

## 4.2. PREINVESTIGACIÓN

En el modelo de corte crítico, las escuelas se conciben como lugares de investigación de los problemas, siempre y cuando, *“el conocimiento que los profesores llegan a adquirir de la investigación sobre su propia práctica, así como el que se construye de forma colegiada, se difunde a la comunidad inmediata que, a su vez, puede -mediante su presentación- adquirir la forma de “conocimiento público (...)” si “la construcción local del conocimiento se genera en el contexto de las respectivas comunidades, y los profesores pueden llegar a ser creadores e intérpretes activos del currículum, no simples implementadores.”* (Fernández Cruz, 1999:110)

### 4.2.0.Introducción

Llamamos *Preinvestigación* a una fase previa o inicial del estudio en la que, a partir de analizar -con mayor profundidad de la habitual- información valorativa de los profesores sobre acciones de formación que habíamos realizado en el curso 1995-1996, pretendíamos introducirnos en el campo de estudio. Como en la cita anterior, pretendíamos iniciar -junto a los profesores con los que nos íbamos encontrando en las situaciones de formación- un camino tendiente a la mejor comprensión de unos de los contextos prácticos donde aprendemos.

Las actividades formativas de la Preinvestigación y las de la investigación estaban centradas en el mismo tema curricular, es decir, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura con un enfoque constructivista.

Así, tanto el diseño como el desarrollo de esta fase significa una aproximación al campo de estudio consistente en recoger, en las actividades formativas que servían para esa aproximación, información complementaria a la que habitualmente se recopila dentro de los parámetros establecidos por parte del servicio educativo en el que trabajamos, SEDEC. También se duplicaba ya en la Preinvestigación el ámbito organizativo de la formación y se analizaba, con igual intención e instrumentalización, una actividad realizada para el ICE de la URV, siempre sobre la temática de la lengua, la lectura y la escritura.

Por lo anterior, entendemos que podíamos contrastar informaciones sobre el contenido y el efecto de la formación y sobre las formas de recoger información valiosa para la comprensión de los que sucedía en las actividades formativas; en esa aproximación, no nos planteábamos ninguna otra finalidad de tipo más concreto.

En síntesis,

a) 3 contextos espacio-temporales de análisis:

- 1 ‘Módulo’: curso con proyecto (consistente en una unidad de programación) organizado por el ICE-URV<sup>1</sup>
- 2 cursos de formación organizados por el SEDEC

---

<sup>1</sup> En este caso, el curso (analizado a partir de lo que llamamos “Instrumento nº 1), no era específico de lectura y escritura, sino del *Lenguaje Verbal en Educación Infantil* aunque, como se verá, la temática objeto de investigación se erigió como centro del trabajo, debido, en parte, al interés de las profesoras.

Los contextos se refieren, como muestra de los contextos naturales en los que se daba mi práctica de formadora, a modalidades de curso (aunque se denominara “Módulo”) y se realizaban bajo el auspicio de las dos entidades de formación que se representan en este estudio: SEDEC e ICE-URV.

Los profesores/as eran de centros diversos, y habían optado individualmente a la formación por la vía habitual de ‘matrícula’ a una de las actividades del ‘Plan de Formación de Zona’.

Como se verá, pertenecen a centros de diversa tipología, algunos ubicados en zonas geográficas también diversas. Las diferencias entre sus características será uno de los aspectos sobre el que nos plantearémos consideraciones en esta fase de Preinvestigación.

b) 5 documentos valorativos de los profesores para el análisis.

#### **4.2.1.Elementos del diseño**

La información que previmos era, por una parte, la que corresponde a la evaluación final que realizan los profesores sobre la acción de formación de que se trate, a partir de la utilización de los instrumentos estandarizados que cada programa o servicio educativo tiene para este propósito: en el caso del SEDEC, escalas de valoración con un cierto grado de abertura en las respuestas aunque limitadas por el propio hecho de proponer unos grados y unos contenidos a gradar. En el caso del ICE-URV, instrumentos también de tipo escala de valoración pero de carácter más abierto.

