 i 20 anys). Aquestes dades coincideixen amb l'estudi genèric i són similars a l'estudi de Pérez Gómez [*et al.*] (2003), que constata la mitjana d'edat del professorat espanyol en 39 anys i l'experiència docent entre els catorze i els setze anys.

L'**alumnat** es distribueix dins una organització vertical, d'acord amb la normativa de la LOGSE, i presenta les característiques comunes de l'alumnat que acullen els centres públics en l'actualitat. El professorat no ens ha mostrat que la falta de disciplina o la desmotivació per l'estudi interfereixi de manera contínua i negativa en les activitats educatives. En un dels casos, destaca el creixent índex d'alumnat immigrant que obliga el professorat a replantejar la seva docència.

### **Descriure i analitzar com s'inicia la formació en el centre i per què**

La formació permanent del professorat sempre ha format part de la trajectòria dels centres estudiats, però només en un cas està institucionalitzada. El seu desenvolupament ha tingut diferents enfocaments: modalitat fora del centre i modalitat realitzada en el mateix centre per un formador extern al centre, expert en una temàtica d'interès per a un grup del professorat o per a la totalitat del claustre, i la tipologia també ha estat diversa: cursos, seminaris i assessoraments. Fins a l'actualitat cap dels centres no havia constituït grups de treball com a modalitat de formació.

El fet o la raó per la qual es fan activitats formatives en el centre ve donat generalment per les **necessitats percebudes per l'equip directiu**, que creu que la tasca educativa del centre ha de ser més completa. Concretament en els casos estudiats, l'equip directiu creia que calia **conèixer aspectes de les noves tecnologies i millorar aspectes curriculars de tipus procedimental i actitudinal**. Aquests aspectes són coincidents amb els resultats de l'estudi genèric. En dos casos (els grups de treball) una part del professorat ha tingut la iniciativa d'emprendre la formació.

En cinc casos les necessitats de formació han estat percebudes o sentides, i només en un cas s'han derivat de l'avaluació interna dels processos d'ensenyament/aprenentatge i de la gestió; per tant, en aquest últim cas tenen una constatació amb la realitat. En els primers casos pot limitar l'efectivitat de la formació en la globalitat del centre, perquè la manca d'un plantejament d'autorevisió del funcionament del centre i de la funció docent, el desconeixement de l'opinió que tenen els pares i els alumnes de la tasca educativa del centre... poden comportar que no s'hagin detectat àrees deficitàries i estiguin orientant la formació cap a sectors menys prioritaris. L'autorevisió permetrà conèixer amb criteris clars què funciona bé al centre, i continuar potenciant-ho, i què necessita millorar i orientar la formació del professorat d'acord amb les àrees de millora detectades.

Quan l'equip o grup promotor considera que la formació en el centre s'hauria de portar a terme, es comunica a tot el claustre de professorat i es convida **voluntàriament** a participar-hi. Només en un cas la Direcció del centre ha indicat a un grup de professorat que s'hauria d'assistir a les sessions formatives.

### **Fer un seguiment descriptiu del procés de l'acció formativa**

Les **activitats formatives** realitzades en els sis centres estudiats **formen part dels PFZ**. Els coordinadors/es pedagògics del centre, que en general són els encarregats oficials de vetllar per la formació del professorat, s'han encarregat de gestionar la formació a través dels respectius CRP. En un cas se n'ha encarregat la coordinadora del 1r cicle d'ESO i en dos casos hi ha participat la psicopedagoga. L'ICE de la UAB, com a delegat del Departament d'Ensenyament, ha finançat i acreditat l'activitat dels sis centres i ha proporcionat els formadors en tres dels casos.

En l'estudi genèric, des del punt de vista teòric, el professorat valorava positivament el seu protagonisme en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació del projecte de formació; que la formació s'adeqüi a les necessitats del centre per a aconseguir millorar l'aprenentatge de l'alumnat, i que contribueixi al desenvolupament de l'actitud crítica i

reflexiva dels docents en l'acció educativa. En la realitat, en la pràctica, no succeeix exactament així: el professorat actua més com a receptor de la formació i no com a professional que analitza i decideix sobre el procés de formació.

La manera de dissenyar i d'elaborar els projectes de la F. en C., i les bases en les quals es fonamenta, són elements cabdals per a la seva efectivitat. El model de F. en C. és la forma de respondre a la satisfacció de les necessitats de millora detectades, de manera qualitativa i contextualitzada, a través d'un procés metòdic i coherent; és a dir, una autorevisió de la pràctica educativa del centre. Mitjançant diferents tipus d'instrumentalització (qüestionaris, entrevistes, observacions...) s'hauria d'aconseguir tenir una idea clara de la situació educativa del centre, de com es desenvolupen els processos d'ensenyament/aprenentatge, de com és el sistema organitzacional i relacional, i dels recursos amb els quals es compta ("què fem i què tenim"). A partir d'aquí, cal decidir on s'ha d'anar, quines són les necessitats normatives i les necessitats reals, com creiem que ha de respondre el centre per a dotar l'alumnat d'una formació integral d'acord amb les demandes de la societat actual, és a dir, aclarir i consensuar les finalitats del centre educatiu.

En els centres educatius on hem dut a terme el nostre estudi, aquests plantejaments es tenen en compte de manera informal, i per tant no han quedat plasmats en cap document ni s'han fet d'una manera sistematitzada. La **normativa legislativa** del nostre sistema educatiu disposa que els centres educatius han de fer una **avaluació interna i una avaluació externa**. Aquesta conjuntura "obligada" pot ser o **hauria de ser aprofitada com a eina per a conèixer la situació del centre**, i citant paraules textuais del document *Avaluació interna de centres d'educació secundària* "per a reflexionar sobre la pròpia praxi i poder prendre decisions de millora en relació amb l'organització i gestió del procés d'ensenyament/aprenentatge". Per tal de respondre de manera qualitativa a la solució de les necessitats de millora detectades, la F. en C. s'hauria d'orientar en aquest context. El disseny, els fonaments i el punt de partida de la formació del professorat haurien d'estar emmarcats en la capacitació dels docents per a cercar les alternatives que puguin reduir o solucionar els dèficits que s'han detectat en la pràctica educativa.

El disseny i el programa de formació en cada un dels casos estudiats és exclusiu per a cada centre. En les modalitats de *cursos i assessoraments*, **el professorat implicat delega en el formador o assessor l'elaboració del programa**. A vegades hi ha un canvi d'impressions sobre el contingut i les estratègies amb el/la coordinador/a pedagògic/a del centre. Per contra, en els *grups de treball* **tots els participants s'impliquen en el disseny del programa**. En els primers casos suposa un fet limitador de l'efectivitat de la formació en el centre, perquè els participants adopten una posició menys activa i donen massa protagonisme i responsabilitat als que dirigeixen la formació. Hem de tenir en compte que en l'assessorament cal que la persona conegui molt bé l'etapa i s'interessi per a conèixer la cultura del centre, perquè la seva funció sigui efectiva. En un dels casos no s'ha donat cap d'aquestes condicions i el desenvolupament de l'activitat formativa ha estat poc satisfactori.

En general **es dedica poc temps al disseny de l'acció formativa** i hi ha precipitació per a iniciar la formació, fets que comporten que després s'avanci més lentament perquè els objectius no estan prou definits ni consensuats; d'altra banda, es plantegen molts objectius i continguts que no són compatibles amb el temps previst per a la formació. Preparar-se en l'execució de projectes i en la dinàmica d'equips de treballs, revisar estudis teòrics, consensuar accions... són passos previs que refermaran accions posteriors. Aquest procés reflexiu de preformació només l'ha seguit un centre.

En general, els assistents a les activitats formatives s'impliquen en el desenvolupament de la formació amb més o menys intensitat, en funció de la seva participació en el disseny. Les **estratègies metodològiques tenen plena relació amb el tipus de modalitat**: els *cursos* es divideixen en l'exposició teòrica i l'aplicació pràctica; en els *assessoraments* predomina la reflexió, l'anàlisi i el debat, i en els *grups de treball* és present la reflexió, l'anàlisi i l'aprenentatge entre iguals i el suport mutu, per a culminar amb l'elaboració i l'experimentació de materials per a l'alumnat. Per tant, aquests últims apliquen les estratègies pròpies de la F. en C. i també les valorades com a més efectives en l'estudi genèric.



La formació en el centre s'ha convertit en ocasions en un lloc d'ubicació per a fer un curs de formació còmodament, sense necessitat de desplaçaments i amb **horaris** poc racionals (a continuació de les classes amb l'alumnat i abans de dinar). Aquests fets s'ha donat en els *assessoraments* i són elements que en limiten l'efectivitat. En canvi, hi ha hagut una actuació molt més racional en els *grups de treball* i en els *cursos*, perquè han fet la formació en uns horaris que afavorien l'estat físic i mental per a dur a terme un treball: a la tarda, havent dinat, quan s'ha pogut desconnectar del treball amb els alumnes, o bé de manera intensiva, durant una setmana al matí en el període que havia acabat el curs per a l'alumnat.

Aquesta qüestió horària és un element que cal repensar. En l'estudi genèric, el professorat manifestava que s'havia de fer dins l'horari lectiu. Creiem que aquest aspecte es podria considerar, a fi d'afavorir experiències formatives dins l'horari lectiu basant-se en una trajectòria sistemàtica i productiva de la formació en el centre.

L'**assistència** i la regularitat del professorat participant en les sessions formatives ha estat força correcta en cinc dels sis centres.

En general —es mostra una consciència de saturació de treball— viuen la formació com una sobrecàrrega del temps docent i hi ha poca disposició per a prestar més dedicació de la que comporta el temps estipulat de formació; per tant, la majoria del professorat fuig de tot el que representi una major dedicació. Aquests aspectes també són presents en l'estudi genèric.

El **professorat es mostra massa pràctic, fuig de la teoria**, mostra neguit si no s'aconsegueixen resultats ràpids. La F. en C. ha d'incidir en aquest aspecte, enriquint la pràctica a través de la teoria, i alhora col·laborar a incrementar la teoria seguint un procés metòdic en el disseny i el desenvolupament de la formació que aportí nous coneixements al tema de la formació permanent. En un dels centres, entre altres variables, la falta de formació teòrica i la impaciència per resoldre els problemes de la pràctica diària van disminuir l'efectivitat de la formació a escala personal i de centre. En un altre centre es va donar el cas contrari: va elevar la professionalitat i l'autoestima

del professorat participant, ja que van dur a terme una preparació en dinàmica de grups per a fer més operatives les sessions de formació i van mostrar disposició per a realitzar una sèrie de lectures prèvies a les sessions presencials de treball, la qual cosa va fonamentar i consolidar el treball pràctic.

Els *grups de treball* i un dels *assessoraments* tenen bones perspectives d'incidir en canvis positius en el centre, perquè fa tres cursos escolars consecutius que funcionen i el nombre de professorat participant es va incrementant, fets que provoquen satisfacció en els promotors de la formació i en els que investiguem i creiem en la F. en C. com a eina per a intentar cercar sortides i millorar la qualitat de l'ensenyament a partir de les problemàtiques que sorgeixen al mateix centre. Com ja s'ha comentat en un dels informes individuals, aquest procés de formació d'un grup de docents per respondre a les necessitats educatives del seu centre pot representar emprendre una reforma des de baix, una *renovació pedagògica*, davant la complexitat que presenta actualment la tasca educativa dins els centres escolars.

El **professorat no participant** en les activitats formatives sempre ha acceptat i respectat les innovacions que posa en pràctica el professorat més inquiet que s'actualitza o busca contínuament recursos per a millorar la qualitat educativa del centre, i en cap cas no ha mostrat resistències o oposicions.

En l'estudi genèric, el professorat considerava que en el desenvolupament de la formació és important fer una **avaluació** a l'inici per a conèixer la situació de partida, una avaluació del procés per a fer modificacions, si cal, i una avaluació final per a comprovar els resultats d'una activitat o del valor del projecte, tal com preveu la teoria de la F. en C.. Malgrat això, la cultura de l'avaluació, no està integrada en la F. en C.. En la pràctica, tant en l'estudi genèric com en l'estudi de casos, s'ha aplicat al final per a comprovar els resultats del projecte; a excepció de la modalitat de *grups de treball*, en la qual s'han plantejat, s'han creat i s'han aplicat instruments propis d'avaluació (a l'inici i al final). En els *cursos*, el professorat participant es limita a contestar les preguntes valoratives que proposa l'organisme gestor (ICE), les quals es contesten molt ràpidament i creiem que de forma poc reflexiva, perquè s'acostuma a fer una valoració

l'últim dia de formació; de vegades, es respon mentre el formador imparteix coneixements o de manera precipitada durant els últims minuts de la sessió formativa.

#### *12.4.2. Descriure, analitzar i valorar les modalitats de F. en C.*

La resposta a aquest objectiu és reiterar les conclusions de l'estudi de casos on s'han descrit, analitzat i valorat les modalitats de formació estudiades: cursos, assessoraments i grups de treball.

#### **Cursos**

La modalitat de cursos és la predominant en la formació permanent, tal com detecten l'estudi genèric i diverses investigacions.

En l'estudi de casos, la realització d'un curs de formació és la resposta a les necessitats percebudes per l'equip directiu o per un grup de professors i professores que, veient la importància i la necessitat de conèixer les NT i de fer-ne ús, proposen fer un curs en el centre i una part del professorat es mostra receptiu per a dur-lo a terme. Del disseny de la formació es responsabilitza el formador i **el professorat adopta el paper de receptor de continguts. L'èxit del procés de formació depèn**, en part, de les **habilitats del formador**. Hem pogut observar diferents maneres de procedir per part dels formadors, la qual cosa ens permet afirmar la importància que tenen les aptituds personals de comunicació i de relació per a crear interès entre els participants que segueixen el curs. Un altre element important en l'èxit de la formació és **que el formador conegui el centre i l'etapa educativa**.

La repercussió a nivell de centre, que és l'objectiu de la F. en C., en un principi no es pot determinar, perquè el professorat no ha intervingut en el disseny de la formació, **no s'ha fet una avaluació dels coneixements previs** que els participants tenien sobre el tema i la formació està enfocada a coneixements molt específics del professorat. No podem posicionar-nos, però, sobre la falta d'incidència, perquè a partir de nous

coneixements per part del professorat es poden generar iniciatives per a canviar estratègies d'ensenyament/aprenentatge que a llarg termini incidirien en canvis en el centre. En aquest cas, un curs sobre les NT va en consonància amb la importància que aquestes tenen en l'actualitat, com a sistema per a transmetre informacions i adquirir nous coneixements.

Per altra banda, també és lícit pensar si s'haurien de dedicar recursos a un curs de formació sobre NT sense tenir clara la incidència en el centre, quan és possible que hi hagi necessitats més prioritàries que no s'estan cobrint.

Des d'un vessant positiu, s'ha de dir que **el professorat que ha fet el curs pren consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional**, percep noves possibilitats i formes d'entendre i de desenvolupar el procés d'ensenyament/aprenentatge, ha vist ampliades les perspectives sobre noves metes de creixement professional i ha adquirit una nova visió de la feina docent. Aquests fets ens fan intuir que s'estan produint canvis en la manera de pensar.

Com ja hem dit en altres moments, els canvis comencen en el canvi d'idees; sense idees, sense conscienciació, no hi pot haver execució, per tant la incidència és positiva i s'obren nous camins.

### **Assessoraments**

El procediment per a sol·licitar un assessorament per al centre és similar al que se segueix per a fer un *curs* de formació. L'equip directiu percep unes necessitats formatives, que és possible que estiguin ben fonamentades, i exposa al claustre de professorat la realització d'un assessorament per a satisfer aquestes necessitats. En un cas, s'aconsella al professorat que assisteixi a les sessions formatives i, en l'altre, el professorat hi participa de manera voluntària i amb una alta assistència, el 38%. El disseny de la formació, l'elabora l'assessor. **El professorat accepta el lideratge democràtic, li és còmode que algú dirigeixi la formació i el seu paper és bàsicament**

**rebre informacions i exposar les seves problemàtiques a l'aula esperant que l'assessor li proporcioni la solució.**

El resultat de l'estudi de casos discrepa de l'estudi genèric, ja que en aquest últim la funció que s'encomana a l'assessor extern és facilitar informació, experiències, recursos humans i materials... per a iniciar la formació i establir un bon clima per al desenvolupament del professorat (dinamitzar el treball en equip, compartir idees, experiències...). Es dóna menys importància al fet que exerceixi de monitor en el desenvolupament de la formació i que promogui línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.

En el cas dels assessoraments, també hem tingut l'oportunitat d'observar diferents actuacions. Un fet que ja hem remarcat és la **necessitat que els assessors coneguin el context en el qual presten la seva orientació**. Aquest fet ha estat cabdal en l'èxit del procés de formació. En un dels casos, hi ha hagut compenetració entre el professorat i l'assessor, aquest ha gaudit de plena credibilitat, coneix perfectament l'etapa educativa, té molta experiència com a docent i com a assessor, i així el procés de formació es desenvolupa força bé. En l'altre cas s'ha esdevingut el contrari: l'assessor no coneixia el context ni tenia experiència en la docència a secundària, i el professorat hi assistia perquè se li recomanava l'assistència, no per iniciativa pròpia; el procés de formació, doncs, no és gaire satisfactori.

Aquí també, com en els *cursos*, les **habilitats comunicatives, relacionals i el background pràctic de l'assessor són un element important per a l'èxit de la formació**.

En els casos estudiats, els *assessoraments* no han aconseguit una de les fites òptimes en el seu procés, que és arribar a aconseguir que la figura de l'assessor sigui cada vegada més imprescindible, perquè el grup va assolint la capacitat necessària per a gestionar la seva pròpia formació. En cap dels dos casos s'ha aconseguit aquesta fita. **Hi ha una plena dependència de l'assessor**.

En un dels casos, s'ha creat tal dependència que des de fa tres cursos sol·liciten l'assessorament de la mateixa persona. Per al grup de professorat és còmode que vingui l'assessor, perquè és un motiu de trobada del professorat, poden expressar les seves preocupacions com a docents i cercar algunes solucions a les problemàtiques educatives; i de fet, en aquest cas, la incidència de l'assessorament ha estat força important perquè la formació s'està incorporant a la cultura del centre, es porta a terme més el treball en grup, el professorat veu la necessitat de trobar-se i d'explicar les seves experiències, fet que implica passar d'una cultura individualista a una cultura més col·laboradora. Per tant, els resultats són positius i s'orienten a característiques de la F. en C., sempre que s'avanci cap a una major autonomia del grup respecte a la dependència de l'assessor.

### **Els grups de treball**

La forma de dissenyar i desenvolupar la F. en C. pels grups de treball ha suposat una aportació molt important i satisfactòria per a la nostra investigació.

Un grup de docents d'un mateix centre que reacciona davant les problemàtiques que s'hi generen o que reconeix que la seva tasca docent no és prou satisfactòria i comença a cercar alternatives per a solucionar els problemes o per a millorar la seva docència és motiu d'elogi, de satisfacció i fa sentir-se orgullós de pertànyer a aquest col·lectiu. Som conscients que hi ha col·legues que deixen de banda "la cultura de la queixa" i s'impliquen a millorar la seva tasca docent sense buscar culpables del fet que no rutlli l'educació actualment o que l'administració educativa no presti prou ajuda per a resoldre les dificultats que sorgeixen en els centres educatius.

Els grups de treball a **partir de necessitats reals** sorgides d'una avaluació interna o de sentir-se insatisfets pel poc profit que treuen del temps docent dedicat a la tutoria decideixen cercar solucions a través de la formació en el centre. Les iniciatives es comuniquen al claustre de professorat per a tenir el seu suport i perquè s'integri el màxim de professorat en el projecte. La resposta no és massiva: responen favorablement

a participar-hi un 20% en un cas i un 27% en l'altre. Tenen el suport de la Direcció del centre i cerquen els recursos materials, humans i funcionals per a emprendre el projecte.

En aquest moment de l'inici en la recerca de recursos, s'ha de fer patent una vegada més en el transcurs d'aquesta investigació que la normativa del Departament d'Ensenyament determina que els grups de treball han d'estar constituïts per docents de diferents centres. El professorat promotor de la formació, en els dos centres objecte d'estudi, per a poder ser reconeguts com a grups de treball han hagut de demanar a professorat d'altres centres que formin part del projecte. La integració i implicació del professorat convidat dels altres centres és fictícia o escassa, com és lògic, perquè la visió i les expectatives poden ser personals però no de centre. Col·labora amb l'equip docent promotor que li ha demanat la seva integració, però en realitat no forma part del claustre del centre.

Un dels grups de treball segueix un procés modèlic. Es forma prèviament en dinàmica d'equips de treball per a poder fer les reunions més operatives, cerca assessoraments puntuals i col·laboracions d'especialistes per a orientar la formació i aprofundir en el tema de treball. La formació té com a objectiu final incidir en la formació de l'alumnat i en la millora de la qualitat educativa del centre, però en principi la formació es focalitza a capacitar el professorat en el domini dels nous continguts i estratègies didàctiques. Amb referència a l'estudi genèric, que detecta la falta de preparació en dinàmica de grups de treball per al bon funcionament de la F. en C., aquest grup de treball ho ha tingut en compte i per tant aquesta limitació és superada.

Des del punt de vista funcional, les sessions de treball estan ben estructurades. Es fan quinzenalment, a primera hora de la tarda, el dimecres, quan l'alumnat no ha de rebre docència.

Cada membre de l'equip es responsabilitza de la seva feina, hi ha una **gran implicació, disposició i dedicació** que supera el temps que es certifica (40 hores de formació). La responsabilitat és compartida, però les coordinadores en aquests casos adquireixen

major responsabilitat, i el seu lideratge és molt evident. És un lideratge democràtic però molt fort i important per al grup.

Un dels indicadors de qualitat dels centres docents, segons diferents estudis, és el lideratge. El paper del lideratge és complex i delicat perquè un líder democràtic no ha de prendre les decisions, però ha d'observar el desenvolupament del grup i ser un referent d'ajuda, ha de donar seguretat al grup en moments d'incertesa, ha de proporcionar recursos en casos necessaris... Realment així és l'actuació de les coordinadores.

Així mateix, un líder democràtic mai no hauria de ser el capdavanter ni qui decideix, tampoc no hauria de ser imprescindible fins al punt que sense la seva presència o direcció el grup no rutlli, no avanci... Ha de saber delegar responsabilitats a cada membre de l'equip, a mesura que aquest evolucioni, amb la finalitat que cada vegada l'equip sigui més autònom, menys dependent del líder. Des d'aquest punt de vista, els nostres grups de treball no estan madurs, ja que tenen una gran dependència de la coordinadora, **no han adquirit un grau d'autonomia en què les responsabilitats estiguin equitativament repartides.**

Quant al lideratge, s'ha d'incidir en l'alt grau de voluntarietat i disposició personal que fins ara és present en l'execució del càrrec de coordinació. Actualment les coordinadores no reben cap compensació econòmica ni de reducció d'hores lectives, simplement reben l'agraïment i el reconeixement dels seus companys per la tasca que duen a terme. Aquest fet fa que l'organització del grup de treball sigui feble, perquè quan les persones que coordinen vulguin voluntàriament deixar el càrrec, el grup de treball se'n pot ressentir. Calen reconeixement administratiu i competències professionals i personals per a exercir amb efectivitat el càrrec de coordinador de grups de treball (conèixer i saber aplicar les tècniques de dinàmica de grups de treball, tenir capacitat de síntesi per a conduir a acords i conclusions, tenir predisposició a l'empatia i a l'assertivitat...).