Como comentábamos en el apartado de las bases teóricas, las respuestas de los profesores ante estos instrumentos suelen ser escuetas y “estandarizadas” debido, en gran parte, a las condiciones en las que los responden: en muchas ocasiones se realizan en la última sesión, a última hora, en una situación que, fácilmente, puede percibirse como “obligada” administrativamente y poco relevante en cuanto a sus consecuencias.

A eso se suma que, con esa instrumentalización, se trata de evaluar aquello que -por lo general- los profesores no han tenido la oportunidad de ‘asumir’ como objetivo de su formación, es decir, ante situaciones que son, por diversas causas, poco autogestionadas, se pide ‘formalizar’ el proceso en el momento último. La mayoría de las veces, las respuestas son positivas pero demasiado opacas para la comprensión y evaluación formativas del propio proceso de enseñanza y aprendizaje docentes.

Por todas estas razones, pretendíamos sumar a la información habitual otra menos estandarizada que nos permitiese conocer mejor aquello que valoraban los profesores: básicamente, *qué aspectos valoraban -en cuanto a contenidos- y en qué elementos de la dinámica relacional se basaba su aprendizaje.*

Ciertamente, es ahora, en el momento de la redacción final de todo el estudio, cuando leemos más ampliamente lo que podíamos tener delante: entonces, aún teniendo certeza de que el instrumento estandarizado ocultaba informaciones relevantes para la persona formadora, ni la curiosidad estaba tan definida, ni los referentes para “ver” se habían concretado.

El análisis interpretativo de los datos cualitativos, pasa por *reducirlos*, de forma que lleguemos a una cantidad de unidades significativas y manejables, *estructurarlos* y *representarlos* y, por último, extraer y/o confirmar unas *conclusiones* más comprensivas (Marcelo, 1995b).

Esto se da en un proceso elaborado, complejo y costoso, que además es interactivo y cíclico porque "...dependiendo de las necesidades del proceso de evaluación, los aspectos de reducción de datos, estructuración y extracción de conclusiones se interrelacionan e influyen unos con otros."(i.: 42)

En nuestro caso, para el tratamiento de la información recogida en esta fase que venimos describiendo, ***se abordó una fase de reducción y, quizás en algún aspecto, de representación de datos, más como ordenación que como categorización.***

Quisimos ser altamente *literales con los datos básicamente por dos razones: en primer lugar para extraer una percepción general y, en segundo lugar, para establecer una distancia en el tiempo y poder liberarnos de ciertas implicaciones emotivas* (de empatía, de desacuerdo, de decepción, de cansancio, etc.), al tiempo que pretendíamos recoger el tipo de discurso que usaban los profesores sin haber establecido ninguna otra categoría que las macrocategorías que en algún caso les propusimos.

Usamos, pues, el ***mapa conceptual*** como instrumento que pretendía ser coherente con los propósitos de esa fase del estudio.

Cuando hemos hablado en el apartado del diseño de la temporización, hemos enumerado los instrumentos utilizados en los diferentes momentos del proceso.

A continuación presentamos el informe de la Preinvestigación que, necesariamente, incluye algún tipo de *descripción de los contextos y las personas en ellos implicadas*.

Adjuntamos al final de este apartado los *anexos* donde se muestran algunas de las síntesis de la información a que nos referimos.

#### ***4.2.2. Instrumentalización y Desarrollo***

Pasamos a presentar el análisis que realizamos tanto de los instrumentos de valoración, como de las informaciones que nos proporcionaron. *Todos los instrumentos o documentos de los que se habla se encuentran en el **anexo nº 21***: a partir de ahora, por esta razón, haremos referencia al instrumento de que se trate obviando la información al anexo.