La tasca que fan els grups de treball té força èxit als centres, ja que són en el **tercer any consecutiu de funcionament** i es va incrementant el nombre de professorat participant.



Un altre element positiu de la tasca d'aquests grups de treball és la **projecció i la difusió cap a l'exterior**. Un d'aquests grups promociona la modalitat de formació i la temàtica treballada a través del professorat que col·labora en altres IES, i els incita perquè intentin animar el professorat del seu claustre a iniciar la F. en C. i treballar el tema de les *emocions*. La coordinadora s'ofereix a fer de suport als que vulguin iniciar la tasca en els seus IES i així anar creant una xarxa que vagi expandint la modalitat de formació i temàtiques afins a les emocions. Podria ser el preludi del que un dels assessors va anomenar la *tercera renovació pedagògica*: a partir de les necessitats del centre, els seus docents es mobilitzen, es formen, per a trobar alternatives a la complexitat d'educar actualment en els centres d'ensenyament.

L'altre grup ha exposat les seves experiències en trobades pedagògiques i també ha fet publicacions en revistes educatives.

La incidència de la formació dels grups de treball en el centre és clara; el sistema organitzacional i relacional del centre està canviant. S'està incorporant la F. en C. al sistema organitzacional del centre, s'adopta més el treball en grup com a forma habitual de funcionament, **s'han creat uns materials per a l'alumnat d'ESO**, els quals **s'estan experimentant**, i es potencien les comissions de treball amb la finalitat d'implicar la major part del professorat en la gestió organitzativa i educativa del centre, cosa que indica que s'està passant d'una cultura individualista a una cultura col·laboradora.

L'estudi de les diferents modalitats ens ha permès comprovar la lògica de la rèplica que fonamenta l'estudi de casos múltiple, preveure resultats similars (*rèplica literal*) o, per contra, oposats però per raons previsibles (*rèplica teòrica*).

En les modalitats de **cursos**, respectant les particularitats de cada centre, la **variable** que ha produït resultats relativament diferents ha estat **el formador**. En ambdós casos eren bons professionals coneixedors de les NT. En un cas el formador era membre del claustre de professorat i posseïa habilitats comunicatives i relacionals, i en l'altre cas eren diferents formadors externs al centre i alguns no van tenir l'encert de captar

l'interès i les expectatives del professorat, fet que va conduir a la desmotivació i a l'absència d'alguns participants en les últimes sessions formatives. Per tant, **el procés de la formació i la interacció** formador/participants han estat **diferents**.

En els **assessoraments** els resultats, previsiblement, són gairebé oposats. Els assessors dominaven magníficament la temàtica. Un **assessor** coneixia perfectament l'etapa educativa i hi tenia experiència docent, i va gaudir de la **plena credibilitat** del professorat; en l'altre cas va passar el contrari, i a més es va afegir el component que es va aconsellar al professorat que assistís a les sessions formatives. La **diferència** en els **resultats** va raure, bàsicament, en **la satisfacció del professorat sobre el procés seguit i, lògicament, en la continuïtat de l'assessorament i en el grau diferent d'incidència de la formació en el centre**.

Els **grups de treball**, malgrat les particularitats de cada centre, **l'analogia en el disseny i el procés de la formació i la disponibilitat de recursos humans**, han fet que els **resultats** siguin **similars**.

Després d'una anàlisi meditada i raonada, podem qualificar la modalitat de grups de treball com la més efectiva per a dur a terme la F. en C.. La filosofia que emmarca els procediments dels grups de treball té afinitats amb els supòsits de la F. en C.; així, els resultats que es deriven del procés formatiu dels grups de treball permeten que es produeixin canvis, innovacions i millores qualitatives en la institució educativa. Encara que, segons la maduresa del grup, de vegades sigui convenient, i no s'ha de descartar, la necessitat d'un assessorament per a iniciar el procés de PFC. La realització d'un curs específic per a adquirir uns coneixements determinats també és un suport a la F. en C. i a les modalitats d'assessorament i grups de treball.

**12.4.3. Analitzar i valorar l'efectivitat de la F. en C.**

*respecte al desenvolupament professional i a la satisfacció personal del professorat i del centre educatiu*

La incidència i valoració de la F. en C. ja s'ha anat indicant de manera específica amb relació a les modalitats cursades, i s'ha tingut en compte que no es pot mesurar amb el mateix barem tots els casos, perquè les circumstàncies, els mitjans, les particularitats... de cada cas afavoreixen o limiten l'acció formativa. Ara, per a respondre al penúltim objectiu de la investigació, es tracta d'analitzar i de valorar la incidència de la F. en C. en àmbits més globals (professorat i centre en general) per a tenir una visió de quines són les tendències actuals d'aquest model de formació.

Des de la perspectiva de la F. en C., l'èxit culminant de la formació és que aquesta s'institucionalitzi en el centre, que incideixi en la cultura del centre. Veure resultats, canvis que arrelin en la institució educativa és un procés lent si es pretén que sigui efectiu; els canvis bruscos, ràpids és possible que no arrelin. Per saber quins han estat els canvis consistents en el centre educatiu produïts per la formació, hauríem de fer una avaluació diferida, però com que la investigació ha estat limitada a un curs o a dos en el camp d'acció i en les activitats formatives no ha participat tot el col·lectiu de docents, constatarem, més que canvis en la cultura del centre, que és el cim al qual hauríem d'arribar, tendències en la dinàmica general.

En principi, els canvis tangibles, perdurables, s'han de fer notar en les actituds del professorat (són els canvis més difícils; els canvis organitzatius o curriculars són més senzills). Si hi ha un canvi en l'actitud personal, es produiran els canvis organitzacionals i relacionals i seguiran els dels continguts curriculars i la implantació de noves pràctiques d'ensenyament/aprenentatge a les aules.

A partir d'aquests supòsits, els elements que cerquem com a indicadors de resultats són els següents:

- Al centre: canvis, innovacions i/o millores en l'organització i la dinàmica general.
- En la pràctica docent: canvis, innovacions i/o millores en els processos d'ensenyament/aprenentatge.
- En el professorat: perfeccionament professional i satisfacció personal.

La incidència de la formació en els tres àmbits seleccionats, que hem pogut verificar en les nostres observacions i que els participants ens ho han ratificat, ha estat la següent:

### **Canvis, innovacions i/o millores en l'organització i la dinàmica general de la institució educativa**

Dels sis casos estudiats, podem dir que en tres la formació ha incidit en el sistema organitzacional i relacional, concretament un dels *assessoraments* i els dos *grups de treball*. Considerem que la F. en C. s'està institucionalitzant en la institució educativa perquè:

- Fa **tres cursos consecutius** que duen a terme activitats formatives, s'apliquen a la pràctica docent els coneixements adquirits, s'incrementa el nombre de professorat participant i s'aprofundeix en els temes iniciats o s'introdueixen de nous.
- **S'adopta més el treball en equip** com a forma habitual de funcionament. Es valora aquest treball com a potenciador qualitatiu del treball individual, com a espai per a compartir èxits i inquietuds, i com a moments d'aprenentatge i millora de les relacions personals i professionals. La cultura col·laboradora s'obre pas entre la cultura de l'individualisme.
- Es dóna importància a la imatge del centre i es treballa perquè sigui saludable.

Respecte a la incidència de les altres modalitats formatives, hi predominen més els indicis que les consolidacions, ja que es pren consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional col·lectivament. També és un element positiu, perquè, com anem dient al llarg de la investigació, primer hi ha d'haver una conscienciació, una sensibilització per a poder passar a l'acció.

Els resultats de l'estudi de casos són coincidents amb l'estudi genèric. En aquest últim el professorat considera que la F. en C. ha contribuït, principalment, a introduir innovacions en l'organització, ha permès més participació i implicació del professorat en la vida del centre i s'han millorat les relacions professionals i l'intercanvi d'experiències.

### **Canvis, innovacions i/o millores en els processos d'ensenyament/aprenentatge**

Amb relació a la pràctica docent, els canvis, les innovacions i/o les millores que s'han constatat en les pràctiques d'ensenyament a l'aula i la seva repercussió en l'aprenentatge de l'alumnat han estat els següents:

- En un dels casos estudiats el professorat està motivat i disposat a **iniciar treballs amb els alumnes aplicant les NT.**
- En un altre cas **s'han introduït instruments més qualitius per al seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat** i per a transmetre informació a les famílies en tota l'etapa d'ESO.
- En els grups de treball **s'han creat uns materials** per a treballar, bàsicament, continguts actitudinals amb l'alumnat, s'estan experimentant, i, en principi, s'observen canvis positius en l'actitud personal de l'alumnat i en la relació amb el professorat. També l'alumnat percep l'esforç del professorat per a innovar i millorar. Els canvis actitudinals a l'educació secundària són els més difícils i per tant els més valorats.

L'increment de la manca d'interès de l'alumnat per l'estudi, que en alguns casos condueix a problemàtiques conductuals, preocupa el professorat, el qual es planteja i cerca possibles solucions. La formació (en *assessoraments i grups de treball*) li ha proporcionat algunes vies de solució a les problemàtiques educatives i noves perspectives i formes d'entendre i de desenvolupar el procés d'ensenyament/aprenentatge. Malgrat la reticència a valorar la teoria com a enriquiment

de la pràctica, s'han tingut en compte els conceptes i les teories educatives actuals (*grups de treball*) i s'han plantejat com relacionar-les amb la pràctica.

En l'estudi genèric es detecten resultats coincidents en aquest àmbit, perquè la formació en el centre ha influït, principalment, en el fet que s'han tractat aspectes pràctics, orientacions i suggeriments per al treball diari; s'ha contribuït a la recerca de solucions de les problemàtiques educatives, i s'han millorat els processos d'ensenyament/aprenentatge.

### **Perfeccionament professional i satisfacció personal del professorat**

Encara que en alguns casos la formació gairebé no ha passat d'un enriquiment de coneixements personals i s'han produït petits canvis en la pràctica docent, en general s'han millorat els coneixements, les competències i les actituds del professorat, com veurem a continuació.

Els tres tipus de modalitat formativa aplicada tenien com a objectiu incidir en la formació del professorat, com a element clau per a posteriors canvis o innovacions en el centre. La formació ha repercutit en el fet que el professorat pren consciència que l'anàlisi de la pròpia actuació permet adquirir nous coneixements i noves habilitats, i és una via de millora professional, i que el contacte amb col·legues i l'aprenentatge mutu suposen un enriquiment qualitatiu del treball individual. S'han produït **canvis en la percepció de la pròpia eficàcia**, s'han ampliat les **perspectives** sobre **noves** metes de creixement professional i es percep una nova visió de la feina docent. *Si estan canviant les idees de les persones, canviaran les organitzacions.*

Els resultats de l'estudi genèric també coincideixen en aquest àmbit, ja que els continguts treballats han permès traslladar la formació a la pràctica i s'ha desenvolupat l'hàbit de reflexionar com es treballa a l'aula.

Finalment, l'estudi ha permès posar de manifest que el professorat mostra **satisfacció per la formació realitzada**, creu en els avantatges de la F. en C., constata que la

formació millora, i potencia les relacions personals i professionals. I un fet molt important: li proporciona un al·licient per a ensenyar i continuar treballant per a millorar l'acció educativa. *Noves vies de renovació pedagògica s'estan obrint; el professorat des del seus centres, a partir de la recerca de solucions a les seves problemàtiques, treballa, es forma per a respondre amb professionalitat als reptes educatius actuals.*

El perfeccionament professional ha de partir d'allò que sabem i de com ho apliquem, i quan es comparteix i es reflexiona el saber de conèixer i el saber de fer individual amb tot el professorat s'està produint un desenvolupament important del col·lectiu professional que repercutirà en la pròpia organització, és a dir, s'és en un procés d'aconseguir una acció competent per a oferir un bon aprenentatge a l'alumnat. Assolir aquest objectiu és el propòsit de la F. en C., a través de l'intercanvi d'idees, l'ajuda, la unió dels professionals del mateix centre en la recerca del perfeccionament constant de la seva pràctica, per a trobar o crear les solucions pròpies, adequades i constructives que responguin a les necessitats de l'alumnat, i prescindir d'ambigüitats i de solucions prescriptives i prefabricades. *En definitiva, per aprendre que ensenyar és un repte i que els bons professors/es (com deien Stenhouse i Escudero) no neixen, es fan.*

La formació ha incidit, amb més o menys profunditat, en els centres i s'està projectant com a eina de millora de la tasca educativa, fet que confirma que la formació permanent, en general, i específicament la F. en C., és la base, és el fonament per a canviar, innovar i millorar en el fet d'educar.

#### ***12.4.4. Obtenir conclusions que permetin fer propostes***

*per a optimitzar processos de F. en C., orientats a la millora i al desenvolupament professional i del centre per a complir satisfactòriament la funció educativa*

De fet, ja s'ha respost de forma parcial aquest objectiu amb l'elaboració d'aquest capítol sobre les conclusions generals. Per tant, queda formular les propostes per a l'optimització de la F. en C.. Prèviament a les propostes, redactarem un nou apartat amb

els elements més significatius que aporta aquest estudi a la caracterització del model de F. en C. i que cal tenir en compte a l'hora d'aplicar-lo.

### **12.5. Aportacions de la investigació a la formació en centres**

La revisió dels estudis teòrics aporta que no hi ha univocitat respecte a definir la F. en C. amb un terme comú. Generalment s'utilitza indistintament modalitat i model, fins i tot, estratègia.

L'estudi empíric aporta una **visió actualitzada de la F. en C.** en el context de la província de Barcelona.

Si comparem **la teoria sobre els PFC, aquesta no es correspon amb la pràctica**, tal com indicaven en les observacions alguns dels jutges en la validació d'instruments. En general, no s'ha seguit el procés que caracteritza aquests projectes, **a excepció dels grups de treball.**

- L'autorevisió per a determinar necessitats formatives no es practica habitualment.
- El professorat, el protagonisme del qual és summament important en el disseny de la formació, s'hi implica poc i cedeix aquest paper als formadors i assessors.
- L'avaluació processal no es porta a terme i la final és molt mecànica i no s'utilitza com a instrument de judici de valor per a prendre decisions respecte a les activitats formatives.

En la redacció de les conclusions no hem utilitzat gaire el concepte de projectes de formació en centres, tenint en compte aquests fets.

Es pot dir que som en un **estadi preliminar** o d'iniciació del desenvolupament de la F. en C., que requereix **més difusió del model i assessorament** per a aconseguir un procés complet i efectiu.



S'hauria de **replantegar el procediment burocràtic** (la burocràcia ha d'estar al servei de la formació i no a l'inrevés: Sanmartí, 2003) sobre el reconeixement de la modalitat de grups de treball, ja que, com s'ha indicat en apartats anteriors, la filosofia de la F. en C. i la normativa de la constitució del grup de treball amb professorat de diferents centres no és compatible.

Els **elements necessaris per a fer la F. en C.** en condicions òptimes serien:

- Desenvolupament de la formació a partir de les necessitats formatives reals i prioritàries (autorevisió).
- Plena implicació de l'equip directiu en tot el procés.
- Necessitat d'un petit grup intern que coordini la formació o com a mínim un/a coordinador/a que actuï com a líder democràtic, i un/a secretari/ària que faci les actes i memòries de les activitats formatives, per a deixar consignats els fets i facilitar la gestió.
- Compromís i implicació d'una part representativa del claustre de professorat.
- Formació prèvia en el desenvolupament de PFC i en dinàmica de grups de treball.
- Valoració dels coneixements previs i expectatives dels participants en els cursos de formació.
- Credibilitat i preparació específica en els processos d'assessorament.
- Col·laboracions d'experts en moments puntuals i repartiment de responsabilitats en la modalitat de grups de treball.
- Racionalitat respecte a horaris (periodicitat i durada i moment del dia).
- Disponibilitat de temps i espais (adequats i acollidors).
- Difusió dels PFC per a facilitar recursos a altres grups de docents que vulguin iniciar-se en l'experiència i al mateix temps propagar el coneixement sobre el model de F. en C..

Altres aportacions que es deriven d'aquesta investigació:

- Els qüestionaris condicionen molt les respostes basant-se en les teories implícites del seu contingut. El professorat es limita a contestar segons els ítems qualitatiu o

quantitatius que se li ofereixen com a resposta, i generalment aporta poques idees personals en els apartats destinats a opinions personalitzades. En canvi, les entrevistes faciliten una resposta més natural i espontània.

- Els resultats de l'estudi genèric i de l'estudi de casos detecten que el professorat accepta i valora positivament la teoria de la F. en C., però per diferents raons la teoria no és aplicada completament a la pràctica.

Portar a terme la **F. en C.** actualment no és un treball fàcil, presenta **obstacles**. En l'estudi genèric, el professorat manifesta que suposa una sobrecàrrega en el treball diari, que falta temps per a desenvolupar el projecte amb profunditat i que els horaris són poc adequats. Es mostra impaciència, perquè es volen solucions ràpides, fàcils i definitives.

En l'estudi de casos s'han detectat aquestes i altres dificultats. El professorat, en general, coneix poc la conceptualització i l'estructura de la F. en C.; aquest fet en limita l'efectivitat i l'operativitat.

L'avaluació no és considerada com una eina de millora professional, de procediment constructiu a partir de la detecció de deficiències, de judici de valor per a prendre decisions sobre dades constatades. Generalment, només se li dóna sentit per a ratificar les fites aconseguides.

La F. en C. requereix una aportació important de temps i d'esforç personal per a desenvolupar-la correctament, i aquest fet va en contra de l'actitud d'una majoria del professorat que no està disposat a implicar-se en tasques que representin una major dedicació al temps docent.

La cultura predominant de l'individualisme en els centres educatius, la inestabilitat de la plantilla de professorat i l'escassa formació en dinàmica de treball en equip representen una limitació al desenvolupament d'aquesta acció formativa.

Està canviant la concepció segons la qual conèixer la matèria que s'ha d'impartir és suficient per a ensenyar, però encara hi ha reductes de professorat posicionats en aquest

sentit, que consideren innecessari implicar-se en tasques de temes transversals, interdisciplinaris o educatius (propis de les sessions de tutoria), fet que no afavoreix el desenvolupament d'una formació integral del centre.

Hi ha una falta de conscienciació (cada vegada menys, però encara existent) de la necessitat de formació permanent, i del fet que la formació en grup a partir de les necessitats del centre representa potenciar el desenvolupament personal i professional, enfortir el col·lectiu de professorat i, consegüentment, millorar globalment la qualitat educativa del centre.

### **12.6. Contrast amb investigacions anàlogues**

Per a finalitzar i donar una visió més universal del context de la F. en C., destacarem els elements que altres investigacions han considerat importants per a desenvolupar aquest model, els quals reforcen les nostres conclusions.

En primer lloc, hem de dir que no hem trobat cap estudi que hagi fet una avaluació diferida sobre l'impacte de la F. en C.. Aquest estudi seria interessant i important per a constatar la incidència i la perdurabilitat de la formació en la cultura d'una institució educativa.

Els estudis i treballs que hem consultat per a fonamentar i dur a terme aquesta investigació proporcionen coneixements i propostes coherents amb els nostres resultats. Encara que els enfocaments siguin diferents, com és lògic des de la perspectiva de la investigació, s'han de cercar diferents vies per ampliar el coneixement.

Des del context de la formació permanent global, ratifiquem les deduccions de Garcia Llamas (1999). El professorat fa activitats formatives per a assolir una bona actualització científica i professional. La formació s'ha de fer, preferentment en hores lectives, encara que en les no lectives i durant el període de vacances té certa acceptació. Els professionals més idonis per a impartir les activitats formatives són els

companys o les persones coneixedores del context, i les entitats adequades per a l'organització serien els CPR, els ICE i els departaments de la universitat.

Respecte a De Miguel (1998), des de l'enfocament del desenvolupament docent i la innovació educativa, trobem resultats similars. No es pot prescindir de la formació i de les experiències prèvies dels docents, ratificat per Darder (1994). Els processos de formació i de canvi només es donaran a partir del treball en equip de grups cohesionats i els llocs privilegiats d'acció són els centres on el professorat exerceix la seva docència. Elaborar els programes de manera conjunta a partir de la realitat de cada institució educativa, aportant solucions a problemes immediats. Voluntarietat absoluta dels participants, compartida per Arencibia i Guarro (1999). És imprescindible un suport explícit i eficaç de l'Administració, que es pot concretar en ajudes en forma de recursos, flexibilitat d'horaris, dotació de personal... Escudero (1993) també fa aquesta última proposta.

Respecte a la F. en C., concretament, confirmem la filosofia del model, els aspectes més valorats i els requeriments bàsics.

«**El model de formació que més resultats ofereix**, i amb el qual s'identifica més la majoria de professorat, **és el que està basat en una formació en centres**. L'autoformació en centres reflexionant amb els col·legues, aprofitant l'espai i el temps de treball es considera el mitjà més idoni (opinió 78% participants en la investigació).» (Carro, 2000: 19). Les *Conclusions* de la I Trobada Estatal de Formació en Centres (Junta d'Andalusia, 1997) i Escudero (1993) expressen la mateixa idea.

Els **aspectes més valorats** sobre els efectes de la formació de la F. en C. són el desenvolupament d'una visió més completa i compartida del centre, la millora del sistema relacional, el foment del treball en equip i d'actituds crítiques i reflexives, la incorporació de nous estils i noves habilitats en la pràctica docent i més dinamisme en la vida del centre (San Fabian, 1994) (Junta d'Andalusia, 1997: *Conclusions I Trobada Estatal de Formació en Centres*) i (Arencibia i Guarro, 1999).

L'efectivitat d'**aquest model requereix** (Darder, 1994; Granado, 1997; Arencibia i Guarro, 1999):

- La formació ha de produir-se partint de la interpretació de la pràctica que es va fent. Ha d'estimular l'intercanvi i la revisió, i ha de conduir el professorat envers una innovació en les pràctiques i els procediments emprats, orientada a millorar el desenvolupament de l'alumnat.
- La participació del professorat en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació. Donar el control als participants sobre les decisions relatives al *què* i al *com* aprendre constitueix una condició de pes rellevant en l'èxit dels processos formatius.
- La integració de la teoria i la pràctica. Pluralitat metodològica.
- La disponibilitat d'espais, temps i estratègies precises per a fer el treball en equip.
- L'ús de l'avaluació que permeti descobrir i interpretar les claus de les dificultats i els progressos, orientar en la presa de decisions i oferir un *feedback* que enriqueixi el procés d'anàlisi i reflexió.
- La formació ha de ser permanent, s'ha d'anar produint de manera gradual i interioritzada.

Altres condicionaments que presenta el model de F. en C., i que compartim amb diversos estudis són: les compensacions i els reconeixements dels coordinadors de la formació (San Fabian, 1994); la necessitat de formar el professorat per a treballar en equip (Garcia Llamas, 1999), i unes condicions laborals adequades del professorat, ja que la planificació, l'experimentació, l'avaluació de la pràctica i l'aprenentatge continu excedeixen de la jornada laboral i és on troba problemes el desenvolupament de la formació en centres (Granado, 1997) perquè suposa una sobrecàrrega de treball.