##### Instrumento nº 1:

**ICE-URV:** *Full de valoracions finals del 'Mòdul d'Aprofundiment de la Reforma en l'àrea d'Intercomunicació i Llenguatges' en Educació Infantil-2n. cicle.* Oct. 1995-Feb. 1996, Reus (síntesis de todas las valoraciones finales)

Recogimos el total de las valoraciones individuales que realizaron las 20 profesoras asistentes al módulo. Conservamos los nombres de las profesoras y los centros educativos de los que procedían y más adelante hacemos alusión a las características que hemos considerado relevantes para la comprensión holística que nos ocupa.

El instrumento recaba información sobre si la *iniciativa de asistir a la acción formativa* ha surgido del centro, ha sido personal o de otro tipo: las 20 *profesoras* asistentes han asistido a *“título” personal*.

En otro apartado se les pregunta por una posible *transmisión de su aprendizaje* (“conocimientos adquiridos” dice el documento) al centro y si ésta se dará de manera sistemática o asistemática: la mitad de las *profesoras* sitúan la *transferencia en el nivel* y la otra mitad *en el ciclo*; sólo 2 de las 20 señala la transferencia al equipo directivo. La mitad señala la *forma asistemática como el tipo de transmisión más posible* y sólo 5, la sistemática.

En forma de escala de valoración de 4 grados (2 positivos y dos negativos) se pide información sobre contenidos, y materiales: en los dos casos, las valoraciones están *unánimemente situadas en la banda positiva* (hubo *profesoras* que ampliaron un grado la banda positiva: “muchísimo”).

Podría ser significativo que en el aspecto de *“adecuación a las expectativas”* es donde “bastante” y “mucho-muchísimo” quedan aproximadamente en un 50% cada grado: ***las profesoras muestran sorpresa por un enfoque de la lengua (y sobre todo de la lengua escrita en el parvulario que no conocían y sobre el que se les ha creado una expectativa positiva***. Resaltamos (y traducimos) algunos ejemplos al respecto:

- *“Perspectivas muchas, ya que no conocía nada del tema, y todas estas novedades me han abierto los ojos a la Educación Infantil”* (ICE-95-96:2)
- *“Me ha ayudado a entender y hacer entender el lenguaje (lenguajes) desde otra perspectiva* (ICE-95-96:3)
- *“El tipo de trabajo propuesto en el curso me ha hecho pensar mucho en la práctica diaria en el aula. Es un trabajo que, de entrada, no veía adecuado para niños tan pequeños. Estoy muy animada para poder llevarlo a cabo porque creo en sus resultados.”* (ICE-95-96:8)
- *“Poniendo en práctica la “buena manera” de leer y escribir, he disfrutado mucho más haciendo de maestra, me he sentido mucho más útil y más segura de mí misma.”* (ICE-95-96:11)

Estos comentarios pertenecen a los apartados dedicados a *“nuevas perspectivas de trabajo y reflexión que ha abierto la actividad”* (traducimos) y a otras observaciones que se quieran destacar; el tratamiento por nuestra parte de estas informaciones cualitativas ha consistido en la síntesis en un simple listado de sus aportaciones (con numeración de 1 a 14 y de 1 a 6, respectivamente) (anexo, *“Instrumento 1”*). Se ve cómo la información en este apartado permite valoraciones de forma menos cerrada.

En síntesis, en aquel momento recojo ***la demanda y el interés del grupo de tratar ampliamente el tema de la lectoescritura constructivista***.

Este interés se origina -“lo origino” como formadora dado que no tenía ningún tipo de exigencia desde la instancia organizadora- a raíz de proponer centrarnos en los contenidos procedimentales de lengua escrita en este nivel y como tratamiento didáctico de uno de los principios “constructivistas”: “partir de los conocimientos previos de los alumnos”.

Cabe decir, abundando en la autonomía de la formadora y de su criterio que, entonces, las directrices curriculares administrativas, en absoluto planteaban un tratamiento sobre

el tema, mientras que en el nivel práctico de los centros sí se estaba iniciando (como dijimos de la mano de la psicolingüista Ana Teberosky en zonas de Gerona y Barcelona).

Sirva esto como sugerencia de la importancia de la formación y preparación de las personas formadoras, sus derivaciones en la mejora de la práctica y la, quizás, necesaria autonomía y libertad respecto a las directrices administrativas.

Dedicamos en ese módulo varias sesiones a esos contenidos, las profesoras aplicaban en el aula numerosas actividades simuladas en el curso y, tanto directamente, como en las valoraciones finales, muestran deseos de profundizar en el tema.

Hablamos de cómo organizar acciones formativas futuras para trabajar sobre el tema, de la consulta y lectura de revistas educativas donde se presentan monográficos al respecto, de la posibilidad de crear grupos de trabajo intercentros o de centro para llevarlo a cabo, etc.

Curiosamente, la realización de una unidad Didáctica que, siguiendo los parámetros de diseño “establecidos” por el ‘Módulo de profundización para la Reforma’ (análisis del currículum, contenidos, objetivos didácticos actividades, etc.), debía realizarse, aun siendo una “obligada” tarea docente sobre la que las profesoras coincidían en no tener demasiado dominio, no habría sido lo prioritario: es importante observar cómo la percepción por parte de las profesoras de la utilidad de unos contenidos porque podían incidir directamente en el cambio de la práctica, hizo que éstos se constituyeran desde el momento de su tratamiento en objeto de su mayor expectativa formativa, por encima de otras ofertas de “diseño” curricular (aún estando, insistimos, en momentos en los que desde instancias administrativas -la inspección técnica de enseñanza-, se reclamaban a los centros). Los comentarios 5’ y 6’ del apartado “*Altres observacions*”, serían ilustrativos en este sentido: (traducimos)

- “*Creo, que la Unidad de Programación debería ser otro cursillo*” (ICE-95-96:5’)
- “*Tendríamos que estar en dos cursillos diferentes: uno para actividades de parvulario, y el otro para la Unidad de Programación.*” (ICE-95-96:6’)

Pienso que mi propia “teoría” sobre la significatividad y relevancia de los dos bloques de contenido considerados, pudo influir en estas observaciones; aun así, entiendo que mis esfuerzos se orientaron a hacer igualmente interesante el trabajo relacionado con la “programación”, sobre todo porque se daba una percepción en las profesoras de contenido muy poco dominado, como para lo relacionado con la lengua oral y escrita ‘significativas’. Propuse, por ejemplo, interrelacionar ambos temas y realizar unidades de programación en las que diseñaran usos más funcionales e interesantes de la lengua escrita.

En síntesis, tener en cuenta todo lo anterior representa en esta investigación un punto de partida dado que se percibe por parte de la formadora:

- a) una necesidad de “innovar” y crear conocimiento en los contextos de trabajo de las profesoras y, en general, en todos los centros, sobre la temática curricular de la lectura y la escritura “constructivista”.

- b) la posibilidad de realizar acciones formativas significativas para los profesores asistentes que promuevan nuevas formas de formación.
- c) el carácter marcadamente individual de las iniciativas de formación: a partir de tal constatación ¿es irrelevante considerar que los cursos juegan el papel de posibilitar iniciativas individuales?, ¿cómo se facilita la “expansión” desde las iniciativas individuales hacia las grupales, las institucionales?
- d) la percepción de asistematización que tienen las profesoras sobre el traspaso de conocimientos a sus contextos de trabajo: ¿qué sistemas de trabajo conjunto se desarrollan en los centros y, en éstos: ¿qué tipo de liderazgos y qué sistemas organizativos “planifican” la entrada y tratamiento de información?
- e) la potencia que pueda tener lo “informal” en el efecto de divulgación entre profesores de lo que individualmente hayan podido “construir” en el curso: bien en el mismo nivel o bien en el ciclo, las profesoras consideran posible, aunque sea de forma asistemática transmitir lo aprendido...¿funciona así el aprendizaje en la organización educativa?

### Instrumento nº 2

**Eina d’Avaluació** (síntesis de las diferentes pautas de valoración) del *Seminari monogràfic: “Ensenyar a llegir i escriure en el marc del Programa d’Immersió Lingüística. Educació Infantil i Primària”*, en el curso 1995-96.