Coincidim amb San Fabian (1994) en el fet que l'avaluació com a diagnòstic i millora interna no es posa en pràctica ni es duu a terme d'una forma sistemàtica en funció dels objectius i continguts de la formació.

Finalment, hem de dir que no hem trobat afirmacions en els estudis consultats que es contradiguin amb els nostres resultats.

### **13. PROPOSTES PER OPTIMITZAR LA FORMACIÓ EN CENTRES**

La F. en C. és una acció formativa reconeguda i ben acceptada pel professorat com a una via encertada per millorar i fer créixer professionalment el col·lectiu docent, perquè el centre es desenvolupi en coherència a les necessitats socials i pugui respondre amb qualitat al seu objectiu: educar en el present per construir el futur. La present investigació és una petita aportació per aconseguir que l'objectiu anterior es pugui desenvolupar òptimament amb relació a les demandes de les societats actuals. A partir de l'anàlisi de la teoria i de la pràctica indiquem algunes propostes que haurien de tenir en compte les institucions educatives que volen iniciar accions formatives en el centre i l'Administració educativa, com a màxim organisme gestor de la formació permanent, perquè pugui facilitar el desenvolupament d'aquesta acció formativa en la seva amplitud i viabilitat.

Per reforçar i donar més rellevància a les nostres propostes, les hem sotmès a l'examen de sis supervisors, perquè determinessin la seva pertinència i importància i al mateix temps que les presentem, també les contrastem amb propostes que han fet altres estudiosos del tema.

#### **13.1. Propostes per a la institució educativa**

Totes les activitats formatives dins o fora del centre són positives per al desenvolupament de la funció docent, però per rendibilitzar els recursos que es destinen a la formació permanent i partint de la singularitat de cada context i centre educatiu es requereix que la formació sigui contextualitzada per a la seva efectivitat, perquè el context mediatitza el procés de formació i la millora docent. Per tant, cal i és convenient tenir present els suggeriments següents:

1. Fer un plantejament *d'autorevisió del funcionament del centre*, de la funció docent, saber quina opinió tenen els pares i alumnes de la tasca educativa del centre, etc.; en definitiva, conèixer amb criteris clars què funciona bé en el

centre, i continuar potenciant-lo, i què necessita millorar i orientar la formació del professorat a partir de les àrees de millora detectades. Si la formació no parteix d'unes necessitats reals clarament diagnosticades, el resultat pot ser com posar pedaçs per anar fent, però no s'acaba d'afrontar a les necessitats concretes del centre i saber realment que és el que funciona i quines coses tenen deficiències o es necessiten millorar. *L'avaluació interna de centres*, entre d'altres, pot ser una estratègia per al procés d'autoavaluació.

2. Quan es decideix *institucionalitzar la F. en C.* s'ha de tenir en compte:

- Horaris que afavoreixin l'assistència del professorat (periodicitat, durada i moment).
- L'equip directiu s'ha d'implicar en la dinamització i l'assistència.
- Responsabilitzar un equip o una persona interna amb les finalitat següents:
  - Coordinar i articular la formació del professorat com a ajuda per a solucionar o millorar les necessitats del centre.
  - Recollir demandes i canalitzar-les perquè repercuteixin en el centre.
  - Recopilar i arxivar el procés i la valoració de les activitats formatives fetes indicant aspectes positius i negatius, així com la seva incidència al llarg del temps, per crear la pròpia història institucional de la F. en C. que ajudi a construir a partir de l'anàlisi dels encerts o dels errors.
  - Estar al dia de les propostes formatives del PFZ o institucions no oficials... (El grup o persona encarregada hauria de tenir un cert reconeixement, per exemple, amb la reducció de hores de docència, una gratificació monetària... per enfortir aquest càrrec i que no depengui de la voluntarietat.)

3. El *professorat participant* s'ha d'implicar en el procés de diagnòstic de necessitats i disseny de la formació, i s'ha de partir dels coneixements previs i expectatives de cada participant per optimitzar recursos i donar un enfocament satisfactori per a tots els implicats.



4. S'ha de preveure una *formació prèvia* en tècniques de revisió sobre la pràctica educativa, estratègies i procediments per a la recollida i anàlisi de dades, prioritització d'àrees d'intervenció, plans d'acció i avaluació de processos, és a dir, iniciació a la investigació educativa; així com formació en dinàmica d'equips de treball. Aquests fets afavoriran que la formació s'ajusti a les necessitats del context i millori la seva efectivitat i operativitat.

«Un dels reptes per al professorat és que cal considerar la formació en el lloc de treball com a responsabilitat professionalitzadora i no com uns guany econòmics per acumulació de crèdits.»

(Gimeno, 1996:18)

5. S'han de *recórrer a models teòrics i pràctics* que ajudin a fonamentar i desenvolupar el procés de formació, així com establir correspondències entre l'experiència, la pràctica i el perfeccionament, és a dir, formar-se a través de la investigació/acció.

«Cal buscar estratègies de lligam entre la teoria i la pràctica. Dinàmiques en les quals el professorat modifiqui el seu quefer diari a l'hora que reconstruís les seves teories implícites.»

(Gimeno, 1996:18)

6. Els eixos del procés formatiu han de ser: *treball en equip, aprenentatge cooperatiu, consens* per prendre decisions i la *metodologia de procés* (aquesta última és la guia pautaada i detallada per desenvolupar els PFC).

7. *La planificació ha d'estar ben reflexionada*, (què volem aconseguir, com ho farem, previsibles recursos, probables dificultats...), fets que evitaran possibles frustracions de l'acció formativa.

8. Per mantenir l'entusiasme i estimular a continuar la formació, els *objectius han de ser clars, assolibles*, (en principi a curt termini) *graduals i avaluables*.

Aquests elements orienten el professorat en l'acció i estimulen a continuar si es van detectant petits èxits.

9. Un *tema* adequat i coherent per al desenvolupament actual a través de la F. en C. és *l'autoconeixement i l'autoestima del professorat de secundària*. Les baixes per depressió o estrès laboral són un element que es declara constantment. Tenir en compte els aspectes psicoafectius de la persona, conèixer-se un mateix, les pròpies possibilitats humanes i professionals, poden ser un suport per vèncer moments difícils. Aprofundir en cada un de nosaltres juntament amb els nostres companys/es és descobrir un potencial humà important per al centre educatiu.
  
10. El tema anterior pot anar acompanyat d'altres temes de treball i pràctica: *l'escolta activa, l'empatia, l'assertivitat, temes actuals que es consideren elements de gran valor* a facilitar i millorar les relacions humanes, ja que als centres de secundària és necessari el treball en equip i avançar a cultures col·laboradores. Tenir coneixement d'aquests temes és fonamental per a un bon desenvolupament de PFC.

«Convé incorporar en la formació inicial i permanent estratègies relacionades amb la formació personal, la comunicació, les relacions humanes...»

(CNE, 2002:64)

11. En aquests moments, segons el nostre estudi, la *modalitat formativa més adequada* per incidir de manera qualitativa i progressiva en la millora de la tasca educativa del centre és el *grup de treball*; és a dir, a partir de les inquietuds i necessitats sentides o reals d'un petit grup o de la majoria del claustre s'inicia un procés de F. en C. per cercar possibles solucions a les problemàtiques que es generen en la pràctica docent (els sis supervisors han coincidit en la seva importància).
  
12. L'equip directiu o els responsables de la formació han de *cercar estratègies organitzatives* (comissions, promoció d'espais de comunicació i reflexió interna,

realització d'actes acadèmic o lúdics...) *que impliquin la major part del professorat en l'organització del centre* o que participi en les activitats formatives, per avançar cap a una plena cultura col·laboradora, ja que la cultura predominant de l'individualisme i balcanització limita la progressió de la millora educativa del centre i del desenvolupament de la F. en C.. Malgrat això, la *participació* sempre ha de ser *voluntària*, forçar a participar pot resultar molt contraproductiu.

13. Des d'una vessant científica, pràctica i humana *l'escolta activa, l'assertivitat, les notes d'humor*, disposar d'*espais de relaxament*, obsequiar amb una beguda o un dolç són *elements que ajuden a crear un clima més agradable* i reconduir moments tensos del procés de formació.
14. La *formació permanent del professorat* ha de ser un dels trets d'identitat del centre que quedi *reflectit en el PEC* i s'ha d'especificar la seva viabilitat *al RRI*. La indicació en aquests dos documents farà que sigui perdurable en el temps i que no depengui de l'equip directiu o claustre de professorat d'un determinat moment.
15. Si es requereix un *assessor*, cal que aquest *conegui la filosofia del centre*, per facilitar la contextualització de les seves orientacions i la seva integració en el centre. El seu paper sempre ha de ser *d'orientador, facilitador*; és l'equip de professorat implicat en la formació que ha de portar la funció directiva del procés formatiu. En la relació assessorament i participants comença la gestació de la cultura col·laboradora.

«Cal evitar estratègies formatives unidireccionals en les quals la persona assessora aporta al centre les solucions *més adequades* per a aquella problemàtica concreta.

»Cal considerar la F. en C. com una innovació basada en la col·laboració. Col·laboració entre assessor/a i assessorats/des, col·laboració entre equip directiu i professorat i col·laboració entre tot el professorat de l'equip docent.»

(Gimeno, 1996:18)

16. S'han de *difondre les experiències formatives* per cooperar que altres centres trobin un referent per iniciar processos formatius i per sentir com es va autorealitzant la pròpia institució educativa. Possibles medis de difusió serien: butlletí de l'escola, Web de l'escola, Web del centres de recursos, serveis educatius municipals, revistes de temes educatius...

Com a síntesi indiquem el procés per operativitzar la F. en C.:

- Conscienciació sobre la necessitat de millorar la pràctica educativa a través de la formació i que el treball en equip potencia la qualitat del treball individual.
- Autorevisió del procés educatiu del centre per detectar deficiències o àrees de millora (observació i recollida de dades de manera sistemàtica).
- Anàlisi i interpretació de les dades recollides amb criteris metodològics per diagnosticar les deficiències.
- Priorització de necessitats en relació amb les deficiències i als recursos disponibles.
- Planificació de la formació en funció de l'àrea deficitària.
- Aplicació dels resultats de la formació constatant els efectes en la pràctica.
- Avaluació del desenvolupament de la formació (inici, procés i final) i avaluació de l'aplicació a l'aula, utilitzant criteris i sistemes definits prèviament.
- Previsió de moments i indicadors per detectar possibles deficiències en el procés de formació o aplicació i disponibilitat per rectificar.
- Institucionalització dels resultats positius i del procés.

### **13.2. Propostes per a l'Administració educativa**

Avui en dia és plenament reconegut que el professorat no ha d'ésser un simple aplicador de normes i principis (model de racionalitat tècnica), sinó un pràctic reflexiu, que analitza la seva pràctica, que cerca noves estratègies d'ensenyament/aprenentatge d'acord a les necessitats del seu alumnat, que afronta les problemàtiques que genera la complexa tasca d'educar. A partir d'aquestes conviccions generalitzades la formació ha

de partir de l'anàlisi de la pròpia pràctica, de l'experiència, contrastant-la amb la teoria i a través de la planificació i l'acció generar nous coneixements per millorar la tasca educativa. El medi idoni per portar a terme aquests postulats és la F. en C.; per tant, correspon a l'Administració educativa potenciar-la i facilitar la seva operativitat; la qual cosa ha de permetre donar l'oportunitat als docents per millorar els seus contextos de treball.

Un altre argument que defensa la potenciació de la F. en C. és que és una alternativa vàlida a altres sistemes de formació i desenvolupament professional que fins ara no han produït els resultats suficientment satisfactoris respecte al canvi i millora educativa. Hi ha una opinió generalitzada de la poca efectivitat de la formació permanent segons ha estat enfocada fins ara (oferta formativa de cursos, per satisfer necessitats individuals); assessors, professorat i estudiosos del tema així ho han manifestat a través de diferents reflexions i escrits, com també ho evidencia el nostre estudi. És plenament acceptada la capacitat del professorat per gestionar la seva formació a partir de les necessitats del centre a través de diferents modalitats:

- *Grups de treball* per a l'autoformació dels equips docents.
- *Assessoraments* per facilitar, orientar i dinamitzar la formació del professorat d'un centre.
- *Cursos* específics sobre una necessitat detectada al centre.

L'evolució dels camps del coneixement i de l'especialització en qualsevol professió fa necessària una formació permanent. Des del punt de vista educatiu, cada dia més la societat reclama dels docents major formació, no només específica de la matèria que imparteix sinó formació per educar en valors, en la tolerància, en la solidaritat, en la compensació de desigualtats...; ja no es valora només els coneixements tècnics sinó habilitats educatives i personals, que la formació inicial del professorat no els ha proporcionat. Davant aquesta realitat l'Administració educativa ha de facilitar processos formatius coherents per a respondre a aquestes necessitats, i reconèixer i recompensar els centres que per voluntat pròpia ja han iniciat accions formatives per compensar

aquestes deficiències, perquè s'estan preocupant i vetllant perquè la formació del seu professorat respongui als reptes que la societat els planteja com a educadors.

«S'ha de prestar especial atenció a l'equilibri dels continguts dels plans de formació. La lògica atenció als continguts referits a l'actualització científica i didàctica s'ha de cobrir amb escreix amb continguts referits a la millora de la capacitat de planificació i reflexió del professorat i a la millora de la dinàmica en el treball col·legiat, així com en el foment d'habilitats destinades a l'anàlisi dels components socioculturals de les grans finalitats de l'educació.»

(Yus, 1999:245)

Les despeses previstes per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per a l'any 2003 en conceptes relacionats amb la formació permanent són:

— Formació per a la pràctica docent i funcions específiques	1.025.000,00 €
— Formació per a l'actualització curricular i didàctica	1.768.258,00 €
— Per a activitats de formació permanent i normalització lingüística	2.700.000,00 €
— Per a cursos de perfeccionament, especialització i postgrau	450.759,00 €
— Subvencions a institucions i col·lectius d'ensenyants per a la formació	700.000,00 €
— Beques i ajuts per a la formació de professors i altres professionals del sistema educatiu	620.000,00 €
	Total: 7.264.017,00 €
— L'assignació mitjana que està prevista per als formadors per una sessió de formació d'una hora és de 36 €. Si n'hi ha llargs desplaçaments la retribució pot ser entre 60 i 69 €, per sessió de formació més desplaçament.	

Aquesta distribució pressupostària és molt genèrica i està orientada principalment a una formació de caràcter individual, que com hem senyalat té poca efectivitat per produir els canvis que necessiten els nostres centres educatius en general. Així, proposem que aquests recursos es podrien orientar amb objectius més de centre i distribuir-los amb relació als resultats positius d'un procés de formació (impacte de la formació).

Actualment es controla l'assistència i es lliura un certificat quan és superior al 80% del temps estipulat; es fa una valoració de les qualitats tècniques de la formació i el grau de compliment de les expectatives dels participants; però no s'han establert els criteris de promoció en cas d'experiències d'èxit ni la seva difusió. D'altra banda els grups de treball consideren que les assignacions que reben resulten insuficients, i alguns formadors/assessors creuen que no queda compensat el treball que comporta el temps de dedicació i desplaçament amb el pagament que reben.

Algunes propostes sobre diferents criteris de distribució de recursos davant la sol·licitud d'assessorament, realització d'un curs o autoformació de grups de treball seria:

1. *Adjudicar recursos establint criteris* que ponderin els aspectes següents:

1.1. Justificació de l'acció formativa:

- Objectius clars, assolibles i avaluables en relació amb les necessitats del centre.
- Pla de desenvolupament de les accions formatives.
- Pla d'avaluació.

Establir una fase prèvia d'assessorament per preparar tota aquesta documentació.

1.2. Desenvolupament i resultats de l'acció formativa.

1.3. Propostes d'experiències educatives innovadores; programes coherents, aplicables, creatius; valoracions positives d'activitats formatives...

1.4. Projectes que sorgeixen en relació amb necessitats reals o a partir de l'avaluació interna de centres.

1.5. Proposta d'horari coherent que afavoreixi el desenvolupament de les accions formatives.

Les directrius del Departament d'Ensenyament sobre la modalitat formativa de grups de treball estipula que la composició del grup ha de ser professorat de diferents centres. Respectant aquesta opció s'hauria de tenir en compte una altra: la modalitat de grups de treball d'un mateix centre. La pràctica ens ha demostrat que quan el professorat d'un centre decideix portar a terme la seva formació a través d'un grup de treball, per poder

gaudir de les prestacions que ofereix l'Administració educativa es conviden professors/es d'altres centres perquè hi col·laborin. És evident que el professorat dels altres centres, que se li demana que col·labori amb el projecte, no s'integren totalment i la seva implicació és diferent, lògicament la visió i les expectatives poden ser personals, però no de centre perquè col·labora amb l'equip docent, però en realitat no forma part del centre. Per tant, l'Administració educativa s'hauria de:

2. *Replantejar la modalitat de grups de treball en dues vessants:*

2.1. Modalitat de grups de treball de professorat d'un mateix centre. El nostre estudi, avalat també per altres estudis, demostren que és una de les modalitats més efectives per innovar i canviar en els centres educatius.

«Cal anar modificant, per tal d'actualitzar, la normativa referida a la formació permanent en el seu conjunt i a la F. en C. en particular.»

(Gimeno, 1996:18)

2.2. Modalitat de grups de treball de professorat de diferents centres, per compartir experiències i per disseminar el model de F. en C. i arribar a crear una xarxa que enforteixi aquesta acció formativa.

«A ningú no se li escaparien els avantatges que s'obtindrien amb la creació i el funcionament de xarxes de centres implicats en aquest procés intern. A més de l'ajuda i l'orientació mútues en el citat procés, podria obtenir-se certa revalorització i enriquiment del model i s'obtindrien utilitats basades en l'aportació d'experiències per a la solució de certs problemes compartits. [...] D'altra part s'evitarien experiències massa aïllades i s'aconseguiria difondre i comunicar a la resta de centres el coneixement acumulat.»

(De la Rosa, 2001:35)

3. *Reconèixer* (acreditar i retribuir) el *càrrec de coordinador/a de la formació* permanent en cada centre. Aquest fet permetrà que algú vetlli i coordini específicament la formació del professorat i alhora recopili les experiències



formatives per crear la història institucional formativa que serveixi de base per a la projecció futura de la F. en C.. (Les responsabilitat i avantatges, de manera específica, serien les expressades a la proposta núm. 2 per als centres educatius.)

4. En relació amb la proposta anterior s'hauria de *preveure i reconèixer la formació específica dels coordinadors/dinamitzadors* de la formació (gestió i dinàmica de grups de treball).
5. Cal un *suport explícit i eficaç, incentivar els centres* que s'hi impliquen, que potencien la formació permanent, però no amb sexennis per al professorat, sinó en la millora de les condicions de treball, en major dotació de personal o recursos materials, facilitar programes de suport o assistència tècnica... Altres estudis i opinions han expressat algunes propostes concretes des d'aquesta perspectiva:

«Cal considerar que la F. en C. exigeix i persegueix una reconstrucció dels centres i de la professió docent i no exclusivament un premi als centres innovadors.

»Cal articular dispositius per establir les plantilles dels centres durant la realització de projectes d'aquest tipus.»

(Gimeno, 1996:20)

«S'ha d'insistir en la qüestió de facilitar la formació en temps laboral.»

(Granado, 1997)

«És qüestionable el sistema d'acreditació, basat exclusivament en el nombre de signatures que és capaç d'estampar en els controls d'assistència. No s'ha de lligar el perfeccionament a la percepció de sou, el trasllat o l'accés a la funció docent.»

(Yus, 1999:245)

«Establir plans de formació amb un sistema de detecció de necessitats àgil, flexible, i adaptat a cada centre, i amb garanties d'estabilitat per als equips implicats.»

(CNE, 2002:68)

«Replantejar totalment els possibles incentius. Relacionar-los més amb el reconeixement públic de les innovacions (amb la comunicació).»

(Sanmartí, 2003)

6. Difondre de manera oficial les experiències formatives que milloren la tasca docent, perquè la seva difusió no quedi limitada a la voluntarietat de les persones que les han portat a terme.
7. S'ha de *continuar potenciant altres accions formatives*; l'intercanvi d'experiències entre centres, a través de jornades, trobades, congressos..., són també una forma excel·lent de perfeccionament professional i no excloents de la F. en C..

«No podem caure en l'errada de considerar que la formació en el centre sigui l'única manera amb que pot desenvolupar-se la formació permanent del professorat ni exclouï altres modalitat de formació, ben al contrari. Malgrat això, sovint és considerada potencialment com a molt eficaç.»

(Gimeno, 1996:21)

«Lluny de pretendre canalitzar tota la formació cap al model que ha demostrat un alt nivell teòric superior, com el centrat en l'Escola, l'oferta ha de ser suficientment diversificada, recollint tant els diferents moments actitudinals i aptitudinals de cada professional com el grau de col·legialitat en què s'assumeixen les problemàtiques de cada centre. Això no limita la tendència que tots els models de formació evolucionin cap a un perfil professional reflexiu, crític, investigador, compromès i disposat a compartir i/o debatre els seus coneixements amb els seus companys de treball.»

(Yus, 1999:246)

8. S'han de *potenciar projectes d'investigació entre la universitat i l'escola*, la qual cosa comportaria unir la teoria a la pràctica; un exemple seria l'establiment de *partnerships* entre la universitat i els centres educatius, fet comentat al marc teòric (els sis supervisors han coincidit en la seva importància).

9. *Repensar antigues experiències de F. en C.* com els FOPI i el Pla institucional del col·lectiu de les escoles de l'Ajuntament de Barcelona, valorar-les i reimplantar-se en relació amb la situació actual.
  
10. *Fer viable legalment la col·laboració, l'obertura dels centres de secundària a tota la comunitat educativa* (personal sanitari, administratiu, d'oficis concrets..., en situació activa, aturada o de jubilació). És un camp idoni per la seva estructura curricular. Serien noves maneres de procedir, de fer intercanvis personals i professionals que ajudarien, renovarien, mobilitzarien els equips docents, principalment, aquells que actuen per inèrcia; en definitiva una oportunitat per experimentar, innovar i obrir els centres a tots aquells que es vulguin implicar en la tasca educativa.



## 14. SUGGERIMENTS PER A POSTERIORIS INVESTIGACIONS

Després d'haver revisat estudis precedents, d'investigar minuciosament per aconseguir els objectius proposats en l'estudi, tenint en compte les limitacions humanes i materials que es conjuguen a l'hora d'investigar, hem pogut cooperar en l'aportació de nous coneixements al camp de la formació permanent, concretament de la formació en centres.

Quan ens disposem a tancar l'informe final de la investigació, redactant les últimes conclusions emergeixen preguntes a les quals trobem resposta i altres que necessitarien un altre estudi més aprofundit o un enfocament diferent, però la nostra investigació té un límit i només ens queda la possibilitat d'indicar noves vies d'investigació sobre el tema perquè posteriors investigacions continuïn ampliant els coneixements. Aquest raonament l'avalua Fox (1981:811) quan diu que el procés educatiu és tan complex, i les varietats d'experiència humana tan diverses, que cap projecte no pot contestar definitivament totes les preguntes que poden sorgir en l'àrea problemàtica i que a mesura que es va responent es generen noves preguntes que no s'haurien produït si no s'haguessin fet successius estudis. Així creiem que continuem cooperant en generar nous coneixements sobre la F. en C. quan indiquem possibles investigacions que es poden fer sobre el tema.