Se refiere a los contextos geográficos de Tarragona y Móra d’Ebre les llamaremos *Tarragona-96* y *Móra-96* respectivamente.

El número de asistentes fue de 28 profesoras en Móra d’Ebre y de 20 profesores/as en Tarragona.

Se trata del instrumento estándar del Servei d’Ensenyament del Català (SEDEC) de Primaria que, aunque permite incluir observaciones abiertas en un apartado final de “*suggeriments i observacions*”, está diseñado como escala de valoración de 4 grados y, por tanto, sin zona neutra; **cuantifica la satisfacción** respecto *la utilidad, el tratamiento de los contenidos, la aportación de materiales, la metodología y dinámica de las sesiones, la organización de la actividad, y lo referente a la persona formadora.*

Dentro de estos grandes apartados, se marcan diferentes ítems a valorar, algunos de ellos ciertamente centrados en la “idiosincrasia” del servicio (por ejemplo, “valora si el contenido te ha servido para conseguir...darte cuenta de la importancia del trabajo fonológico en un Programa de Inmersión Lingüística, PIL”

Para los asesores del propio servicio, este instrumento tiene una *utilidad relativa* porque no discrimina realmente lo vivido, asumido y aprendido en la formación. El servicio central, hasta el momento y por lo que conocemos, sólo ha recogido aspectos de cuantificación, ciertamente más relacionados con el número de matriculados y “egresados” con certificación que con cualquier otra información particular y substantiva.

Nosotros, de acuerdo con el relativo valor informativo otorgado, lo utilizamos para detectar unanimidades, para extraer alguna hipótesis y, como anunciábamos, para

contrastar las informaciones que aportan éste y un instrumento abierto que, en el caso de estos mismos cursos, llegamos a utilizar y que también analizamos.

Además, nos parece relevante mostrar qué tipo de información recoge un instrumento de estas características que *ejemplifica, de forma mayoritaria, el tipo de recogida de información que se realiza sobre las acciones formativas que organizan las administraciones educativas* aunque *el Pla de Formació Permanent* (GENERALITAT DE CATALUÑA, 1997) prevea, como vimos a nivel teórico, mecanismos más ricos.

Si se llegara a concluir que la información no es del todo fiable por poco relevante, significaría que el macroproceso de Formación Permanente que tiene al profesorado como protagonista, está muy debilitado en la evaluación y, consecuentemente, esto tendría repercusiones en la planificación, desarrollo, valoración y mejora continuada del mismo.

Cuando nos hemos interesado por los principios que regulan la evaluación de la Formación Permanente en Cataluña (í.:59), se nos han planteado interrogantes al respecto puesto que parece ser que se busca rapidez en la codificación de los datos (“...para hacer un tratamiento objetivo y comparable...cómodo al usuario, fácil de interpretar y al mismo tiempo (*con datos*) fáciles de analizar”) al tiempo que se pretende la significatividad inherente al propósito de calidad de la formación, asumido como compromiso de la administración educativa a partir de la LOGSE.

Volviendo al instrumento nº 2, la consideración que hacemos es que parece estar centrado en recoger información sobre la utilidad y la calidad del tratamiento a nivel, básicamente, conceptual y de aplicación “directa” de materiales y de propuestas ya elaboradas.

Esto planteaba problemas epistemológicos, es decir, de definición de los principios en los que debe basarse la formación del profesorado y, en consecuencia, sobre cuál es la información relevante para poder mejorarla de forma continuada.

En este sentido, cabe decir que el apartado de *Observaciones* raramente es utilizado por los profesores.

***En síntesis, desde el punto de vista de los formadores no deja de transmitir una idea de ‘trámite’ y utilitarista muy diferente, pensamos, a la que puede conseguirse con otros medios. No obstante, intuimos la dificultad que la macroestructura de la formación del profesorado implica respecto a la evaluación de las diferentes acciones.***

Presentamos (“Instrumento 2”) la síntesis de las valoraciones de los cuestionarios en forma de escala de valoración que ‘cumplimentaron’ los profesores. La síntesis informa de una valoración general positiva sin discriminar acerca de la importancia que se ha dado a ningún contenido en especial, ni acerca de las razones que han movido a los profesores a valorar de la forma en que lo han hecho.

Parecen denotar más unanimidad en la valoración positiva sobre los *materiales* aportados (su *interés* y su *adecuación* para tratar los contenidos), y sobre la *asesora* (en cuanto a *claridad expositiva*, -Móra-, *dominio del tema*, -Móra y Tarragona-, y *actitud abierta y de diálogo*, -Móra y Tarragona-).

Los bloques de contenidos y objetivos recogen, en el primer caso, la gran cantidad de contenidos que debían tratarse: por falta de tiempo real para un tratamiento adecuado, se hizo de forma desigual (por ejemplo, no se trató más que a nivel de entrega de los materiales el bloque de ortografía, aunque eso no parece discriminarse demasiado en las valoraciones, sobre todo en Tarragona-96).

En lo que respecta a objetivos, la distancia entre “*Reflexionar sobre tu práctica*” (objetivo 3) y “*Darse cuenta de la importancia del trabajo fonológico en un Programa de Inmersión Lingüística, PIL*” (objetivo 2), sumado a que, como decíamos anteriormente, se pide opinar sobre la consecución de finalidades que no tienen por qué haber sido su guía a lo largo del período de formación, ***hace que aparezca una masa poco diáfana, aunque positiva, como valoración.***

También podríamos plantearnos la diferente adecuación de los contenidos para zonas geográficas tan dispares como lo son un núcleo urbano de más de 100.000 habitantes (Tarragona) y una zona semirural como pueda ser Móra d’Ebre: aun siendo dispares, desde la administración central se disponían el mismo título, los mismos presupuestos y contenidos, los mismos objetivos y los mismos instrumentos de valoración. En Tarragona, debíamos seguir las pautas del diseño “central” y así lo hicimos -con matizaciones- en las primeras ediciones de esa actividad formativa.

Lo que sí muestran, tanto en la escala de valoración como en las observaciones es una ***valoración negativa y/o mejorable de la organización temporal*** de la actividad: la excesiva extensión del curso debido a la separación entre sesiones (quincenal)

Estas pautas de valoración, no habrían informado por sí solas acerca de las razones que llevaron a valorar negativamente algunos aspectos en el caso de dos personas de Móra-96: la información de la que hablamos la proporcionaron los autoinformes -no oficiales- y por nuestra la consideramos relevante y se ha seguido teniendo en cuenta hasta ahora.

Instrumento nº 3a y 3b:

***Valoración semiabierta (a) y “Carta Oberta” (b)*** de los participantes en el *Seminari monogràfic: “Ensenyar a llegir i escriure en el marc del Programa d’Immersió Lingüística.” Educació Infantil i Primària, curs 1995-96.*

En este caso los profesores asistentes a los cursos, en un número parecido al total, accedieron a valorar de forma más abierta lo que les había aportado la acción formativa. El procedimiento fue pedirles un día antes de finalizar la formación que, juntamente a la cumplimentación de la valoración pautada que hemos analizado anteriormente, “escribieran” esta otra modalidad más abierta.

Debe tenerse en cuenta que la escena era parecida a pedir un esfuerzo más, a remitirnos a la “voluntariedad”, a formular lo que se les pedía de forma rápida, seguramente cuando se acababa la sesión, cerca de las 8 de la tarde, juntamente a otras muchas consideraciones.