Hem fet un estudi empíricoanalític en una primera fase amb dades quantitatives, el qual ens orienta per continuar investigant en una segona fase a través d'un estudi de casos amb dades qualitatives. Hem aconseguit un coneixement limitat de la realitat sobre la F. en C.. Per aprofundir i ampliar el coneixement es plantegen les possibilitats d'estudis següents:

- Ampliar la mostra de l'estudi a altres contextos fora de la província de Barcelona a fi de contrastar resultats.

- Fer estudis experimentals. Partint d'una institució educativa que opta per la F. en C. es poden enfocar diversos estudis en funció de diferents variables dependents en el procés de formació:
  - El rol dels assessors.
  - El rol dels coordinador/es en els grups de treball.
  - L'edat i l'experiència docent.
  - La influència de l'entorn.
  - Els mètodes d'autorevisió.
  
- Avaluar la incidència de la F. en C. en aspectes curriculars.
- Avaluar la F. en C. amb finalitats d'investigació a les aules.
- Avaluar l'impacte de la F. en C. (avaluació diferida).
- Contrastar actituds vers la formació en relació amb diferències de gènere i/o d'edat.
- Contrastar el desenvolupament de la F. en C. en funció de diferents cultures: individualisme, balcanització, col·legialitat artificial i col·laboradora.

**V. BIBLIOGRAFIA I ABREVIACIONS**

**15. Bibliografia general i específica**

**16. Relació de les abreviacions utilitzades**





Hi ha diversitat de criteris per registrar la bibliografia que s'ha utilitzat en una investigació o recull bibliogràfic. Generalment s'acostuma a:

- Fer una relació de les fonts consultades al final de cada capítol.
- Fer una única llista al final del treball, i aquest pot ser agrupat per temàtiques o simplement per ordre alfabètic dels autors.

Nosaltres hem optat per una llista única per autors, que és el més generalitzat i pràctic, i perquè la temàtica és molt unificada en tres àmbits: la teoria i la pràctica de la formació permanent i la metodologia de la investigació.

El criteri emprat en la citació bibliogràfica és el següent:

**Llibres.** Cognoms de l'autor, nom (o inicial) en majúscules; any (entre parèntesis s'indica quan no es tracta de la primera edició o és una reimpressió); *títol en cursiva*; lloc d'edició i editorial.

**Articles de revista.** Cognoms de l'autor, nom (o inicial); any (entre parèntesis s'indica quan no es tracta de la primera edició o és una reimpressió); “títol de l'article entre cometes”, *títol de la revista en cursiva*, número i pàgines.

**Contribucions en obres col·lectives.** Cognoms de l'autor, nom (o inicial); any (entre parèntesis s'indica quan no es tracta de la primera edició o és una reimpressió); “títol del capítol entre cometes”; cognom de l'editor (coordinador, director...), nom (o inicial), *títol de l'obra en cursiva*, lloc d'edició, editorial i pàgines.

Aquesta normativa de citació s'ajusta a la norma ISO 690 (INTERNATIONAL STANDARD ORGANIZATION. *Norme internationale ISO 690: documentation - références bibliographiques - contenu, forme et structure*. 2e éd. [Genève]: ISO, 1987) i en la descripció bibliogràfica normalitzada internacional (ISBD).

Si un autor ha editat diversos treballs dins un mateix any, per diferenciar-los, quan estan citats dins el text, hi afegim les lletres a, b, c, etc. al final de l'any de la publicació. S'ha respectat l'idioma original de l'obra en la seva referència.

En relació amb les cites textuais dins el text el criteri emprat és el següent:

- S'escriuen amb un caràcter menys (mida 11).
- S'aïllaran del text per un espai en blanc.
- S'entren 2 cm del marge esquerre.
- S'indica al peu de la cita, i entre parèntesis, el cognom de l'autor, l'any i la pàgina.

Altres fonts consultades, juntament amb aquesta bibliografia han estat:

- Catàleg de la biblioteca de la UAB.
- CIDE: Centre nacional d'investigació i documentació educativa. Ministeri de Educació i Cultura, Madrid.
- INCE: Institut nacional de qualitat i avaluació.
- Pàgines *web*: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i MEC.

Per a l'actualització contínua sobre les publicacions relacionades amb la temàtica d'estudi hem rebut periòdicament per via Internet:

- Les novetats de la biblioteca del MEC: [biblioteca.novedades@educ.mec.es](mailto:biblioteca.novedades@educ.mec.es)
- El servei d'informació electrònica de la biblioteca d'humanitats. UAB. ([rgiraldez@hipatia.uab.es](mailto:rgiraldez@hipatia.uab.es)) ens ha proporcionat l'actualització de les bases de dades: ERIC i CSIC

## 15. BIBLIOGRAFIA

### 15.1. Bibliografía general

- AV (1997): *Análisis de los proyectos de formación en centros*. Santander: CPR de Cantabria. [Document policopiat].
- AV (1997): “Formación en centros. Una oportunidad para la innovación”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 263, pàg. 78-85.
- AV (2000): *La formación continua ante la Sociedad de la Información*. Madrid: Fundación para la formación continua. FORCEM.
- AV (2000): *Informe educativo 2000. Evaluación de la Logse*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Grupo Santillana.
- AV (2002): *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Fundación Hogar del Empleado. Madrid: Grupo Santillana.
- AV (2001): *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- AV (2002): “Estudio de casos”. A *Revista Albor*, n. 675, pàg. 489-628.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1997): “La formación de orientadores y tutores”. A ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M i BISQUERRA, R. (coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial Praxis, S.A, pàg. 469-478.
- ÁLVAREZ, M. (2002): “La dirección y funcionamiento de los centros”. A AV: *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Grupo Santillana, pàg.191-216.
- ANDREU, J. (2002): “La direcció als centres privats”. A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg. 317-330.
- ARENCIBIA, S. i GUARRO, A. (1999): *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- ARNAL, J. , DEL RINCÓN, D. i LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, S.A.
- BARRIOS, CH. (1998): *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-tau.

- BARRIOS, R. i FERRERES, V.S. (1999): “El desarrollo profesional de los docentes de infantil, primaria y secundaria”. A FERRERES, V.S. i IMBERNÓN, F. (eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, pàg. 167-199.
- BARRIOS, R. i JIMÉNEZ, B. (2002): “Formación dentro y fuera de la escuela”. A *Educación*, n.30, pàg. 141-157.
- BAS, J.M<sup>a</sup>. (2002): “Gastos educativos y calidad de enseñanza”. A AV: *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Grupo Santillana, pàg. 37-59.
- BENEDITO, V. [et al.] (1991): *El professorat de primària i secundària a Catalunya. Necessitats i perspectives*. ICE/Universitat de Barcelona.
- BENEDITO, V. (1998): “Un proyecto de creación de título propio de la Universidad de Barcelona: Graduado superior en profesorado de educación secundaria”. A FERNÁNDEZ, M. i MORAL, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: Grupo FORCE/Grupo Editorial Universitario, pàg. 123-130.
- BISCARRI, J. (1993): *La formación permanente de los profesores. Motivaciones y condicionantes*. Lleida: Instituts d’Estudis Ilerdencs de la Diputació de Lleida.
- BLÁZQUEZ, F. (2001): “Nuevos perfiles en la formación de profesores para la sociedad de la información”. A *Revista de Organización y Gestión Educativa*, n.5, pàg.3-8.
- BOLÍVAR, A. (1996): “Aprender en el centro, construir la innovación”. A *Revista Educación Acción*, n. 0, pàg. 33-43.
- BOLÍVAR, A. (1997): “La formación centrada en la escuela. El proceso de asesoramiento”. A MARCELO, C. i LÓPEZ, J. (coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, pàg. 380-394.
- BOLÍVAR, A. (1999a): *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BOLÍVAR, A. (1999b): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1999c): “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance”. A ESCUDERO, J. M. (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis: Madrid, pàg. 145-162.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla, S.A.

- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- BORRELL, N. (2000): "Instituciones educativas y formación del profesorado". A LORENZO, M. [et al.] (eds.): *Las organizaciones ducativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pàg. 543-553.
- BOYETT, J. (1999): *Lo mejor de los Gurús*. Barcelona: Gestión 2000.
- CABRERA, F. A. (2000): *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CAÑIZARES, P. (2002): "La formación en las organizaciones". A PINEDA, P. (coord.): *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel Educación, pàg. 13-35.
- CARBONELL, F. (2002): "Educación intercultural y calidad". A AV: *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Grupo Santillana, pàg. 144-169.
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación/ acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRO, L. (2000): "La formación del professorado en investigación educativa: una visión crítica". A *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n.39, pàg.15-32.
- CERDAN, J. i GRAÑERES, M. (coord.) (1998): *La investigación sobre profesorado (II)*. Madrid: MEC. (CIDE).
- COLL, C. (1991): *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- COMELLAS, M<sup>a</sup>. J. (2000): "La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos". A *Revista Educar*, n. 27, pàg. 87-101.
- CONSEJERIA DE EDUCACIÓN de la Comunitat de Madrid (2001): *Formación permanente del profesorado: plan general de actuación*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica.
- CREEMERS, B. P. M. (2001): "Las organizaciones que aprenden: mejora para conseguir eficacia". A *Revista de Organización y Gestión Educativa*, n.1, pàg.8-12.
- DARDER, P. (1995): *Pla de formació permanent institucional de les escoles municipals de Barcelona 1988/1995*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona/Ajuntament de Barcelona.

- DE LA ROSA DÍAZ, A. (2001): “Una oportunitat per a la formació en centres”. A *Revista Andalusia Educativa*, n.28, pàg.30-35.
- DE LA TORRE, I. (1997): “La formación y las organizaciones”. A *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 77-78, pàg. 15-33.
- DE LA TORRE, S. (coord.) (1998): *Cómo innovar en los centros educativos*. Estudio de casos. Madrid: Editorial Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. i BARRIOS, O. (coords.): (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- DEL RINCÓN, D., [et al.] (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL RINCÓN, D. i DEL RINCÓN, B. (2000): “Revisión y mejora de procesos educativos”. A *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 39, pàg. 51-73.
- DE MARTÍN, E. (2000): *La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària*. Departament de Pedagogia Aplicada. Bellaterra: UAB. [Treball de recerca].
- DE MIGUEL (1998): “Desarrollo profesional docente e innovación educativa”. A CERDAN, J. i GRAÑERES, M. (coords.): *La investigación sobre profesorado (II)*. Madrid: MEC. (CIDE), pàg.193-220.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993): *Currículum. Educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1998): *Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1998): *Resultats acadèmics de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. [Informes d'avaluació 2].
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2000a): *Pla de Formació Permanent. Resum d'activitats de formació permanent (1999-2000)*. Barcelona: Subdirecció General de Formació Permanent.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2000b): *Avaluació interna de centres. Educació secundària*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. [Col·lecció de 7 quaderns].
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001): *Pla de formació de zona*. Barcelona: Subdirecció General de Formació Permanent.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2002): *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Conferència Nacional d'Educació (2000-2002). Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- DE VICENTE, P. S. (1998): "Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas". A FERNÁNDEZ, M. i MORAL, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: Grupo FORCE/Grupo Editorial Universitario, pàg. 37-54.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA:  
<http://www.gencat.es/economia/pressupost2003/total/principals/gener...>
- DOMINGO, J. i ARRANZ, A. (1997): *Calidad y Mejora Continua*. San Sebastián: Donostierra.
- ECHEVARRIA, I. (2002): "La formació del professorat". A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg.277-288.
- ELLIOTT, J. (1989): *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic (Barcelona): Eumo.
- ELLIOTT, J. (1997): *La investigación/acción en educación*. Madrid: Morata.
- EISNER, E. W. & VALLANCE, E. (1974): *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Company.
- EISNER, E.W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- ESCUADERO, J. M. (1990): "¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?". A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 181, pàg. 88-92.
- ESCUADERO, J. M. (1991): "La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar". A ESCUDERO, J. M. i LÓPEZ, J. (coords.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, pàg.263-299.
- ESCUADERO, J. M. (1992): "Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o ideología educativa". A VILLAR, L. M.: *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Grupo FORCE/Universidad de Granada, pàg.11-33.

- ESCUADERO, J. M. (1993): “Formación en centros e innovación educativa”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, pàg. 81-84.
- ESCUADERO, J. M. (1995): “Formación del profesorado centrada en la escuela”. A LORENZO, M. i SAENZ, O. (drs.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, pàg.321-337.
- ESCUADERO, J. M. (1997a): “Conferencia inaugural”. JUNTA DE ANDALUSIA. CEP Linares. *I Encuentro Estatal de Formación en centros*. Úbeda: CEP Linares. [Actes], pàg. 17-47.
- ESCUADERO, J. M. (coord.) (1997b): *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ ICE de la UB.
- ESCUADERO, J. M. (1998a): “La formación continua y el centro de profesores”. A FERNÁNDEZ, M. i MORAL, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Grupo FORCE/Grupo Editorial Universitario, pàg. 231-255.
- ESCUADERO, J. M. (1998b): “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado”. A *Revista de Educación*, n. 317, pàg. 11-29.
- ESCUADERO, J. M. (ed.) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- ESCUADERO, J. M. (2001): “La escuela como una organización que aprende. ¿Una contribución a la renovación y la mejora de la educación?”. A *Revista de Organización y Gestión Educativa*, n.1, pàg.19-33.
- ESCUADERO, J. M. (2002): “La formación del profesorado: un desafío inexcusable en las reformas educativas”. A *Padres de alumnos*, n.70, pàg. 14-16.
- ESCUADERO, J. M. (2003): “La gestión de la formación del equipo docent”. A *Fòrum europeu d'administradors de l'educació de Catalunya*. IX Jornades de Direcció Escolar. UAB. Bellaterra 16, 17 de maig. [Ponència].
- ESTEVE, J. M<sup>a</sup>. (1991): “Los profesores ante la Reforma”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 190, pàg. 54-58.
- ESTEVE, J. M<sup>a</sup>. (2002): “Los profesores y la calidad de la educación ante la crisis de la reforma educativa”. A AV: *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Grupo Santillana, pàg. 85-113.
- ESTRUCH, J. (2002): “Per un canvi en la direcció dels instituts”. A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg. 293-316.



- FABRA, M<sup>a</sup>. LL. (1991): *El profesorado de la Reforma*. Barcelona: Barcanova.
- FABRA, M<sup>a</sup>. LL. (1994): *Tècniques de grup per a la cooperació*. Barcelona: Ceac.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1998): “Ciclos de vida de la enseñanza”. A *Cuadernos de pedagogía*, n. 266, pàg. 52-57.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999): *Desarrollo profesional docente*. Proyecto docente. Universidad de Granada. [Document policopiat].
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- FERNÁNDEZ, M. i MORAL, C. (eds.) (1998): *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Grupo FORCE/Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. i RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2001): “Claves para la dinamización interna”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 302, pàg. 55-58.
- FERNÁNDEZ TILVE, M<sup>a</sup> D. (2000): *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio. Análisis de la realidad gallega*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FERRÁNDEZ, A. (1997): “La formación y su contexto de actuación”. A GAIRÍN, J. i FERRÁNDEZ, A. (coords.): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, pàg. 3-27.
- FERRERES, V. S. (coord.) (1997): *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes de formación*. Barcelona: Oikos-tau.
- FERRERES, V. S., JIMÉNEZ, B., BARRIOS, R. i VIVES, M. (1998a): “Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de educación secundaria”. A *Revista de Educación*, n. 317, pàg. 121-142.
- FERRERES, V. S. i BARRIOS, R. (1998b): “Formación del profesorado y cambio”. A DE LA TORRE, S. (coord.): *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española, pàg. 79-95.
- FERRERES, V. S. i IMBERNÓN, F. (Eds) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- FIEN, J. (2000): “Ideología, educación política y formación del profesorado: conjunción y modelos”. A *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 3, n. 1, pàg. 187-214.

- FISCHER, D. [et al.] (1995): *Paths to success. Carcer analysis as a basis for selection training and carcer-planning of future inservice educators*. Netherlands: Association for teacher education in Europe.
- FONT, A. i IMBERNÓN, F. (2002): “Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación”. A PINEDA, P. (coord.): *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel Educación, pàg. 37-61.
- FOX, D. J. (1981): *El proceso de investigación educativa*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra. EUNSA.
- FRANCI, J. (2002): “L’FP dintre la secundària: un encaix difícil”. A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg. 99-118.
- FRANCO, R. i MUÑOZ, C. (2000): *Dirección de reuniones*. Barcelona: Cisspraxis, SA.
- FULLAN, M. i HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- GAIRÍN, J. (1994): “Los retos de la Reforma”. A GAIRÍN, J. i DARDER, P. (coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, pàg. 67-82.
- GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla, S.A.
- GAIRÍN, J. (1998a): “La colaboración entre centros educativos”. A *Actes V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas: Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid, 10-13 novembre, pàg. 1-35.
- GAIRÍN, J. (1998b): “Los estadios de desarrollo organizacional”. A *Educativos*, n. 1, pàg. 115-144.
- GAIRÍN, J. (2000a): *Breu informe del curs de qualificació pedagògica (CQP)*. Bellaterra (Barcelona): ICE de la UAB. [Document intern].
- GAIRÍN, J. (2000b): “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden”. A *Educar*, n. 27; pàg. 31-85.
- GAIRÍN, J. (2002): “La evaluación de centros educativos”. A CASTILLO, S. (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1993): *La formación permanente del profesorado. Más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela española.

- GARCÍA P. i LLERENA, J. B. (2000): “El perfil del profesor de la ESO”. A *Revista Campo Abierto*, n. 17, pàg. 81-98.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1998): “Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica”. A *Revista de Educación*, n. 317, pàg. 145-156.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999): *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, X. (1996): “La Formació en Centres com a resposta a les necessitats de formació específiques per a desenvolupar el projecte de centre”. V Jornades Universitàries de Reflexió i Debat envers la Formació Contínua i el Desenvolupament Professional, Cervera 23 i 24 de febrer. [Ponència].
- GIMENO, X. (1998): *Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació*. Departament de Pedagogia Aplicada. Bellaterra: UAB. [Tesi doctoral].
- GINÉ, N. [et al.] (1998): *¿Qué opinen los alumnos sobre la ESO?*. Barcelona: Síntesis/ICE de la UAB.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC
- GOETZ, J. P. i LE-COMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ LORENTE, L. (2003): “De dónde venimos y adónde vamos”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 326, pàg. 14-19.
- GONZÁLEZ, I. i MARTÍNEZ, J. A. (1993): “Un proyecto de formación en y para el centro”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 213, pàg. 57-61.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> P., SILVA, M. i CORNEJO, J. M. (1996): *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona: EUB.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1999): “La formación en ámbitos no formales”. A FERRERES, V.S. i IMBERNÓN, F. (eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, pàg. 225-246.

- GRANADO, C. (1997): *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- GRAELLS, J. (2002): “El malestar docent”. A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg.241-255.
- GUBA, E., i LINCOLN, S. (1989): “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. A GIMENO, J. i PEREZ, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GUERRERO, A. (1997): “El profesorado como categoría social y agente educativo” . A FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB, pàg. 159-166.
- HARGRAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HARGRAVES, A. [et al.] (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, J. [et al.] (1997): *La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP de Murcia*. Madrid: CIDE.
- HERNÁNDEZ, F. i SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (1996 2<sup>a</sup> edició): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HILARIO, P. i GONZÁLEZ, A. (2001): “Implantación de un itinerario de mejora en el marco de la organización que aprende”. A *Revista de Organización y Gestión Educativa*. n.1, pàg. 21-28
- HORNILLA, T. (1999): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- IMBERNÓN, F. (1996): “La formación en los centros educativos: ¿Tendencia o moda?”. A *Revista Aula de Innovación educativa*, n. 46, pàg. 43-46.
- IMBERNÓN, F. (1998, 3a. edició): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- IMBERNÓN, F. (1999a): “De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español”. A PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. i ANGULO RASCO, J. F. (eds.): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pàg. 181-207.
- IMBERNÓN, F. (1999b): “La formación y la profesionalización en la función pedagógica”. A FERRERES, V. S. i IMBERNÓN, F. (eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, pàg. 13-24.
- IMBERNÓN, F. (2000): “La formación del profesorado de secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia”. A *Cuadernos de Pedagogía*, n. 296, pàg. 81-85.
- IMBERNÓN, F. (2001): “Claves para una nueva formación del profesorado”. A *Revista Investigación en la escuela*, n. 43, pàg. 57-66..
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002a): *La investigación como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2002b): “Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica”. A *Educación*, n.30, pàg. 15-25.
- IMBERNÓN, F. (2003a): “Pasado y presente de la formación permanente”. A *Cuadernos de Pedagogía*, n.321, pàg. 83-86.
- IMBERNÓN, F. (2003b): “Sobre què s’ha de formar l’equip docent?”. A *Fòrum europeu d’administradors de l’educació de Catalunya*. IX Jornades de Direcció Escolar. UAB. Bellaterra 16, 17 de maig de 2003. [Ponència].
- IZQUIERDO, M. (2002): “El professorat per al segle XXI”. A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg. 257-275.
- JABONERO, M. [et al.] (1999): *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, J. i BERNAL, J. L. (1990): “Las cuestiones básicas”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 184, pàg. 15-24.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2003): “El profesorado”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 323, pàg. 69-73.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CEP Linares. (1997): *I Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Úbeda: CEP Linares. [Actes].
- KAUFMANN, A. (1993): *El poder de las organizaciones*. Madrid: ESIC /Ediciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

- LEAL, J. [et al.] (1998): *El malestar social i l'educació*. Lleida: Àgora/Edicions de la Universitat de Lleida.
- LEON, G.O. i MONTERO, I. (1998): *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- LEI ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, n. 307.
- LÓPEZ BLANCO, J. B. (2000): "Modalidades de formació permanente del profesorado en el CEP de la Axarquía en el proceso de implantación de la Reforma Educativa". A RIVAS, J. I. (coord.): *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga: Aljibe, pàg. 174-182.
- LUCAS, A. (1997): "La formación para la participación y la comunicación en las organizaciones". A *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 77-78, pàg. 263-280.
- MAJÓ, J. (2002): "Educació i capital humà". A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg. 73-84.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (2002): "Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida". A *Revista Educar*, n. 30, pàg. 27-56.
- MARCHESI, A. (1990): "Profesores, centros docentes y calidad de la educación". A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 184, pàg. 10-14.
- MARCHESI, A. i MARTÍ, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. (2000): "La evaluación de la educación secundaria obligatoria". A *Papeles de economía española*, n. 86, pàg. 150-164.
- MARCHESI, A. (2001): "Cambios sociales y cambios en las escuelas". A *Revista de Aula de Innovación Educativa*, n. 98, pàg. 43-45.
- MARINA, J. A. (2001): "Profesores para un mundo ultramoderno". A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 304, pàg. 18-21.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2001): "Líneas para la evaluación de un plan de formación". A AV: *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó, pàg. 141-145.

- MEC (1989): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- MEC (1990): *Ley orgánica de ordenación general del sistema educatiu*. Madrid: MEC.
- MEC (1993): *Informe sobre los proyectos de formación en centros : estudios de 230 casos*. [Subdirección General del Servicio de Inspección Técnica de Educación]. Madrid: Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección.
- MEC (1995): *Modalidades de formación y formación en centros*. Documento 3. Madrid: Subdirección General de Formación del profesorado.
- MEC <http://www.mec.es/>
- MONTERO, L. i FERNÁNDEZ, M. D. (1997): “La formación en la Comunidad Autónoma Gallega: estado de la cuestión”. A JUNTA DE ANDALUCÍA. CEP Linares: *I Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Úbeda: CEP Linares. [Actes], pàg. 315-326.
- MONTERO, L. (1999): “Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica”. A FERRERES, V. S. i IMBERNÓN, F. (eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, pàg. 97-129.
- MONTERO, L. (2002): “La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?”. *A Revista Educar*, n. 30, pàg. 69-89.
- MORAL, C. (1998): *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo FORCE/ Grupo Editorial Universitario.
- MORENO, F. (1997): “Aprendizaje organizativo y generación de competencias”. *A Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 77-78, pàg. 247-261.
- MORENO, J. M. (1999): “Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance”. A ESCUDERO, J. M. (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pàg. 247-261.
- MUÑOZ, E. (2000): “En la ESO ¿sobran alumnos o faltan espacios?”. *A Cuadernos de pedagogía*, n. 295, pàg. 88-90.
- OCDE (1985): *La formación de maestros en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. i ANGULO RASCO, J. F. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

- PÉREZ GÓMEZ, A. [et al.] (2003): “La situación profesional de los docentes. Luces i sombras”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 326, pàg. 34-40.
- PÉREZ IRIARTE, J. LI. (2002): “Indicadores para políticas educativas de calidad en España”. A AV: *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Grupo Santillana, pàg. 60-82.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1998): “La profesión docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores”. A CERDAN, J. i GRAÑERES, M. (coords.): *La investigación sobre profesorado (II)*. Madrid: MEC. (CIDE), pàg. 249-283.
- PINEDA, P. (coord.) (2002): *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel Educación.
- PONT, E. (1997): “La formació de los recursos humanos en las organizaciones”. A GAIRÍN, J. i FERRÁNDEZ, A. (coords.): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, pàg. 317-341.
- PRATS, J. (ed.) (2002): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat.
- RAMO, Z. [et al.] (1995): *El funcionamiento de los institutos de secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- REVENGA, A. (2001): “Individualismo docente y cultura colaborativa en la enseñanza secundaria”. A AV: *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó, pàg. 117-128.
- RIVAS, J. I. (coord.) (2000): *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2000): “Avances en las técnicas cualitativas de investigación socioeducativa”. A *Actas del XII congreso nacional e iberoamericano de Pedagogía*. Madrid, 26-30 de setembre, pàg. 87-133.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2000): *Valoración de la estrategia de formación en centros. Estudio de caso*. Universidad de Almería. [Tesi doctoral inèdita].
- RUÉ, J. (1996): *Concepciones y prácticas*. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 253, pàg. 58-64.
- RUÉ, J. (2001): *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.



- RUIZ DE GAUMA, P. (1996): “Una valoración dels programes de formació en centro desde la investigación/acción crítica”. A AV: *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE, Universidad de Deusto, pàg. 323-344.
- SÁENZ, O. i SALVADOR, F. (drs.) (1997): *Enseñanza secundaria. Currículo y organización*. Alcoy: Marfil.
- SALES, J. (2002): “L’aula, un món de diversitats”. A PRATS, J. (ed.): *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg.203-220.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, A. (coord.) (2000): *El bachillerato: perspectivas de futuro. Actas del II Congreso nacional de bachillerato*. Sevilla: Fundación Genesian.
- SÁNCHEZ VALLE, I. (2002): “Elaboración de planes de formación en les organizaciones”. A PINEDA, P. (coord.): *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel Educación, pàg. 63-92.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (1988): “La formación en el centro”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 161, pàg. 91-93.
- SAN FABIÁN, J. L. (Dir.) (1994): *Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en centros. Hacia un modelo de evaluación. (Informe de la investigación)*. Oviedo. [Document policopiat].
- SANMARTÍ, N. (2003): “La gestió de la formació de l’equip docent”. A *Fòrum europeu d’administradors de l’educació de Catalunya*. IX Jornades de Direcció Escolar. UAB. Bellaterra 16, 17 de maig. [Ponència].
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): “Organizaciones que educan”. A GAIRÍN, J. i DARDER, P. (coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, pàg. 470/17-470/23.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999a): “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”. A *Revista de los centros de profesorado de Andalucía. Perspectiva*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, n. 1, pàg. 19-38.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999b): “Organizaciones para el desarrollo profesional”. A *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. FORCE, vol. 3, n. 1, pàg. 27-43.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001): “Hacia el futuro: riesgos y esperanzas”. A *Revista de Aula de Innovación Educativa*, n. 98, pàg. 48-50.

- SARRAMONA, J. (coord.) (1999): *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: UOC.
- SELLARÈS, R. (2000): “Una modalitat de grups de suport i de formació als centres”. A *Revista Guix*, n. 264, pàg.17-20.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- SCOTT, W. R. (1992): *Organizations: rational, Natural and Open Systems*. New Jersey: Prentice Hall.
- SIMONS, R. P. (2001): “Escuelas que aprenden: son diferentes a otro tipo de organización que aprende”. A *Revista de Organización y Gestión Educativa*, n.5, pàg. 22-27.
- STAKE, R.E. (1999, 2a. edició): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1998, 4a. edició): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. i BOGDAN, R. (1996, 3a. edició): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (1997a): *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació “La Caixa”.
- TEJADA, J. (1997b): *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Edicions de la Llibreria Universitària.
- TEJADA, J. (2000a): “Perfil docente y modelos de formación”. A DE LA TORRE, S. i BARRIOS, O. (coords.): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro, pàg. 16-46.
- TEJADA, J. (2000b): “El perfil del formador de formadores, una mirada al espejo”. A LORENZO, M. [et al.] (eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pàg. 705-727.
- TEJADA, J. (2002): “La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación”. A *Revista Educar*, n. 30, pàg. 91-118.
- TORRES, C. i PÉREZ DE VILLAR, M<sup>a</sup>. J. (1999): *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Herder.

- TREPAT, C. (2002): "Educar a través de la instrucción". A PRATS, J. (ed.): *La Secundaria a examen*. Barcelona: Proa. Debat, pàg. 135-162.
- TRES, J. (2002): "Diseño de programas de formación en las organizaciones". A PINEDA, P. (coord.): *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel Educación, pàg. 93-113.
- VALCARCEL, M<sup>a</sup>. A. (2002): "Calidad y equidad en la educación". A AV: *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Grupo Santillana, p+ags.345-359.
- VELÁZQUEZ CLAVIJO, M. (1999): "La formación de formadores para los programas universitarios de mayores". A *Escuela abierta*, n.3, pàg.133-162.
- VELÁZQUEZ, J. [et al.] (1999): *La formación inicial del profesorado de educación secundaria ante su nueva andadura*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- VENDRELL, E. (1999): *Dinàmica de grups i psicologia dels grups*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- VILLA, A. (1999): "Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional". A *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. FORCE, vol. 3, n. 1, pàg. 45-67.
- VILLA, A. i SOLABARRIETA, J. (2000): "Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden". A VILLA, A. (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLAR, L. M. (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- VILLAR, L. M. (coord.) (1996): *La formación permanente del profesorado en el sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-tau.
- VILLAR, L. M. (1998): "Proyectos de formación desde el centro". A *Revista de Educación*, n. 317, pàg. 45-56.
- VILLARUBIAS, P. i MAURI, T. (1995): "Todo lo que se puede formar en la formación de centros". A *Revista Aula de Innovación educativa*, n. 34, pàg. 43-48.
- VIÑAO, A. (1995): "¿Un nuevo nivel educativo?". A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 238, pàg. 10-13.
- WATERKAMP, D. (2001): "Els llocs on es pot dur a terme la formació del professorat". A *Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, n. 114, pàg. 34-46.

- YANES, J. (1998): “La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado”. A *Revista de Educación*, n. 317, pàg. 65-80.
- YIN, R.K. (1994, second edition): *Case Study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- YUS, R. (1995): “¿Existe un profesorado para la ESO?”. A *Revista de Cuadernos de Pedagogía*, n. 238, pàg. 48-54.
- YUS, R. (1999): “Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad”. A PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. i ANGULO RASCO, J. F. (eds.): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pàg. 208-247.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- ZABALZA, M.A. (1998): “La formación inicial del profesorado de secundaria”. A FERNÁNDEZ, M. i MORAL, C. (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Grupo FORCE/Grupo Editorial Universitario, pàg. 161-192.
- ZABALZA, M.A. (2000): “El currículum escolar i la Societat del Coneixement”. A *Fòrum europeu d'administradors de l'educació a Catalunya*, n. 20, pàg. 8-18.

## 15.2. Bibliografia específica

La descripció exhaustiva en l'estudi de casos requereix en alguns moments mencionar llibres o escrits que poden ser un element que ajudi a comprendre millor el cas descrit; per tant, indiquem en aquest recull bibliogràfic la cita de dos textos corresponent a temes de formació en dos estudis de casos .

- ROCHE, R. (1998): *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Para adolescentes en entornos familiares y escolares. Barcelona: Blume.
- SEGURA, M., EXPÓSITO, J. R. i ARCAS, M. (1999): *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. ESO, 1r cicle*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

**16. RELACIÓ D'ABREVIACIONS UTILITZADES**

AV	Diversos autors
AMPA	Associació de mares i pares
CEIP	Centre d'educació infantil i primària
CNE	Conferència Nacional d'Educació
Coord.	Coordinador
CPR	Centre de professors i recursos
CQP	Curs de qualificació pedagògica
CRP	Centre de recursos pedagògics
DCBE	Desenvolupament curricular basat en l'escola
DO	Desenvolupament organitzatiu
Ed.	Editor
ESO	Educació secundària obligatòria
Dr.	Director
F. en C.	Formació en centres
FP	Formació professional
ICE	Institut de ciències de l'educació
IES	Institut d'educació secundària
LOCE	Llei orgànica de qualitat de l'educació
LODE	Llei orgànica del dret a l'educació
LOGSE	Llei orgànica general del sistema educatiu
LOPEG	Llei orgànica de participació, avaluació i govern del centres educatius
MEC	Ministeri d'Educació i Cultura
MRP	Moviments de renovació pedagògica,
NEE	Necessitats educatives especials
Nre.	Nombre
NT	Noves tecnologies
OCDE	Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic
PAT	Pla d'acció tutorial
PCC	Projecte curricular de centre
PEC	Projecte educatiu de centre

PFC	Projectes de formació en centres
PFZ	Pla de formació de zona
PGA	Programació general anual
PIE	Programes d'informàtica educativa
PIP	Programa d'iniciació professional
RD	Reial decret
ROC	Reglament orgànic de centres
RRI	Reglament de règim intern
SGFP	Subdirecció General de Formació del Professorat
UAC	Unitat d'adaptació curricular
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
UPC	Universitat Politècnica de Catalunya

**VI. ANNEXOS**





## INTRODUCCIÓ

Als annexos es presenten els instruments per a la recollida de dades i la documentació concreta que ha permès conèixer la formació en centres que es desenvolupa en els centres d'educació secundària de la província de Barcelona durant els cursos 2000/02.

La **informació completa** es presenta en suport informàtic en un **CD** (document de Word):

*Instruments* provisionals i definitius per a la recollida de dades:

- Estudi genèric.
- Estudi específic.

*Documentació:*

- Relació de jutges i supervisors de les diferents validacions.
- Cartes de sol·licitud de validacions.
- Resultats de les validacions.
- Exemple d'observacions.
- Informe dels casos A, B, C, D i F.
- Pàgines del diari de la investigadora.

La **informació més representativa** dels annexos també es presenta **impresa** en les pàgines següents:

- Els instruments definitius.
- Relació de jutges i supervisors de les diferents validacions.
- Cartes de sol·licitud de validacions.
- Exemples d'observacions.
- Índex del contingut del CD.



## 1. PROTOCOL ESTUDI GENÈRIC

### 1.1. Relació de Jutges estudi genèric

1a Validació
--------------

#### **Jutges teòrics**

Dr. Miquel Amador

Professor titular del Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Antonio Bolívar

Professor titular del Departament de Didàctica i Organització Educativa  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat de Granada

Dr. Juan Manuel Escudero

Catedràtic del Departament de Didàctica i Organització  
Facultat d'Educació  
Universitat de Múrcia

Dr. Vicent Ferreres

Catedràtic del Departament de Pedagogia  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Rovira i Virgili

Sr. Jesús García

Subdirecció General de Formació del Professorat  
MEC

Dra. Lourdes Montero

Catedràtica del Departament de Didàctica i Organització Educativa  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat de Santiago de Compostela

Dr. Martí Teixidor

Inspector d'Educació  
Professor del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Sra. Margarida Recasens

Llicenciada en Pedagogia

Excap del CRP de Cerdanyola del Vallès

**Jutges pràctics**

Prof. Núria Ferrando

Llicenciada en Geologia

Col·legi Montserrat (Cerdanyola del Vallès)

Prof. Núria Martínez

Llicenciada en Psicopedagogia

Cap d'estudis

Escola Avenç (Sant Cugat del Vallès)

Prof. Antonio Otero

Llicenciat en Física

Col·legi Montserrat (Cerdanyola del Vallès)

Prof. Maria Santanach

Llicenciada en Filologia Catalana

Col·legi Montserrat (Cerdanyola del Vallès)

2 <sup>a</sup> Validació
--------------------------

**Jutges teòrics**

Dr. Màrius Martínez

Professor titular del Departament de Pedagogia Aplicada

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Joan Rué

Professor titular del Departament de Pedagogia Aplicada

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Josep Tejada

Catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

## 1.2. Sol·licitud de validació estudi genèric

Apreciado/a Sr./a:

Como profesional de la enseñanza y conocedor del tema “La formación continua del profesorado”, pido su colaboración en la **revisión y complementariedad** del cuestionario y de los ítems que le presentamos para el estudio de *La formación del profesorado centrada en la institución educativa*.

Este estudio forma parte de una investigación que realizo y que está supervisada por el Dr. Joaquín Gairín del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Su objetivo es conocer aspectos relativos a la formación continua del profesorado y específicamente de *Formación en centros* de secundaria de la provincia de Barcelona. La recogida de datos servirá para hacer un análisis de dicha modalidad formativa y, consecuentemente, elaborar propuestas de mejora.

Para validar el instrumento, solicito analice si se han respetado los principios generales y específicos sobre la elaboración de cuestionarios e ítems, respondiendo si la formulación es unívoca, pertinente e importante.

- Por UNIVOCIDAD se entiende que el redactado de la frase tiene un único sentido, una única interpretación, que no se desprende más de un significado.
- Por PERTINENCIA se entiende que la declaración guarda relación con el tema de estudio.
- Por GRADO DE IMPORTANCIA se entiende la relevancia que tiene la idea presentada en la pregunta y los ítems correspondientes con relación al tema de estudio.

Para responder si una pregunta o declaración es unívoca y/o pertinente, conteste **SÍ** ó **NO**. Para otorgar un grado de importancia a la pregunta y/o al ítem, debe valorar del 1 al 5, siendo **1** nada importante y **5** realmente importante. Insisto que todo el cuestionario está abierto a sus **aportaciones**, las cuáles serían de gran valor para el enriquecimiento y relevancia que puede tener el instrumento para una mejora y calidad de la formación del profesorado.

También sería de gran valía que me indicara la bibliografía o documentos que considere importantes y que ayuden a aportar conocimientos específicos sobre el tema, así como la forma de obtenerlos.

Para cumplir los plazos previstos en el desarrollo de la investigación, hemos de acotar un tiempo de respuesta, pidiéndole, al respecto, que me remita la contestación a lo largo del mes de enero.

Agradeciendo por adelantado su disposición e interés, se despide muy cordialmente.

Elena de Martín  
Cerdanyola del Vallès, diciembre 1999



## 2. QÜESTIONARI DEFINITIU

### QÜESTIONARI PER A L'ESTUDI DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT CENTRADA EN LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA (DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA. UAB)

La formació dels docents en els centres educatius és una modalitat de formació permanent del professorat entesa com a “*Formació en centres*”. Aquest model de formació considera el centre educatiu com a eix generador de l’activitat formativa. El projecte de formació es desenvolupa segons les característiques del centre i del seu professorat, permet que els participants prenguin part en el disseny i fomenta l’autoformació. La seva aplicació afavoreix el desenvolupament professional i del centre a través del treball en equip, potenciant processos d’investigació aplicada i de contrast d’experiències, vinculant els coneixements teòrics a la pràctica, amb la finalitat de donar solució a les situacions problemàtiques i necessitats que es deriven de la pràctica docent. La seva consolidació i continu desenvolupament permetran que sorgeixin processos d’innovació i de canvi en el sistema educatiu.

Aquest qüestionari és un instrument per conèixer alguns aspectes generals de la formació permanent del professorat i específics sobre la “Formació en centres”. La informació recollida permetrà fer un estudi descriptiu que aportï elements per a crear o millorar processos formatius. El qüestionari consta de quatre apartats:

1. L’apartat **A** recull les dades necessàries sobre característiques generals del centre destinades a categoritzar les respostes.
2. L’apartat **B** té la finalitat de conèixer alguns aspectes de la formació permanent cursada.
3. L’apartat **C** demana l’opinió dels docents sobre la “Formació en centres”.
4. L’apartat **D** pretén conèixer el desenvolupament i efectivitat dels projectes de formació en el centre. **(Aquest apartat només s’ha de contestar si s’ha participat en activitats de “Formació en centres”)**

Hi ha quatre tipus de resposta:

- **Seleccionar** amb una “**X**” una o diverses opcions entre les presentades.
- **Contestar Sí, No**, o indicar amb un ? quan no se sap què contestar o no es té clar què contestar.
- **Qualificar** d’acord amb un barem de puntuació de l’**1** al **5**.
- **Resposta oberta**

Quan cregui convenient completar o matisar les respostes per a reflectir amb més exactitud i realitat les seves opinions i/o experiències, i **l’espai reservat és insuficient, indiqui el n. de la pregunta i respongui a l’últim full.**

Gràcies per la seva col·laboració.

Elena de Martín

Joaquín Gairín, com a professor catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB, respecte a la proposta d’estudi sobre la formació permanent del professorat centrada en la institució educativa presentada per la Sra. Elena de Martín,

FAIG CONSTAR:

- Que forma part dels estudis propis del doctorat i del treball de recerca que l’acompanya.
- Que qualsevol col·laboració cal entendre-la com a una aportació a la investigació educativa que promou aquest departament.

I perquè així consti, signo la present.

Bellaterra, 7 de març de 2000





## B. - ASPECTES GENERALS DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

12- Indiqueu amb una "X" les modalitats de formació permanent utilitzades (si són diverses, considereu les 3 últimes o les 3 més importants que heu realitzat):

12.1	Curs	12.6	Trobades, intercanvi d'experiències	12.11	Màsters
12.2	Jornades	12.7	Grups de treball	12.12	Postgraus
12.3	Seminaris	12.8	Diàlegs professionals	12.13	Doctorat
12.4	Congressos	12.9	Assessorament directe al centre	12.14	Escoles d'estiu
12.5	Conferències	12.10	Projectes de formació en el centre	12.15	Altres ( <b>especifiqueu-les</b> )

13- Els motius pels quals assistiu a cursos de formació són: Contesteu Sí/ No/ o ? (si no ho teniu clar)

			Sí/ No/ ?			Sí/ No/ ?		
13.1	Millorar el nivell de continguts científicodidàctics			13.6	Conèixer dinàmica de treball en equip			
13.2	Necessitar formació psicopedagògica			13.7	Intercanviar experiències			
13.3	Necessitar elaborar projectes PEC, PCC...			13.8	Interès de promocionar-se			
13.4	Innovar per tal de millorar la qualitat educativa			13.9	Incentiu de salari (certificat sexennis)			
13.5	Resoldre problemes sorgits de la pràctica docent			13.10	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )			

Els motius pels quals no heu assistit o no desitgeu assistir a cursos de formació són:

			Sí/ No/ ?			Sí/ No/ ?		
13.11	No disposar d'informació sobre formació			13.14	No necessitar formació			
13.12	No creure d'utilitat la formació que es fa			13.15	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )			
13.13	No s'ofereix qualitat suficient per invertir-hi temps i esforç							

14- Les activitats formatives realitzades tenien les següents característiques: (si són diverses, considereu les 3 últimes o les 3 més importants que heu realitzat)

*Respecte a l'organització*

			Sí/ No/ ?		
14.1	Planificació en col·laboració (formador i professorat) per ajustar les activitats a les necessitats docents				
14.2	Programa estructurat, però flexible que permet modificacions, segons l'avaluació formativa				
14.3	S'ha avaluat al final de l'activitat, la incidència que pot tenir a la pràctica docent				

*Respecte als continguts*

14.4	Centrats en les necessitats actuals i futures del professorat				
14.5	Innovadors i rellevants per a la pràctica educativa				
14.6	Aplicables a la pràctica educativa				

*Respecte a la metodologia*

14.7	L'activitat formativa s'inicia a partir d'una reflexió sobre la pràctica professional				
14.8	En el desenvolupament de l'activitat formativa es tracten aspectes <i>teòrics</i>				
14.9	En el desenvolupament de l'activitat formativa es tracten aspectes <i>pràctics</i>				
14.10	S'han aportat medis per revisar la pràctica docent i modificar-la, si s'escau				
14.11	S'utilitzen diferents metodologies (estudi de casos, debats, treball en grup...)				

*Respecte als recursos*

14.12	Es facilita el contingut de l'activitat per escrit, per disposar de temps per a l'intercanvi d'experiències				
14.13	Es mostren recursos i com aplicar-los adequadament a l'aula				

*Respecte al formador*

14.14	Negocia criteris respecte al desenvolupament de l'activitat formativa amb els participants				
14.15	Exposa el tema de forma estructurada i clara				
14.16	Orienta com trobar solució respecte a les problemàtiques plantejades				
14.17	Promou la participació, l'intercanvi d'experiències, etc.				