Se les transmitió, aun en esas condiciones, la justificación de la acción: *tener información más precisa y personal para poder mejorar las futuras actividades de formación.*



Se les propuso hacerlo de formas similares en cada contexto, aunque no iguales:

3.a) en el contexto Tarragona-96 (*Documentos T-1/16*) se utilizó lo propuesto por Bolívar (1994:213), de forma que se les pedía centrarse en el proceso de cambio y en las razones y momentos del mismo; se añadió por nuestra parte una referencia al proceso en el centro y se requirieron muestras concretas de sus aportaciones. El documento que se facilitó a los profesores es el siguiente:

<p><b>CONTENIDOS DEL “FULL DE VALORACIÓ”</b> *Los que consideréis más importantes en vuestra innovación</p>	<p><i>PENSAMIENTOS ANTERIORES O AL PRINCIPIO</i></p>	<p>“DOMINIOS” <i>PENSAMIENTOS ACTUALES</i></p>	<p>CÓMO Y CUÁNDO HUBO CAMBIO</p>
<p>(...)</p>			
<p>*Además sería positivo recoger <i>aspectos de los contextos institucionales</i> a los que pertenecen los profesores asistentes, y al respecto de la propuesta de innovación:  a) <i>las actitudes positivas o negativas</i> en:    -el mismo nivel educativo    -el Equipo de ciclo    -el Equipo directivo  b) <i>muestras o ejemplos concretos de estas actitudes.</i></p>			
<p>Figura 1: Iranzo, 1996, adaptación de Bolívar (1994:213). Instrumento 3.a. <i>traducido del usado en catalán</i></p>			

3.b) en el contexto Móra-96 (*Documentos Móra-1/12*) la consigna fue más abierta: se les habló de una “*carta*” dirigida directamente a la asesora para transmitirle lo que de positivo y negativo o mejorable habían encontrado en la formación y no habían tenido oportunidad de comunicar a lo largo del proceso...siempre con la misma finalidad de tener información individual (o grupal, pero que representara individualidades) para mejorar las futuras acciones de formación.

Todos los documentos, como ya hemos dicho, se trataron de manera que se mostrara de forma muy literal el discurso de su autor/a *estructurando el contenido* según:

- a) los bloques propuestos en la figura 1 (Iranzo, 1996) de los que se destacará, además de los explícitos, algún *motivo o elemento relacionado con el cambio*,
- b) las diferentes dimensiones de Desarrollo Profesional que plantea Ferreres (1996) que, junto a la información del anterior apartado, constituirán los apartados de *cuestiones institucionales, personales, de conocimiento didáctico y de conocimiento profesional.*

Los datos se representaron en *redes jerárquicas o mapas conceptuales* (de proposiciones): como decíamos, en un momento inicial de aproximación a los contextos de estudio en el que no nos habíamos planteado grandes restricciones en el tratamiento

de la información, pretendimos no eliminar los matices que proporcionaran el reflejo cualitativo y total de sus opiniones.

En el apartado consignado como “Instrumento 4” presentamos los mapas de todos los documentos con los códigos numéricos que hemos usado en la reducción de la información (T-1/16, Móra-1/12). Así mismo presentamos la síntesis de toda la información ya organizada por los bloques que nos han resultado, que comentamos a continuación.

Las consideraciones globales serían las siguientes:

1. Aunque no pedíamos información relativa a las características personales y laborales de las personas asistentes, ellas mismas la explicitan en sus autoinformes y constatamos que existen diferencias:
  - a) trabajan en diferentes etapas y ciclos educativos: Parvulario, Ciclo Inicial, o Ciclo Medio y Superior
  - b) tienen diferente experiencia docente así como diferente experiencia en la etapa en la que se centra la formación: experiencia prolongada, reciente o nula en el parvulario
  - c) trabajan en diversas tipologías de centros: centros públicos, privados (ya concertados económicamente aunque no por ello “públicos” en cuanto a estructura organizativa, ideológica y de ‘servicio’ público); ordinarios, de Educación Especial.

Pensamos que todos estos factores están directa y fuertemente relacionados tanto con su particular experiencia docente como con sus experiencias de formación.