*Respecte a l'efectivitat en la pràctica docent*

14.18	Connexió de les propostes formatives amb la realitat dels centres				
14.19	Qualitat i transcendència de les activitats formatives en la pràctica docent				

15- Valoreu globalment de l'1 al 5 l'efectivitat que han tingut les activitats formatives que heu realitzat respecte a: (Indiqueu: de 1, gens efectives; a 5, molt efectives)

			1 2 3 4 5				
15.1	Innovacions en el centre						
15.2	Perfeccionament professional						
15.3	Innovacions a l'aula						

### C. - ASPECTES GENERALS DE LA “FORMACIÓ EN CENTRES”

16. Els *principis* fonamentals de la “Formació en centres” que s’han de considerar són: (Indiqueu: de 1, gens important; a 5, molt important)

1 2 3 4 5

16.1	Implicació del professorat en el disseny i desenvolupament de la seva formació					
16.2	Els aprenentatges han de ser significatius en adequar la formació a les necessitats del centre					
16.3	Cada activitat ha de partir de l’experiència i s’ha de basar en la resolució de problemes pràct.					
16.4	Reflexió i anàlisi col·lectiva sobre l’activitat docent en la formació dels alumnes					
16.5	Aprenentatge en grup i treball cooperatiu com a estratègies fonamentals de formació					
16.6	Desenvolupament de l’actitud crítica i reflexiva i la capacitat de pensar de forma constructiva					
16.7	La presa de decisions per consens					
16.8	Apropament de la formació a la investigació educativa					
16.9	Aplicació de la formació per a la millora del desenvolupament educatiu de l’alumnat					
16.10	Avaluació de l’activitat formativa, la participació, el procés i la incidència en la pràctica					
16.11	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )					

17. Els *objectius* de la “Formació en centres” han de ser: (Indiqueu: de 1, gens important; a 5, molt important)

1 2 3 4 5

17.1	Crear condicions prèvies perquè el professorat dissenyi la seva formació permanent					
17.2	Revisar i valorar la realitat del centre (èxits, problemes, necessitats...)					
17.3	Adequar les activitats de formació a les necessitats reals del centre					
17.4	Fomentar el treball en equip; crear una cultura que impulsi el treball en col·laboració					
17.5	Actualitzar coneixements científics i didàctics (didàctiques específiques de cada matèria)					
17.6	Proporcionar coneixements innovadors de pedagogia					
17.7	Incorporar nous continguts en la pràctica diària per millorar l’acció educativa					
17.8	Iniciar processos d’investigació a l’aula					
17.9	Analitzar la funció social de l’escola i l’adequació de l’acció educativa al context social					
17.10	Integrar la formació del professorat en l’organització del centre					
17.11	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )					

18. Els *continguts* de la “Formació en centres” han de ser: (Indiqueu: de 1, gens important; a 5, molt important)

1 2 3 4 5

18.1	Formació teòrica i pràctica per definir les línies educatives i l’organització del centre					
18.2	Diagnòstic de necessitats d’un centre educatiu					
18.3	La psicologia de l’aprenentatge dels adolescents					
18.4	Selecció i integració de nous elements culturals i tècniques en les àrees del currículum					
18.5	Dinàmica de treball en equip: responsabilitats, presa de decisions, resolució de conflictes...					
18.6	Tractament i resolució de problemes de conducta de l’alumnat					
18.7	Iniciació a la investigació educativa					
18.8	Què és el que ha de saber i com ha d’actuar un professor de...? a l’actual context educatiu					
18.9	Previsió i/o tractament de l’estrès, l’ansietat o el cansament anímic					
18.10	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )					

19. Les *modalitats de formació* més efectives per al desenvolupament de la “Formació en centres” han de ser: (Indiqueu: de 1, gens efectiva; a 5, molt efectiva)

1 2 3 4 5

19.1	Curs teòric i/o pràctic adaptat a les necessitats del centre					
19.2	<i>Seminari</i> : El professorat amb un assessor extern dissenya i desenvolupa activitats de formació					
19.3	<i>Grups de treball</i> . Aquests reflexionen, analitzen i revisen la pràctica docent; alhora, comparteixen coneixements i experiències per millorar la seva actuació professional.					
19.4	<i>Assessorament d’un expert extern</i> . Planifica i dirigeix la formació en el centre					
19.5	<i>Desenvolupament de projectes</i> (innovació, recerca...)					

20. Les *estratègies metodològiques* més efectives per al desenvolupament de la “Formació en centres” han de ser: (Indiqueu: de 1, gens efectiva; a 5, molt efectiva)

		1	2	3	4	5
20.1	Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...					
20.2	Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals					
20.3	Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa					
20.4	Elaboració de materials didàctics per al treball amb els alumnes					
20.5	Investigació i acció (experimentació seguint una metodologia)					
20.6	L'incident crític (anàlisi d'un esdeveniment que interromp més o menys el curs d'un altre)					
20.7	Simulacions (representar situacions i assolir “rols”, per entendre les situacions)					
20.8	<i>Coaching</i> (expert extern guia a un professor/a del centre en la metodologia que cal seguir)					
20.9	Aprentatge entre iguals, suport mutu					
20.10	Supervisió clínica (observació, recollida i anàlisi de dades i col·loqui)					
20.11	Visita a centres per a observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics					
20.12	Altres ( <b>especifiqueu-les</b> )					

21. La *temporització* per a desenvolupar la “Formació en centres” ha de ser: Contesteu **Sí / No/** o ? (si no ho teniu clar) **Sí / No/ ?**

21.1	Contínuament (per a innovar i adaptar-se als continus canvis socials)				
21.2	Periòdicament segons la dinàmica de cada centre				
21.3	Quan sorgeixen problemes i hi ha dificultats per a resoldre'ls				
21.4	Quan hi ha necessitat de conèixer noves tecnologies, cobrir llacunes científiques, etc.				
21.5	Quan es produeix un canvi majoritari del claustre de professorat d'un centre				
21.6	Quan un grup de professors/es ho demana				
21.7	Altres ( <b>especifiqueu-les</b> )				

Indiqueu amb una "X" una de les tres opcions de cada ítem:

21.8	<i>Període de duració</i>	1 Curs	2 Cursos	En relació a les necessitats
21.9	<i>Periodicitat</i>	Setmanal	Quinzenal	Mensual
21.10	<i>Horari</i>	Dins de l'horari escolar	Fora de l'horari escolar	Fora del calendari lectiu
21.11	<i>Duració sessions</i>	1 hora	2 hores	Més de 2 hores

22. Valoreu la importància dels *recursos humans, materials i funcionals i/o condicions* per a la “Formació en centres”. (Indiqueu: de 1, gens important; a 5, molt important) **1 2 3 4 5**

22.1	Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació				
22.2	Flexibilitzar el temps laboral de treball per possibilitar la formació docent				
22.3	Existir un equip de coordinació interna				
22.4	Disposar d'assessorament extern				
22.5	Rebre comunicacions d'experts en moments precisos del desenvolupament formatiu				
22.6	Disposar de material (bibliogràfic, audiovisuals, material fungible, etc.)				
22.7	Tenir un emplaçament adequat per al desenvolupament de les reunions i dipòsit del material				
22.8	Comptar amb un pressupost econòmic (coordinació, ponents, materials, etc.)				
22.9	Rebre una acreditació de la realització d'un curs de formació permanent				
22.10	Desenvolupar una cultura de col·laboració (treball en equip, aprenentatge en col·laboració..)				
22.11	Desenvolupar un clima de relació obert i participatiu				
22.12	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )				

23. Per aconseguir que sigui efectiva la “Formació en centres”, la *participació* del professorat ha de ser: (Indiqueu en cada cas, una de les opcions amb una “X”)

*Inici*

23.1	El claustre de professorat (obligatori)	23.3	Un petit grup com a eix d'organització i motivació
23.2	Una majoria del claustre (voluntari)	23.4	Altres tipus de participació ( <b>especifiqueu-los</b> )

*Continuació*

23.5	El claustre de professorat (obligatori)	23.7	Altres tipus de participació ( <b>especifiqueu-los</b> )
23.6	Una majoria del claustre (voluntari)		

24. El *paper* d'un *assessor/a extern* en la "Formació en centres" ha de ser: (Indiqueu la importància que pot tenir, perquè es desenvolupi amb èxit la formació, d'1, gens important; a 5, molt important)

		1	2	3	4	5
24.1	Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'autoformació					
24.2	Contribuir a generar una visió compartida de la línia pedagògica del centre					
24.3	Exercir de monitor del desenvolupament de la formació, especialment a les primeres fases					
24.4	Facilitar informació, experiències, recursos humans i materials, etc. per a iniciar la formació					
24.5	Establir un bon clima per al desenvolupament del professorat (compartir idees, experiències)					
24.6	Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa					
24.7	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )					

25. El *paper* de la *direcció pedagògica* del centre en la "Formació en centres" ha de ser: (Indiqueu la importància que pot tenir, perquè es desenvolupi amb èxit la formació, d'1, gens important; a 5, molt important)

		1	2	3	4	5
25.1	Dirigir el projecte de formació i ser el màxim responsable					
25.2	Impulsar, promocionar i demanar la implicació del professorat en el Projecte					
25.3	Coordinar el projecte conjuntament amb un grup intern de professors/es del centre					
25.4	Delegar responsabilitats en un grup coordinador del PFC que decidirà de forma democràtica					
25.5	Comprometre's mínimament i implicar-se superficialment					
25.6	No implicar-se, deixar fer, no imposar decisions.					
25.7	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )					

26. El *paper* dels *docents* en la "Formació en centres" ha de ser: (Indiqueu la importància que pot tenir, perquè es desenvolupi amb èxit la formació, d'1, gens important; a 5, molt important)

		1	2	3	4	5
26.1	Promoure la realització d'un diagnòstic de les necessitats formatives					
26.2	Intervenir en el disseny del projecte de formació					
26.3	Participar en el desenvolupament del projecte i valorar l'efecte a la pràctica educativa					
26.4	Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar l'efecte a la pràctica					
26.5	Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits					
26.6	Altres ( <b>especifiqueu-los</b> )					

27. L'*avaluació* de la "Formació en centres" té la finalitat de proporcionar informació als participants per a efectuar canvis i/o prendre decisions per a millorar la realització del PFC. D'acord amb aquesta declaració, valoreu el grau d'importància respecte a: (Indiqueu: d'1, gens d'importància; a 5, molta importància)

*Objecte de l'avaluació*

		1	2	3	4	5
27.1	La situació del centre per a definir les necessitats formatives del professorat					
27.2	Actitud del grup participant davant l'inici de la realització del projecte de formació					
27.3	Disseny (adequació dels objectius, rellevància dels continguts, validesa activitats, recursos...)					
27.4	Desenvolupament (consecució d'objectius, aplicació en la pràctica, participació, actituds...)					
27.5	Resultats (canvis i millores en relació a: personal/professional, aula/alumnes, centre)					

*Moment de l'avaluació*

27.6	Inicial (conèixer situacions de partida)					
27.7	Contínua (fer un seguiment periòdic per a detectar deficiències i corregir-les)					
27.8	Final (comprovar resultats d'una activitat, valor del Projecte, etc.)					
27.9	Diferida (incidència del projecte de formació en la pràctica docent al llarg del temps)					

*Instruments per avaluar*

27.10	Formals (qüestionaris, entrevistes, diaris, anàlisi de documents, observacions, etc.)					
27.11	Informals (opinions, percepcions, comentaris entre els participants, etc.)					

*Persones que han d'avaluar*

27.12	Els participants					
27.13	Personal extern (conexedors de la temàtica de "Formació en centres")					
27.14	Equip mixt (membres de la direcció pedagògica, assessors, participants, etc.)					
27.15	Altres aspectes que s'han d'avaluar ( <b>especifiqueu-los</b> )					

### D. – ASPECTES ESPECÍFICS DE LA “FORMACIÓ EN CENTRES”

**Contesteu únicament aquell professorat que hàgiu realitzat o realitzeu un projecte de formació en el centre (PFC) o hàgiu participat en activitats formatives d'aquest tipus.**

**28.** Els *motius* pels quals heu decidit realitzar un projecte de formació en el centre han estat: (Si són alguns dels expressats a la pregunta 13 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-los a continuació)

13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	13.7	13.8	13.9
------	------	------	------	------	------	------	------	------

**29.** Les *fases* que heu seguit en la realització del projecte de formació en el centre han estat: Contesteu Sí / No/ o ? (si no ho teniu clar)

*Fase de contacte inicial, negociació i preparació*

Sí / No/ ?

<b>29.1</b>	Una persona o un grup ha fet explícita la necessitat de realitzar activitats de formació en el centre				
<b>29.2</b>	Sol·licitud d'assessorament d'una persona experta				
<b>29.3</b>	Reunió amb els interessats per a reflexionar envers el compromís, intencionalitat, disponibilitat...				
<b>29.4</b>	Informació sobre les finalitats i continguts per evitar incerteses i preveure resistències				
<b>29.5</b>	Negociació entre l'assessor i personal implicat envers el disseny i desenvolupament del projecte				
<b>29.6</b>	Constitució d'un equip de coordinació del Projecte				
<b>29.7</b>	Capacitació del professorat implicat en <i>dinàmica de grups de treball</i> i elaboració de projectes				
<b>29.8</b>	Altres ( <b>especifiqueu-les</b> )				

*Fase de diagnòstic*

<b>29.9</b>	Reflexió i anàlisi sobre els problemes i necessitats del centre				
<b>29.10</b>	Valoració de les necessitats				
<b>29.11</b>	Selecció d'un tema o àrea de millora com a objecte d'estudi				
<b>29.12</b>	Altres ( <b>especifiqueu-les</b> )				

*Fase de disseny, desenvolupament i avaluació*

<b>29.13</b>	Elaboració del pla d'acció (objectius, procés de formació, aplicació a la pràctica i avaluació)				
<b>29.14</b>	Posada en pràctica, experimentació i seguiment per a detectar possibles deficiències i corregir-les				
<b>29.15</b>	Avaluació de l'ambient, de l'actitud i del funcionament del grup de participants				
<b>29.16</b>	Avaluació sobre el procés i model de formació que se segueix				
<b>29.17</b>	Avaluació dels resultats obtinguts (objectius aconseguits, adaptacions, correccions...)				
<b>29.18</b>	Altres ( <b>especifiqueu-les</b> )				

**30.** Els *principis fonamentals* considerats en la realització del projecte de formació en el centre han estat: (Si són alguns dels expressats a la pregunta 16 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-los a continuació)

16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	16.7	16.8	16.9	16.10
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

**31.** Els *objectius* del projecte de formació en el centre han estat: (Si són alguns dels expressats a la pregunta 17 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-los a continuació)

17.1	17.2	17.3	17.4	17.5	17.6	17.7	17.8	17.9	17.10
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

**32.** Els *continguts* del projecte de formació en el centre han estat: (Si són alguns dels expressats a la pregunta 18 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-los a continuació)

18.1	18.2	18.3	18.4	18.5	18.6	18.7	18.8	18.9
------	------	------	------	------	------	------	------	------

**33.** Les modalitats de formació seguides en el desenvolupament del projecte de formació en el centre han estat: (Si són algunes de les expressades a la pregunta 19 feu una “X” a sobre, sinó, expresseu-les a continuació)

19.1	19.2	19.3	19.4	19.5
------	------	------	------	------

**34.** Les estratègies metodològiques més efectives utilitzades en el desenvolupament del projecte de formació en el centre han estat: (Si són algunes de les expressades a la pregunta 20 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-les a continuació)

20.1	20.2	20.3	20.4	20.5	20.6	20.7	20.8	20.9	20.10	20.11
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------

**35.** La temporització que heu seguit en el desenvolupament del projecte de formació en el centre ha estat: Indiqueu amb una “X” una de les tres opcions de cada ítem:

Període de duració	1 Curs	2 Cursos	En relació a les necessitats
	Setmanal	Quinzenal	Mensual
Periodicitat			
Horari	Dins de l’horari escolar	Fora de l’horari escolar	Fora del calendari lectiu
Duració sessions	1 hora	2 hores	Més de 2 hores

**36.** Els recursos humans, materials i funcionals i/o condicions que heu necessitat per al desenvolupament del projecte de formació en el centre han estat: (Si són alguns dels expressats a la pregunta 22 feu una “X” a sobre, en cas contrari expresseu-los a continuació)

22.1	22.2	22.3	22.4	22.5	22.6	22.7	22.8	22.9	22.10	22.11
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------

**37.** En el projecte de formació en el centre han participat les següents persones: (Si són algunes de les opcions expressades a la pregunta 23 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-les a continuació)

23.1	23.2	23.3		23.5	23.6
------	------	------	--	------	------

**38.** El paper de l’assessor/a extern en el projecte de formació en el centre ha estat: (Si és algun dels expressats a la pregunta 24 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-ho a continuació)

24.1	24.2	24.3	24.4	24.5	24.6
------	------	------	------	------	------

**39.** El paper de la Direcció pedagògica del centre en el projecte de formació en el centre ha estat: (Si és algun dels expressats a la pregunta 25 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-ho a continuació)

25.1	25.2	25.3	25.4	25.5	25.6
------	------	------	------	------	------

**40.** El paper dels docents en el projecte de formació en el centre ha estat: (Si és algun dels expressats a la pregunta 26 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-ho a continuació)

26.1	26.2	26.3	26.4	26.5
------	------	------	------	------

**41.** En la realització del projecte de formació en el centre s’han avaluat els següents aspectes: (Si són alguns dels expressats a la pregunta 27 feu una “X” a sobre, en cas contrari, expresseu-los a continuació)

27.1	27.2	27.3	27.4	27.5	27.6	27.7	27.8	27.9	27.10	27.11	27.12	27.13	27.14
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	-------	-------	-------	-------

42. Indiqueu quines *dificultats* heu trobat en el disseny i desenvolupament del projecte de formació en el centre: Contesteu **Sí / No/** o ? (si no ho teniu clar)

		Sí / No / ?		
42.1	Model de formació poc conegut			
42.2	Disseny del projecte de formació poc concretat			
42.3	Pla d'acció poc definit (participants, seqüenciació, activitats, etc.)			
42.4	Dificultat en l'efectivitat de les reunions de treball			
42.5	Falta de preparació en dinàmica d'equips de treball			
42.6	Falta d'un equip intern de coordinació			
42.7	Equips de treball massa nombrosos i es creen dificultats operatives			
42.8	Falta d'un assessor/a extern que dinamitzés i facilités el procés			
42.9	L'assessor/a no coneixia amb profunditat l'organització i dinàmica del centre			
42.10	Horaris poc adequats			
42.11	Falta de temps per a desenvolupar el projecte amb profunditat			
42.12	Falta de recursos (econòmics, materials, etc.)			
42.13	Sobrecàrrega en el treball diari			
42.14	Falta d'entusiasme i col·laboració per una part del professorat participant			
42.15	Impaciència, perquè volem solucions ràpides, fàcils i definitives			
42.16	Poc suport de la Direcció pedagògica			
42.17	Poc suport de la Direcció institucional			
42.18	Altres ( <b>especifiqueu-les</b> )			

43. Valoreu l'efectivitat que ha tingut la realització del projecte de formació en el centre : (Indiqueu: de 1, gens d'efectivitat; a 5, molta efectivitat)

*En relació al centre*

1 2 3 4 5

43.1	S'ha aconseguit tenir una visió compartida del centre (èxits, necessitats, problemàtiques)					
43.2	La formació ha permès més participació i implicació del professorat a la vida del centre					
43.3	Ha millorat el funcionament del treball en equip i la col·laboració entre el professorat					
43.4	S'han millorat les relacions professionals, s'han intercanviat experiències...					
43.5	Ha contribuït a introduir innovacions a l'organització					
43.6	Ha contribuït a introduir innovacions en el currículum					
43.7	S'ha incorporat de forma contínua la formació docent a l'organització del centre					

*En relació a la satisfacció personal i perfeccionament professional*

43.8	Els continguts treballats han permès traslladar la formació a la pràctica					
43.9	S'ha desenvolupat l'hàbit de reflexionar com es treballa a l'aula i els resultats que s'obtenen					
43.10	Ha contribuït al desenvolupament professional dels docents					
43.11	S'han adquirit metodologies per a investigar a l'aula					
43.12	S'ha après a conèixer les deficiències i aptituds personals i/o professionals per a la docència					
43.13	Ha contribuït a sentir-se més satisfet amb la tasca docent					

*En relació a l'aula*

43.14	Els continguts han estat rellevants i valuosos per al treball amb l'alumnat					
43.15	S'han tractat aspectes pràctics, orientacions i suggeriments per al treball diari					
43.16	S'han aplicat a l'aula les noves idees, metodologies, etc.					
43.17	La investigació i experimentació a l'aula ha estat aplicada					
43.18	Ha contribuït a la recerca de solucions de les problemàtiques educatives					
43.19	Ha permès elaborar els projectes del currículum adaptats a les necessitats de l'alumnat					
43.20	Han millorat els processos d'ensenyament/aprenentatge					

44. Si teniu algun *suggeriment* o podeu fer alguna *recomanació* per a millorar els projectes de formació en centres, feu-ho constar.

.....  
**Agraixo profundament el temps i l'esforç que heu dedicat a respondre aquest qüestionari  
 MOLTES GRÀCIES.**





### **3. PROTOCOL ESTUDI ESPECÍFIC**

#### **3.1. Relació de Jutges estudi específic**

##### **Jutges teòrics**

Dr. Justo Arnal

Professor titular del Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Pere Darder

Catedràtic del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Dra. Marina Tomàs

Professora titular del Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Jordi Fernández

Catedràtic del Departament de Psicologia de l'Educació  
Facultat de Psicologia  
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Xavier Gimeno

Professor del Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

##### **Jutges pràctics**

Prof. J. Anton Bofarull

Serveis Tècnics del Departament d'Ensenyament

Dr. Joan-Lluís Espinós

Inspector d'educació  
Professor del Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Prof. Miquel Àngel Essomba

Assessor de formació en centres  
Professor del Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Prof. Agnès Gradailla

Inspectora d'Educació

Prof. Cesc Notó

Assessor de formació en centres  
Serveis Tècnics de l'ICE de la UAB

Dra. Carme Olivé

Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona

Prof. M<sup>a</sup> Pau González

Assessora de formació en centres  
Llicenciada en Psicologia

Prof. M<sup>a</sup> Pilar Zorrilla

Professora de secundària  
Professora dels cursos de Logopèdia UAB  
Llicenciada en Psicologia i Pedagogia.

### 3.2. Sol·licitud validació instruments estudi específic

#### Elena de Martín

Carrer Santiago, 50  
08290 Cerdanyola del Vallès  
Telf. 93 6915596  
E-mail: emarti37@pie.xtec.es

Apreciat/a Sr./a.:

Com a professional de l'ensenyament i coneixedor del tema La formació permanent del professorat, demano la seva col·laboració en la **revisió i complement** del dossier que li presento amb diferents estratègies d'obtenció d'informació per descriure i analitzar projectes de formació en el centre (PFC). La informació que pretenem recollir és per elaborar la tesi doctoral sobre *La formació permanent centrada en la institució educativa*, dirigida pel Dr. Joaquín Gairín del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB.

Aquests instruments tenen la finalitat d'aprofundir en la investigació i complementar l'estudi genèric realitzat a través d'un qüestionari el curs anterior; per a validar-los, sol·licito analitzi si les preguntes i/o ítems presentats són pertinents i importants per a obtenir la informació específica sobre PFC.

- Per PERTINÈNCIA s'entén que la declaració guarda relació amb el tema d'estudi.
- Per GRAU D'IMPORTÀNCIA s'entén la rellevància que té la idea presentada a les preguntes i/o ítems en relació al tema d'estudi.

Per respondre si una pregunta, declaració o apartat és pertinent, contesti **SÍ** ó **NO**. Per atorgar el grau d'importància valori del 1 al 5, sent **1** gens important i **5** molt important. Quan consideri que algunes parts dels ítems són impropis pot tatar-les, rectificar-les o fer les anotacions oportunes al requadre d'**observacions**. Tot el contingut del dossier està obert a les seves **aportacions**, les quals seran de gran valor per perfeccionar els instruments que conté i per contribuir a la millora i qualitat de la formació del professorat.

També em seria una gran ajuda que em notifiqués si té coneixement sobre bibliografia o documents actuals que consideri importants sobre el tema.

Agraeixo anticipadament la seva col·laboració.

Cordialment,

Elena de Martín  
Cerdanyola del Vallès, març de 2001



### **3.3. Descripció de la investigació presentada als jutges per facilitar la validació**

#### **3.3.1. Delimitació de la investigació**

#### **Objectius**

##### *Objectiu general*

- Analitzar els PFC en la pràctica a través de l'estudi de casos significatius.

##### *Objectius específics*

- Delimitar els aspectes bàsics i diferencials de l'acció formativa formació en centres.
- Descriure, analitzar i valorar diferents modalitats de PFC:
  - Grups de treball
  - Cursos
  - Assessorament
- Descriure el context on es desenvolupa el PFC.
- Descriure i analitzar com s'inicia la formació en el centre i per què.
- Fer un seguiment descriptiu del procés del PFC.
- Analitzar i valorar l'efectivitat del PFC respecte:
  - Canvis, innovacions i/o millores en el centre.
  - Canvis, innovacions i/o millores a l'aula.
  - Desenvolupament professional i satisfacció personal del professorat.
- Fer propostes i indicar línies d'actuació per potenciar i desenvolupar la formació en centres en institucions de secundària.

#### **Contextos**

- 6 centres d'educació secundària

#### **Temporització**

- 2 cursos acadèmics (2000/2002)

### **Tècniques per a la recollida d'informació**

— Observació sistemàtica de la investigadora.

- Protocol d'observació durant el desenvolupament.
- Diari d'observacions.

(Les observacions i interpretacions es contrastaran amb els coordinadors i/o assessors del PFC)

— Entrevistes: Professorat. Coordinadors. Assessors.

— Anàlisis de documents:

- Actes de les sessions formatives
- Memòries del curs
- PEC, PCC i RRI

### **Validació dels instruments**

— Professorat d'universitat coneixedor del tema.

— Assessors de formació en centres.

— Professorat de secundària.

### **Possibles aportacions de la investigació**

— Quin tipus d'estructura organitzativa és la més adequada per a realitzar PFC?

— Quin tipus de temàtica requereix més una formació a través del PFC?

— Quines modalitats de treball afavoreixen el desenvolupament dels PFC?

— Què caracteritza un bon PFC?

### 3.3.2. Criteris per a la selecció de centres fonamentats en l'estudi genèric

L'estudi genèric realitzat sobre la formació en centres durant el curs 1999/2000 permet conèixer algunes particularitats que defineixen i caracteritzen aquesta acció formativa. A partir de les manifestacions expressades pel professorat d'educació secundària sobre la formació en centres, extrèiem alguns fets significatius que indiquen diferències en funció de distintes variables:

<i>Modalitats de formació</i>	Valorades com a <b>més</b> efectives: Cursos Grups de treball Seminaris	
	Valorades com a <b>menys</b> efectives: Assessorament	
<i>Continguts importants</i>	Dinàmica de treball en equip. Tractament i resolució de problemes de conducta. Què és el que ha de saber i com ha d'actuar un professor de... a l'actual context educatiu? Previsió i/o tractament de l'estrès, l'ansietat o el cansament anímic. Psicologia de l'aprenentatge de l'adolescent.	
<i>Elements favorables del PFC</i>	Preparació en dinàmica de grups de treball. Partir de l'experiència. Aprenentatge en grup, treball cooperatiu. Integrar la formació en l'organització del centre. Flexibilitat horària. Assessor com a facilitador.	
<i>Titularitat:</i>	<u>Pública</u> Sol·licitud de <b>més assessorament</b>	<u>Privada</u> Participació voluntària Falta de treball en equip Falta d'entusiasme i col·laboració
<i>Grups d'edat</i>	<u>De 25 a 40 anys</u> Es manifesten <b>més</b> Objectius: adquirir coneixements innovadors Paper de l' <b>assessor</b> : facilitador	<u>De 41 a 61</u>
<i>Experiència docent</i>	<u>Fins a 15 anys</u> <b>Aprenentatge en grup</b> Paper de l' <b>assessor</b> : facilitador <b>Curs</b> com a modalitat de formació	<u>+ de 15 anys</u> Pla acció poc definit Horaris poc adequats Falta d'entusiasme i col·laboració
<i>Funció docent</i>	<u>Càrrecs directius</u> Modalitat <b>seminari</b> Petit grup coordinador del PFC	<u>No càrrecs directiu</u>
<i>Ubicació</i>	<u>+ 50.000 hab.</u> PFC positiu per a l'elaboració de Projectes curriculars adaptats a les necessitats de l'alumnat.	<u>- 50.000 hab.</u>

A partir de les variables significatives iniciem contactes amb diferents centres educatius de secundària que realitzen PFC per conèixer les característiques dels seus projectes i seleccionar aquells que permetin realitzar un estudi específic representatiu i alhora enriquidor en el coneixement d'aquesta acció formativa.

Contactem amb 11 centres i en un principi seleccionem 6 que presenten algunes de les característiques que considerem rellevants per a aprofundir en l'estudi:

- Modalitats
- Continguts

En base a les *modalitats* fem el seguiment de:

- Grups de treball: 2 centres
- Cursos: 2 centres
- Assessorament: 2 centres

Els *continguts* dels PFC són:

- Educació emocional. 1 centre
- PAT. 1 centre
- *Prosocialitat*. 1 centre
- Dinàmica de treball en equip. 1 centre
- Innovacions curriculars "Les noves tecnologies a les diferents àrees" 2 centres

Lluís de Peguera

*Titularitat:* públic

*Ubicació:* + 50.000 hab.

*Modalitat de formació:* grups de treball

*Contingut:* L'aprenentatge de l'adolescent: *intel·ligència emocional*

Estela Ibèrica

*Titularitat:* públic

*Ubicació:* - 50.000 hab.

*Modalitat de formació:* assessorament

*Contingut:* dinàmica d'equips de treball

Leonardo Da Vinci

*Titularitat:* públic

*Ubicació:* + 50.000 hab.

*Modalitat de formació:* assessorament

*Contingut:* Resolució de problemes: *prosocialitat*



Banús

*Titularitat:* públic

*Ubicació:* + 50.000 hab.

*Modalitat de formació:* grups de treball

*Contingut:* PAT

Escola Industrial

*Titularitat:* públic

}

*Ubicació:* + 50.000 hab.

IES Vallès

*Modalitat de formació:* cursos

*Contingut:* Innovacions curriculars: *les noves tecnologies a les diferents àrees*

Les variables *edat*, *experiència docent* i *funció docent* s'analitzaran en l'observació sistemàtica de cada centre, ja que els centres amb els quals hem contactat es donen aquestes variables.

En raó de la menció i rellevància de *l'assessorament* en els PFC i el tema de la *previsió i/o tractament de l'estrès, l'ansietat o el cansament anímic* contactem amb un grup de treball de l'ICE, que treballa i assessora sobre el citat tema en l'àmbit de l'educació secundària. Com a **observador participant** i **membre actiu** es fa un seguiment de les sessions de debat i formació per adquirir coneixement sobre la formació de formadors.

### 3.3.3. Estratègies per obtenir la informació

<b>INFORMACIONS PFC</b>	<b>Qüestionari estudi genèric</b>	<b>Observació sistemàtica (pautes)</b>	<b>Entrevistes Prof. Coord. Assessors PFC</b>	<b>Diari d'observacions</b>	<b>Anàlisi de documents</b>
<b>Opinions del professorat</b>	X		X		X
<b>Característiques dels PFC en la pràctica</b>	X	X		X	
<b>Diferències entre modalitats</b>		X		X	
<b>Anàlisi de diferents contextos</b>		X		X	X
<b>Raons que justifiquen els PFC</b>	X		X		X
<b>Aplicabilitat dels PFC</b>	X	X	X		
<b>Resultats del PFC</b>	X	X	X		
<b>Contrastar observacions i vivències</b>		X	X	X	
<b>Contrastar informació</b>	X	X	X		
<b>Inf. escrites (memòries, actes) referents a PFC</b>					X
<b>Validar informacions</b>			X		X

L'elaboració dels instruments que ha continuació es presenten ha estat fruit de l'experiència personal i de la consulta bibliografia, especialment del llibre de GRANADO, C. (1997): *La Formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS, del qual és una adaptació l'observació sistemàtica i les reflexions posteriors a l'observació de la investigadora.

#### 4. INSTRUMENTS DEFINITIUS PER A L'ESTUDI ESPECÍFIC

##### 4.1. Context i antecedents de formació permanent

###### 1. IDENTIFICACIÓ DEL CENTRE EDUCATIU

###### 1.1. Ubicació dins del municipi

- Centre
- Perifèria
- Barri de blocs de pisos
- Barri de blocs de pisos i cases
- Zona residencial

###### Observacions

###### 1.2. Situació econòmica de les famílies

- Alta
- Mitjana alta
- Mitjana baixa
- Baixa

###### 1.3. Nivell cultural de les famílies

- Estudis universitaris
- Batxillerat i FP
- Primaris
- Sense estudis

###### 1.4. Nre. d'alumnes i distribució per etapes educatives (full adjunt)

###### 2. IDENTIFICACIÓ DEL PROFESSORAT

###### 2.1. Nre. de professors/es que imparteixen docència i situació administrativa (full adjunt)

###### 2.2. Acollida del professorat nou

— El centre disposa d'un pla d'acollida per al professorat nou?  
En cas afirmatiu.

Sí	No
----	----

- Com és?
- Qui és el responsable?

###### 2.3. Estabilitat en la plantilla del professorat en els últims 5 anys

- Renovació de  $\frac{3}{4}$  parts del professorat
- $\frac{1}{2}$
- $\frac{1}{4}$
- Altres (especificar)

**IES:**

ALUMNAT Distribució per etapes educatives	Nre. ALUMNES				Nre. LÍNIES		TOTAL ALUMNES
	<b>ESO</b>	1r					
	2n						
	3r						
	4t						
<b>BATXILLERAT</b>		<b>1r</b>	<b>2n</b>	<b>1r</b>	<b>2n</b>		
	Científic						
	Tecnològic						
	Humanístic						
	Artístic						
<b>CICLES FORMATIUS</b>	<i>Grau mitjà</i>						
	Famílies	<b>1r</b>	<b>2n</b>	<b>1r</b>	<b>2n</b>		
	<i>Grau superior</i>						
	Famílies	<b>1r</b>	<b>2n</b>	<b>1r</b>	<b>2n</b>		
<b>TOTAL ALUMNES CENTRE</b>							

PROFESSORAT	Propietat		Interins	Comissió de serveis	Substituts	TOTAL
	Provisional	Definitiva				
		Plaça en el centre	Comissió de serveis en el centre			

### 3. HISTORIAL DE LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA EN FORMACIÓ EN CENTRES

#### Durant els últims 5 cursos

Completar amb una creu (X) o **especificar** segons s'indica:

**MODALITAT** Curs  Seminari  Grup de treball  Assessorament

Altres (**especificar**)

#### CURS ACADÈMIC

<b>JUSTIFICACIÓ (especificar)</b>	Necessitats		
	Interès		
	Oferta	Interior	
		Exterior	
	Altres		
<b>TEMES</b>	Actualització científica		
	Metodologia i didàctica		
	Competències professionals i funció docent		
	Noves tecnologies		
	Valors i demandes socials <sup>18</sup>		
	Qualitat en el sistema educatiu.		
	Planificació i revisió del PEC, PCC, pla de centre...		
	Altres ( <b>especificar</b> )		
<b>PARTICIPACIÓ</b>	Tot el claustre		
	Sector	Equip directiu	
		Departament	
		Equip docent de cicle	
		Equip docent de nivell	
	Un petit grup		
Altres ( <b>especificar</b> )			
<b>FACILITADOR DE LA FORMACIÓ</b>	CRP		
	ICE		
	Universitat		
	Altres ( <b>especificar</b> )		
<b>IMPACTE (especificar)</b>	Centre		
	Aula	Processos didàctics	
		Alumnes	
	Professorat		
<b>ACTITUD PROFESSORAT NO PARTICIPANT</b>	Acceptació		
	Indiferència		
	Rebuig		
<b>EN CAS DE FRACÀS O EXPERIÈNCIA NEGATIVA</b> explicar el perquè			

<sup>18</sup>*Especificar*: Prevenció de la violència, foment de la convivència, tolerància, etc. Salut i prevenció de riscs en el món educatiu: hàbits tòxics i conductes de risc, ed. vial, ed. del consum. Foniatria i atenció a factors de risc en el treball docent. Diversitat: interculturalitat, NEE...

## 4.2. Desenvolupament de l'acció formativa

### 4.2.1. Identificació de l'acció formativa

#### 1.1. Presentació

- Títol de l'acció formativa
  
- Tipus de modalitat
  
- Institució assessora i assessor/a (si és el cas)
  
- Coordinador/a
  
- Constitució de l'equip i característiques (full adjunt)
  
- Curs acadèmic

#### 1.2. Justificació

##### 1.2.1. Raons que van impulsar a realitzar l'acció formativa

- Necessitats (problemes, innovació...)
- Interès
- Oferta (interna o externa)

##### 1.2.2. Objecte d'estudi

- Activitats de formació dels components de l'equip orientades a la seva actualització científicodidàctica.
- Activitats orientades cap l'alumnat i que es desenvoluparan en hores lectives.

## CONSTITUCIÓ DE L'EQUIP I CARACTERÍSTIQUES

Centre: **IES**

Completar amb una creu o número

<b>SEXE</b>	Dona		
	Home		
<b>EDAT</b>			
<b>TITULACIÓ</b>	Diplomat/da		
	Llicenciat/da		
	Doctor/a		
	Tècnic especialista		
<b>ESPECIALITAT</b>	Humanitats		
	Llengües		
	Ciències aplicades		
	Matemàtiques		
	Tecnologia		
	Música		
	Plàstica		
	Ed. física		
	Informàtica		
	Psicopedagogia		
	Altres ( <b>especificar</b> )		
	<b>CATEGORIA PROFESSIONAL</b>	Catedràtic/a	
Prof. Secundària			
Tècnic Cicles Formatius			
Mestre/a			
<b>RESPONSABILITAT</b>	Director/a		
	Cap d'estudis		
	Coordinador/a pedagògic		
	Cap de departament		
	Secretari/a		
	Tutor/a		
	Altres ( <b>especificar</b> )		
<b>IMPARTEIX CLASSES A:</b>	ESO		
	Batxillerat		
	Cicles formatius		
<b>Nre. D'ANYS D'EXPERIÈNCIA</b>			
<b>Nre. D'ANYS CENTRE ACTUAL</b>			
<b>FORMACIÓ PERMANENT FETA EN AQUEST CENTRE</b> (darrers 5 cursos) No indicar la que s'està fent ara	Curs		
	Seminari		
	Grup de treball		
	Assessorament		
	Altres ( <b>especificar</b> )		
<b>SITUACIÓ LABORAL</b>	Propietari	Provisional	
		Definitiu	
	Interí		
	Comissió de serveis		
	Substitut/a		

### 1.3. Objectius

— Generals:

- Millorar la pròpia pràctica.
- Buscar alternatives a les necessitats detectades.
- Resoldre problemes.
- Suport a l'avaluació interna.
- Elaboració de documents.
- Altres (especificar).

— Operatius (concrets, específics del tema de formació).

### 1.4. Continguts

— Temes de treball que s'abordaran en les reunions del grup.

### 1.5. Estratègies metodològiques

- Reflexió sobre la pràctica.
- Estudi de casos.
- Anàlisi i elaboració de materials didàctics per al treball amb els alumnes.
- Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa.
- Aprenentatge entre iguals, suport mutu.
- Altres (**especificar**).

### 1.6. Temporització

Període de duració	1 Curs		2 Cursos		En relació a les necessitats			
	Setmanal		Quinzenal		Mensual			
Duració sessions	1 hora	1 ¼ hora	1 ½ hora	1 ¾ hora	2 hores	3 hores		
Horari						Total hores		

### 1.7. Recursos humans, materials i funcionals utilitzats

- Existeix un equip de coordinació interna.
- S'han rebut comunicacions d'experts en moments precisos.
- S'ha disposat de material (bibliogràfic, audiovisuals, fotocòpies, etc.).
- S'ha comptat amb un finançament econòmic.
- Quantitat.....
- Institució finançadora.....
- Es rebra una acreditació de la realització d'un curs de formació.
- S'han fet modificacions en l'horari per facilitar la formació.
- Quines han estat les modificacions horàries?.....
- .....
- Altres (**especificar**)



### 1.8. Qualificació i grau d'implicació de l'equip directiu

(1 gens d'implicació 5 molta implicació)

	1	2	3	4	5
Recolza					
Participa					
Dinamitza					
Gestiona					
Obstaculitza					

### 1.9. Difusió i acollida de l'acció formativa

#### 1.9.1. Interna

	Té coneixement	Participa (especificar com)
— Consell escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Claustre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Alumnat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— PAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Observacions

#### 1.9.2. Externa

— Famílies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Ajuntament	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Dep. d'Ensenyament	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Universitat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— ICE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Altres (especificar)		

### 1.10. Problemàtiques del centre davant l'acció formativa

(En cas afirmatiu, indicar com es manifesten)

— Grups de diferent d'idees	<input type="checkbox"/>
— Experiències anteriors negatives	<input type="checkbox"/>
— Despreocupació	<input type="checkbox"/>
— Descoordinació	<input type="checkbox"/>
— Imposició de la formació	<input type="checkbox"/>
— Sobrecàrrega del treball	<input type="checkbox"/>
— Horari inadequat	<input type="checkbox"/>
— Altres (especificar)	

### 1.11. Planificació de l'avaluació

#### 1.11.1. Què s'avaluarà?

— Grau d'assoliment dels objectius	<input type="checkbox"/>
— Procés	<input type="checkbox"/>
— Actitud i compromís dels participants	<input type="checkbox"/>
— Funcionament del grup	<input type="checkbox"/>
— Impacte (centre, aula, professorat)	<input type="checkbox"/>

### 1.11.2. Quan s'avaluarà?

- Inicial (conèixer situacions de partida).
- Contínua (seguiment periòdic per a detectar deficiències i corregir-les).
- Final (comprovar resultats d'una activitat, valor del projecte...).
- Diferida (incidència en la pràctica docent al llarg del temps).

### 1.11.3. Com s'avaluarà? Instrument:

- Formals (qüestionaris, entrevistes, anàlisi de documents, observacions...).
- Informals (opinions, percepcions, comentaris entre els participants...).

### 1.11.4. Qui avaluarà?

- Els participants.
- Personal extern (coneixedors de "Formació en centres").
- Equip mixt (membres de l'equip directiu, assessors, participants...) .

## 4.2.2. Pautes d'observació del desenvolupament de l'acció formativa

### 2.1. Fases de l'acció formativa

#### 2.1.1. Fase de contacte inicial, negociació o preparació

- Persona, grup o institució que ha tingut la iniciativa de portar a terme la formació.
- Plantejament i decisió de sol·licitar assessorament d'una persona experta. En cas afirmatiu ha hagut una negociació entre l'assessor i personal implicat envers el disseny i desenvolupament de la formació.
- Reunió dels interessats per a reflexionar envers el compromís, intencionalitat, disponibilitat... Especificar acords.
- Plantejament d'unes fases per al desenvolupament. Quines?
- Distribució de funcions dels implicats. Com?
- Preparació teòrica sobre els possibles temes a tractar. Quina? *Bibliografia*.
- El professorat implicat s'ha preparat o ja estava preparat en *dinàmica de grups de treball*. Si s'ha preparat com ho ha fet?.
- Conclusions, acords o decisions sorgides d'aquesta fase.
- Temps s'ha dedicat a aquesta fase.
- Altres.

### 2.1.2. Fase de diagnòstic de la situació

#### Especificar en cada ítem com s'ha realitzat

— Discussió sobre el procediment a seguir (instruments de diagnòstic –oberts o tancats -, procés sistemàtic o puntual, s'opta per participació de tot el claustre, grupal o individual).

— Aclariment sobre el que significa fer un diagnòstic o revisió inicial. Es tenien coneixement previs? En cas de mancances, ha hagut formació?

#### Planificació i presa de decisions

— Objectius

— Procediments

— Període de temps

— Diagnòstic:

- General de la situació del centre.
- Àrees o punts d'anàlisi:
  - Ensenyament/aprenentatge:
    - Gestió del currículum (selecció i distribució de continguts, estratègies didàctiques, planificació, coordinació entre àrees...).
    - Resultats (assoliment objectius, desenvolupament capacitats...).
  - Àmbit organitzatiu:
    - Atenció i seguiment de l'alumnat.
    - Gestió de l'acció educativa.
    - Estructura funcional.
    - Gestió dels recursos.

— Estratègies utilitzades en la recerca d'informació (pluja d'idees, discussió estructurada, tècnica del diamant o bola de neu, qüestionaris, etc.).

— Instruments ja elaborats o elaborats pels participants.

— Incidències en la recollida d'informació.

— Resposta dels participants: participació, interès, satisfacció, etc.

— Anàlisi de la informació (responsables, metodologia, etc.).

— Resultats obtinguts/presentació/discussió .

— Temps dedicat a aquesta fase.

— Altres.

### 2.1.3. Disseny, desenvolupament i seguiment del pla d'acció

#### Especificar en cada ítem com s'ha realitzat

- Discussió sobre el procediment a seguir.
- Coneixement previs per dissenyar el pla de formació a partir de les necessitats del centre i fer el seu seguiment perquè es compleixin els objectius.
- Activitats de formació que el pla contempla: lectures, comunicacions puntuals d'experts, intercanvi d'experiències, etc.

#### Planificació del pla d'acció

- Construcció d'un document guia que orienta l'acció:

- Objectius
- Continguts
- Activitats
- Període de temps
- Avaluació
- Assignació de tasques i responsabilitat
- Recursos

- Línies concretes d'actuació a l'aula:

- Unitats didàctiques.
- Activitats concretes.
- Nous processos d'ensenyament.

- Línies concretes de seguiment i anàlisi de la posada en pràctica: observació entre iguals, diaris del professorat, enregistrament, posades en comú, etc.

#### Posada en pràctica i seguiment

- Descripció del procés.
- Grau de desenvolupament del pla previst.
- Modificacions durant el desenvolupament, com i per què?
- Tècniques, instruments, etc. per a fer el seguiment.
- Anàlisi de la informació (responsables, metodologia, etc.).
- Resultats obtinguts/presentació/discussió.
- Temps dedicat a aquesta fase.
- Altres.

## **2.2. Valoració global de l'acció formativa**

### **2.2.1. *Nivell de compromís dels participants***

- Temps requerit per al desenvolupament de la formació (treball individual i col·lectiu).
- Periodicitat en els contactes:
  - Tot el grup
  - Els subgrups
  - Ritme en la periodicitat dels contactes (disminueix, es manté o augmenta).
- Grau d'assistència.
- Nre. de participants que ha seguit la formació (inici i final) en relació al total del claustre.
- Estabilitat en el núm. de participants (es manté, disminueix o augmenta, en els dos últims casos, per què?)
- Els participants compleixen amb els acords o es demoren en el temps. Evolució en el compliment de responsabilitats (al principi estaven més disposats o al contrari).
- Altres.

### **2.2.2. *Actitud dels participants***

- Preocupacions i necessitats manifestades durant el desenvolupament de la formació.
- En general predomina: entusiasme, interès, indiferència, apatia, escepticisme...
- Expectatives dipositades en l'acció formativa i grau de compliment.
- Rellevància que donen al projecte (millores educatives total o parcial del centre, simple activitat formativa...).
- Difusió o comunicació del desenvolupament del projecte (altres grups, al professorat no participant, comunitat educativa).
- Altres.

### **2.2.3. *Funcionament del grup***

- Mecanismes per distribuir feines, rols, responsabilitats.
- Dinàmica general de treball (com es gestiona el grup: treball individual, en petit grup, posada en comú...).
- Grau de participació.

- Aprofundiment en el tractament del contingut (s'analitzen i es discuteixen les diferents propostes, es busca l'acord...).
- Ambient de les sessions (obertura, implicació, responsabilitat, confiança...).
- Altres.

#### **2.2.4. Cultura del grup**

- *Individualisme* (independència, no hi ha connexió, la comunicació és superficial...).
- *Balkanització* (presència de subgrups que funcionen com a entitats separades, sovint enfrontades).
- *Col·legialitat artificial* (les reunions, els contactes es perceben com a una pèrdua de temps, els participants es reuneixen a disgust...).
- *Cultura de col·laboració* (els participants estan disposats a donar i rebre ajuda, comparteixen èxits i fracassos, treball conjunt...).

#### **2.2.5. Suport**

##### **2.2.5.1. Extern**

- Es demana un assessorament extern.
- Freqüència de l'assistència.
- Procedència i formació de l'assessor.
- Clarificació i negociació de les relacions, papers a desenvolupar.
- Orientació de la formació:
  - Facilita instruments per a detecció de necessitats.
  - Aconsella en l'elecció de modalitats i estratègies formatives.
  - Altres.
- Implicació directa en el desenvolupament de la formació:
  - Elabora i condueix l'acció formativa.
  - Afavoreix la cultura de col·laboració.
  - Orienta la integració de la formació permanent en l'organització del centre.
  - Imparteix coneixements directament.
  - És mediador en diferents processos: resolució de conflictes, treball en grup o intergrups.
  - Altres.
- Elaboració de materials de suport.

- Aportació d'experiències i promoció d'intercanvi entre centres.
- Gestió de recursos externs.
- Promou l'avaluació de l'acció formativa:
  - Afavoreix la cultura d'avaluació.
  - Aporta instruments i criteris per a avaluar.
  - Realitza el seguiment.
  - Altres.
- Altres funcions que exerceix (control, coordinació, investigació, anàlisi de resultats...).
- La seva funció va variant al llarg del temps cap a una progressiva autonomia del grup.
- Satisfacció dels participants pel suport donat.
- Demandes que els participants fan als assessors externs.
- Altres.

#### **2.2.5.2. Intern**

- Com es planteja que una persona o equip coordini o doni suport intern.
- Procediment de selecció.
- Aclariment i negociació del paper que ha de desenvolupar.
- Funcions que exerceix (recursos, control, formació, facilitador, gestió, coordinació, investigació, construcció d'instruments, anàlisi de resultats...).
- Satisfacció dels participants pel suport donat.
- Demandes que els participants fan a la persona o equip coordinador.
- Altres.

#### **2.2.6. Lideratge**

- Existeix algun tipus de lideratge en el grup, formal o informal?
- Actitud de la resta de participants en la relació a la persona que exerceix de líder.
- Actitud del líder o líders en relació la formació.
- Model de lideratge que exerceix (autocràtic, democràtic, *laiser-faire*...).
- Altres.

### **2.2.7. Limitacions i obstacles**

- Objectius poc realistes: molts i molt amplis...
- Visió estreta del treball docent: incapacitat per abordar plantejaments globals de centre.
- Problemes d'organització interna del grup o del centre.
- Dificultats en la dinàmica de les reunions.
- Actitud i treball poc reflexiu.
- Manca de recursos.
- Problemes en relació a l'assessorament.
- El professorat no implicat en la formació no accepta aplicar els canvis i/o innovacions.
- Sobrecàrrega de treball.
- Altres.

### **2.2.8. Desenvolupament de l'avaluació**

- Qui decideix o té la iniciativa d'avaluar (assessor, coordinadors, equip directiu, participants...).
- S'ha portat a terme la avaluació planificada?. En cas afirmatiu explicar:
  - Procés seguit: què, quan, com i qui.
  - Resultats obtinguts (canvis, innovacions i/o millores en relació al centre, aula – alumnes i professorat).
- Difusió i utilització dels resultats (informes, valoracions, obertura de noves experiències...).
- Conclusions en relació a l'acció formativa "Formació en centres".





- Recursos o materials utilitzats:
  
- Metodologia de treball utilitzada:
  
- Desenvolupament de la sessió (ordre cronològic):
  
  
- Es revisen si s'han complert els objectius previstos:
  
  
- Conclusions, acords, decisions:
  
  
- Mètode per arribar a conclusions, acords, decisions:
  
  
- Compromisos i tasques futures:
  
  
- Tasques pendents per a la propera reunió (responsables):
  
  
- Compliment de l'horari previst ( puntualitat a l'inici i al final, s'allarga...):
  
  
- Persones o fets que han distorsionat la sessió:
  
  
- Persones que han liderat la sessió:
  
  
- Es formen subgrups:
  
  
- Altres observacions: (fets, elements, expressions, materials, etc. que ratifiquen l'observació)

#### 4.2.2.2. Distribució a l'espai i interaccions

**Disposicions a l'aula,  
sala de reunions...**

- En cercle/quadrat
- En U
- Disposició d'aula
- Altres

**Tipus d'intervenció**

- A.** Solidaritat, distensió, acord.
- B.** Suggestiment, orientació.
- C.** Sol·licituds.
- D.** Desacord, tensió, antagonisme.

**Anàlisi d'interaccions**

- Participa tothom regularment.
- Participa un sector: quin? Per què?
- Monopolització d'una a tres persones.
- No es participa.
- Altres



### 4.2.3. Resultats aconseguits

Qualifica entre **1** i **5** l'efectivitat de l'acció formativa feta (**1** gens efectiva **5** molt efectiva). En cas que creguis que ha estat efectiva en algun aspecte que no s'ha apuntat, indica-ho a l'apartat d'**altres** o al darrere del full. *Si en algun cas la frase no és procedent no qualificar.*

#### En relació amb el centre

1 2 3 4 5

		1	2	3	4	5
1.1.	Ha permès que la majoria del professorat comparteixi una visió del centre respecte a les necessitats, problemes, èxits...					
1.2.	S'adopta més el treball en grup com a forma habitual de funcionament.					
1.3.	S'estableixen acords conjunts sobre la línia didàctica a seguir.					
1.4.	Es discuteixen problemes i solucions amb relació al seguiment d'alguns alumnes en concret.					
1.5.	S'han produït millores en la coordinació del centre/grup (comunicació, presa de decisions...).					
1.6.	Hi ha més satisfacció amb relació al lloc de treball (millora de l'ambient, sentir-se membre del grup).					
1.7.	Es pren consciència de la necessitat de desenvolupar processos de millora professional i del centre.					
1.8.	Ha permès resoldre problemes o donar solució a les necessitats plantejades a l'inici de la formació.					
1.9.	Els resultats de la formació, en general, es poden institucionalitzar en el centre.					
1.10.	Altres					

#### En relació amb la pràctica docent a l'aula

1 2 3 4 5

		1	2	3	4	5
2.1.	Els coneixements adquirits en la formació s'han pogut aplicar a l'aula amb efectes positius.					
2.2.	S'han obert noves perspectives, possibilitats i formes d'entendre i desenvolupar el procés d'ensenyament/aprenentatge.					
2.3.	S'ha millorat el domini de conceptes i teories educatives actuals i com relacionar-les amb la pràctica.					
2.4.	S'han millorat les habilitats per donar un ensenyament adequat a les necessitats de cada alumne.					
2.5.	Ha contribuït a la recerca de solucions a les problemàtiques educatives.					
2.6.	Ha donat al·licient per ensenyar i continuar treballant per millorar l'acció educativa.					
2.7.	Altres					

#### En relació amb l'alumnat

1 2 3 4 5

		1	2	3	4	5
3.1.	La formació estava enfocada a aspectes del currículum i s'han produït millores en els resultats d'aprenentatge dels alumnes.					
3.2.	La formació estava enfocada a conèixer més l'alumnat i per tant s'ha pogut actuar per millorar el seu autoconcepte (se senten més capacitats, més segurs, amb possibilitats...).					
3.3.	La formació estava enfocada a la dinàmica de l'aula i s'ha millorat l'ambient (atenció, actitud, disciplina...).					
3.4.	L'alumnat s'adona que el professorat procura fer innovacions en la seva tasca i ho reconeix.					
3.5.	La formació ha permès millorar les relacions i comunicació entre professors/es – alumnes.					
3.6.	Altres					

#### En relació amb el professorat

1 2 3 4 5

		1	2	3	4	5
4.1.	Canvis en la percepció de la pròpia eficàcia (sentir-se amb més seguretat, amb més recursos...).					
4.2.	Ampliació de perspectives (establiment de noves metes de creixement professional, percebre una nova visió de la feina docent...).					
4.3.	Ha permès sentir més satisfacció amb la tasca educativa.					
4.4.	Adquisició de nous coneixements, habilitats i/o actituds.					
4.5.	Presa de consciència de la necessitat de millorar a través de l'anàlisi de la pròpia actuació.					
4.6.	Percepció d'enriquiment del treball com a docent a través del contacte amb col·legues.					
4.7.	S'ha fet més habitual l'intercanvi d'idees i experiències, compartir problemes i solucions.					
4.8.	Altres					

**Agraïxo profundament el temps i l'esforç que heu dedicat col·laborant en aquesta investigació.**

**MOLTES GRÀCIES**



### 4.3. Entrevistes

1. Com valoreu l'acció formativa que heu realitzat durant aquest curs? Indiqueu els aspectes positius i negatius.
2. Quines expectatives teníeu dipositades en l'acció formativa que heu fet? S'han complert?
3. Quines preocupacions i necessitats heu sentit durant el desenvolupament de la formació?
4. Quina ha estat l'actitud del professorat participant (nivell de compromís, implicació, entusiasme...).
5. S'han presentat fets, circumstàncies, falta de recursos... que han limitat un complet desenvolupament de la formació? Quins?
6. Creieu que les característiques del vostre centre i el professorat han afavorit o dificultat el desenvolupament de la formació?
7. Quins resultats s'han aconseguit: en l'àmbit personal, d'aula i alumnes, de centre, d'equip...?
8. Quins són els requisits mínims que s'haurien de donar perquè es desenvolupés amb èxit la F. en C.? Exigències que planteja.
9. Com creieu que la F. en C. contribueix al desenvolupament i millora professional del professorat?
10. Quins avantatges i/o inconvenients té la F. en C. en relació amb altres formes de formació permanent?
11. Com valoreu l'actuació de l'assessor? Era necessària la seva intervenció, per què? Esperàveu una actuació diferent, per què?
12. Voleu afegir alguna qüestió que no ha estat tractada o alguns suggeriments o alguna proposta que pugui millorar la F. en C.?

**Agraeixo profundament el temps i l'esforç que heu dedicat col·laborant en aquesta investigació.  
MOLTES GRÀCIES**





#### 4.4. Anàlisi de documents

##### POSSIBLES DOCUMENTS PER ANALITZAR

- Programa o projecte
- Actes de les sessions formatives
- Memòria
- Documents que identifiquen el centre: PEC, PCC, projecte de direcció...
- Diari de les sessions formatives: observador, assessors...

##### UNITATS DE REGISTRE

- Paraules/frases que fan referència a la Formació en centres.
- Temes que fan referència o que estan vinculats a la formació en centres.
- Moments en què es fa referència a la formació (actes de reunions, memòries...).
- Mesura en el temps i en l'espai (nombre de pàgines i temps que es dediquen al tema...).
- El document en la seva globalitat en relació a la formació (expressió positiva/negativa, importància...).

##### ANÀLISI DEL CONTINGUT

Per classificar les unitats de registre i el contingut dels altres sistemes de recollida d'informació s'utilitzarà un sistema de categories, les quals es puguin apreciar des de diferents fonts de dades i es puguin contrastar (triangulació) perquè la investigació pugui complir el criteri de *credibilitat*.

Per establir un bon sistema de categories es tindran en compte que les categories siguin:

- Adequades i pertinents (significatives amb el contingut)
- Homogènies (únic criteri de classificació)
- Exhaustives (que representin àmpliament tot el contingut expressat)
- Objectives (ben definides i precises)
- Mútuament excloents

El recompte es farà en funció de la freqüència en què apareixen i l'ordre. En principi l'anàlisi serà manual i no per programes informàtics degut a la diversitat de fonts d'informació.

Es presentaran els resultats de l'anàlisi a través de mapes conceptuals o taules descriptives, sistemes més propis d'anàlisi qualitatiu.

#### **4.5. Pautes de reflexions posteriors a l'observació de cada sessió de treball**

- La majoria dels membres de l'equip assisteixen a les reunions.
- Les reunions tenen un ordre del dia escrit.
- Es compleix l'ordre del dia, els objectius previstos.
- Les reunions estan ben preparades pel coordinador/a o responsable.
- El material utilitzat era adequat.
- De les reunions celebrades hi ha acords/conclusions escrites.
- El clima de les reunions és positiu.
- Les situacions tenses es superen satisfactòriament.
- Existeix un repartiment clar de feines del projecte entre els membres del grup.
- El coordinador/a actua com a tal.
- Algun membre realitza la funció de secretari/a.
- Hi ha una distribució del treball per sessions.
- Hi ha uns criteris per a distribuir el treball.
- Existeix, en general, un compliment de les feines corresponents a cada un.
- A mida que avança el temps les sessions de treball són més productives.
- Deficiències en la participació:
  - Poc temps per a les reunions.
  - Els participants no saben que es discutirà a les reunions.
  - Els participants no saben molt bé com intervenir.
  - Els participants no poden fer masses aportacions per falta de coneixements.
  - El grup és massa gran per a participar.
  - Es participa més d'allò que seria necessari.







## **6. RELACIÓ DE SUPERVISORS DEL TRACTAMENT ANALÍTIC I INTERPRETATIU DE LES DADES**

Dr. Pere Darder

Catedràtic del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Professor Sergi Martínez

Professor de metodologia de la investigació  
Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

M<sup>a</sup> Pau González

Llicenciada en Psicologia  
Assessora de formació en centres





### 6.1. Graella d'observacions: marc analític i interpretatiu

Qualifiqueu, marcant amb una **X**, si s'han aplicat les orientacions i criteris estipulats en el *marc metodològic* sobre el *tractament analític i interpretatiu*, en relació amb els ítems indicats:

Ítems	PROCÉS D'ANÀLISI I INTERPRETACIÓ			PRESENTACIÓ I EXPLICACIÓ		REDACTAT	
	Completa	Parcial/ esbiaixada	Molt incompleta	Correcta	Incorrecta	S'entén	No s'entén
Codificació i categorització de la informació							
Anàlisi en relació amb els objectius							
Justificació de les interpretacions							
Triangulació de les dades							

Hi ha coherència de les interpretacions amb els resultats?

Es fan interpretacions no justificades? Quines?

Hi ha algun error sistemàtic en les interpretacions? On?



## **7. RELACIÓ DE SUPERVISORS DELS INFORMES INDIVIDUALS DE CADA CENTRE**

M<sup>a</sup> Pau González

Llicenciada en Psicologia  
IES Vallès

Pilar Zorrilla

Llicenciada en Psicopedagoga  
IES Escola Industrial

Dr. Robert Roche

Professor titular de la Facultat de Psicologia  
IES Leonardo da Vinci

M<sup>a</sup> Cinta Margalef

Llicenciada en Pedagogia  
IES Estela Ibèrica

M<sup>a</sup> Assumpta Pla

Llicenciada en Pedagogia  
IES Lluís de Peguera

Montserrat Morte

Llicenciada en Filologia Romànica i Catalana  
IES Banús



## 7.1. Sol·licitud de comprovació dels resultats amb els participants

### Elena de Martín

Carrer Santiago, 50  
08290 Cerdanyola del Vallès  
Telf. 93 6915596  
E-mail: emarti37@pie.xtec.es

Apreciat/a:

Aquest és l'informe del vostre centre sobre l'estudi de *La formació permanent centrada en la institució educativa*.

Pregaria que algun membre que va assistir a les sessions formatives del curs 2000/2001 fes la lectura de l'informe i indiqués les esmenes pertinents si hagués alguna interpretació incorrecta.

En cas que es consideri que l'informe és correcte, si voleu podeu fer alguna observació sobre quina impressió us ha causat.

Molt agraïda per l'anterior i present col·laboració.

Elena de Martín

Cerdanyola del Vallès, marc 2003

Nota: El que hi ha dins el parèntesi, després de les cites literals o explicacions, són codis d'identificació que utilitza la investigadora, però que, per raons d'ètica i confidencialitat, no s'expliciten.



## **8. RELACIÓ DE SUPERVISORS DE LES PROPOSTES PER OPTIMITZAR LA FORMACIÓ EN CENTRES**

Dr. Pere Darder

Catedràtic del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Mònica Feixas

Professora del Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Josep J. Franco

Llicenciada en Pedagogia  
Centre d'estudis Roca (Barcelona)

M<sup>a</sup> Pau González

Llicenciada en Psicologia  
Assessora de formació en centres

Anna Pérez

Llicenciada en Filosofia i Lletres. Secció Pedagogia. Esp.: Organització Escolar  
Professora IES

Francesc Viñas

Llicenciat en Filologia Romànica i Catalana  
IES A. Raspall (Cardedeu)





### 8.1. Graella d'observacions: propostes per a la institució educativa

Qualifiqueu, marcant amb una **X**, cada una de les propostes presentades en relació amb els ítems indicats

NÚM. PROPOSTA	REDACTAT			PERTINÈNCIA			IMPORTÀNCIA	
	S'entén	No s'entén	Coherent	Encertada	Procedent amb la situació educativa	Descontextualitzada	Important	Poc important
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								

#### Observacions

Per fer-vos constar com a validadors indiqueu:

NOM I COGNOMS:

TITULACIÓ:

PROFESSIÓ ACTUAL:

Agreixo la vostra col·laboració.

Elena de Martín  
 C. Santiago, 50  
 08920 Cerdanyola del Vallès  
 Tf. 93 6915596  
 e-mail: emartí37@pie.xtec.es

## 8.2. Graella d'observacions: propostes per a l'Administració educativa

Qualifiqueu, marcant amb una **X**, cada una de les propostes presentades en relació amb els ítems indicats.

NÚM. PROPOSTA	REDACTAT			PERTINÈNCIA			IMPORTÀNCIA	
	S'entén	No s'entén	Coherent	Encertada	Procedent amb la situació educativa	Descontextualitzada	Important	Poc important
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								

### Observacions

Per fer-vos constar com a validadors indiqueu:

NOM I COGNOMS:

TITULACIÓ:

PROFESSIÓ ACTUAL:

Agreixo la vostra col·laboració.

Elena de Martín  
C. Santiago, 50  
08920 Cerdanyola del Vallès  
Tf. 93 6915596  
e-mail: emartí37@pie.xtec.

## 9. ÍNDEX ANNEXOS CD

<b>1. QÜESTIONARI PROVISIONAL.....</b>	<b>5</b>
1.1. RELACIÓ DE JUTGES ESTUDI GENÈRIC.....	21
1.2. SOL·LICITUD DE VALIDACIÓ ESTUDI GENÈRIC.....	23
1.3. PRIMERA VALIDACIÓ.....	25
1.4. CANVIS EN EL QÜESTIONARI PROVISIONAL.....	35
1.5. SEGONA VALIDACIÓ.....	47
<b>2. QÜESTIONARI DEFINITIU.....</b>	<b>51</b>
<b>3. PROTOCOL ESTUDI ESPECÍFIC.....</b>	<b>61</b>
3.1. RELACIÓ DE JUTGES ESTUDI ESPECÍFIC.....	61
3.2. SOL·LICITUD DE VALIDACIÓ ESTUDI ESPECÍFIC.....	63
3.3. DESCRIPCIÓ DE LA INVESTIGACIÓ PRESENTADA ELS JUTGES PER A FACILITAR LA VALIDACIÓ.....	65
3.3.1. <i>Delimitació de la investigació.....</i>	<i>65</i>
3.3.2. <i>Críteris per a la selecció de centres fonamentats en l'estudi genèric.....</i>	<i>67</i>
3.3.3. <i>Estratègies per obtenir la informació.....</i>	<i>70</i>
3.4. INSTRUMENTS PROVISIONALS: OBSERVACIÓ SISTEMÀTICA. FORMULARI D'OBSERVACIÓ PER A CADA SESSIÓ DE TREBALL. ESQUEMA DE LA DISTRIBUCIÓ DE L'ESPAI I INTERACCIONS. ENTREVISTES. ANÀLISI DE DOCUMENTS. PAUTES DE REFLEXIÓ POSTERIORA A L'OBSERVACIÓ DE CADA SESSIÓ DE TREBALL.....	71
<b>4. INSTRUMENTS DEFINITIVS PER A L'ESTUDI ESPECÍFIC.....</b>	<b>101</b>
4.1. CONTEXT I ANTECEDENTS DE FORMACIÓ PERMANENT.....	101
4.2. DESENVOLUPAMENT DE L'ACCIÓ FORMATIVA.....	104
4.2.1. <i>Identificació de l'acció formativa.....</i>	<i>104</i>
4.2.2. <i>Pautes d'observació del desenvolupament de l'acció formativa.....</i>	<i>108</i>
4.2.2.1. <i>Formulari d'observació durant les sessions de treball..</i>	<i>117</i>
4.2.2.2. <i>Distribució a l'espai i interaccions.....</i>	<i>119</i>
4.2.3. <i>Resultats aconseguits.....</i>	<i>121</i>
4.3. ENTREVISTES.....	123
4.4. ANÀLISI DE DOCUMENTS.....	125
4.5. PAUTES DE REFLEXIÓ POSTERIORA A L'OBSERVACIÓ DE CADA SESSIÓ DE TREBALL.....	127
<b>5. EXEMPLE DE DISTRIBUCIÓ A L'ESPAI I INTERACCIÓ.....</b>	<b>129</b>
<b>6. RELACIÓ DE SUPERVISORS DEL TRACTAMENT ANALÍTIC I INTERPRETATIU DE LES DADES.....</b>	<b>131</b>
6.1. GRAELLA D'OBSERVACIÓ: MARC ANALÍTIC I INTERPRETATIU.....	133
<b>7. RELACIÓ DE SUPERVISORS DELS INFORMES INDIVIDUALS DE CADA CAS.....</b>	<b>135</b>
7.1. SOL·LICITUD DE COMPROVACIÓ DELS RESULTATS AMB ELS PARTICIPANTS..	137
<b>8. RELACIÓ DE SUPERVISORS DE LES PROPOSTES PER OPTIMITZAR LA FORMACIÓ EN CENTRES.....</b>	<b>139</b>
8.1. GRAELLA D'OBSERVACIÓ: PROPOSTES PER A LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA....	141

8.2. GRAELLA D'OBSERVACIÓ: PROPOSTES PER A L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA.....	142
<b>9. INFORME DE CASOS.....</b>	<b>143</b>
9.1. CAS A.....	143
9.2. CAS B.....	163
9.3. CAS C.....	185
9.4. CAS D.....	213
9.5. CAS F.....	235
<b>10. DIARI DE LA INVESTIGADORA.....</b>	<b>261</b>