***Se tiende a homogeneizar al “destinatario” de la formación porque no se contempla suficientemente la gran diversidad que entraña cada uno de los ecosistemas “acción de formación”: consideración que ha de tenerse en cuenta para mejorar las condiciones de la formación.***

La forma en que se desarrolla *la conexión entre la oferta y la demanda y el control que tienen los profesores sobre la adecuación entre “necesidades” y respuesta, también puede ser difuso sobre todo en el caso de la modalidad “curso”:*

*“En un principio escogí este seminario sin conocimiento ninguno de sus contenidos. Pero como siempre trabajo con niños pequeños, cada año procuro realizar algún curso específico sobre el aprendizaje de la L. y E., y ante la oferta que había, pensé que éste sería el más interesante”(T-5).*

2. Los instrumentos autoinformes a parte de resaltar, en general, una valoración positiva a diferentes niveles, aportan lo siguiente:

***A) Implicaciones institucionales :***

- *Los profesores se han planteado la necesidad de establecer líneas de coordinación en los centros para poder transmitirse mutuamente el aprendizaje; también ven la conveniencia de que todos los implicados “se formen” para no hacer actividades aisladas. En algunos casos el inicio de estas reflexiones se valora como positivo y con actitud abierta. (T-1, 3, 14; Móra-1, 8,)*

- *También hay centros que parecen no estar en la línea, por parecerles negativo innovar, absurda la innovación o, simplemente, por desconocer el tema; en estos casos*

se habla o de Equipos directivos que no dinamizan el aprendizaje, o de compañeros de ciclo de los cuales no confían para el trabajo de inicio de la innovación. Se ve que las profesoras que hablan de centros remisos trabajan principalmente en instituciones concertadas (T-2,4,10,15,16; Móra-10: las marcadas en negrita serían las negativas y, de éstas, excepto Móra-10 todos son centros concertados.

- Aparecen *diferencias entre los efectos que ha tenido esta formación en los profesores paralelos del mismo nivel, respecto al equipo de ciclo*: se habla positivamente del primer caso (T-6, 7, 8, 9; Móra-1, 10), con lo cual podríamos encontrarnos delante de una condición organizativa que ayudaría a comprender mejor el trasvase de conocimiento entre los profesores de Infantil y Primaria: aunque se hable de una organización por ciclos, quizás la estructura más natural de trabajo colaborativo se dé con los colegas de tu mismo nivel con los que se comparte un mismo “objetivo” educativo y con quien la unidad de acuerdo se centra en las actividades cotidianas del aula: el tercer nivel de concreción o la programación de aula o, mejor, las actividades de enseñanza-aprendizaje.

- Aparecen comentarios hacia la *acogida positiva de los padres* respecto a los avances de los alumnos. (Móra-2, 5, 10)

### ***B) Implicaciones personales***

Como se ha visto, hemos recogido algún comentario de tipo personal en el contexto Móra-96 que, sin poderse considerar una aportación estricta de la actividad de formación, sí muestra el tipo de relación compartida en su desarrollo.

El hecho, tanto de que aparezcan en este contexto como de que no aparezcan en el otro, podría estar relacionado, en parte, con el instrumento que se les sugirió: en Móra-96, no se dio pauta escrita de los aspectos a comentar y se habló explícitamente de “carta” con lo que podríamos estar ante una información mediatizada por el tipo de texto, es decir, que la carta fuera entendida por las profesoras como un texto conversacional, comunicativo, y próximo emocionalmente. Es, ahora lo sabemos y antes lo intuíamos, lo que puede aportar la “narratividad”, tratada anteriormente en las bases teóricas.

En lo relativo a lo personal, hay que señalar que es en el apartado de aportaciones profesionales y de contenido didáctico donde aparecen abundantes referencias de carácter personal (“desmitificar”, “miedo al cambio”, “remover, revisar, recolocar”) (T-1) que, tenidas en cuenta, podrían representar diversos aspectos:

- a) una cierta calidez relacional que permitiera una expresividad sobre estados emocionales e intelectuales de cambio,
- b) la importancia del uso, en contextos valorativos de la formación permanente del profesorado, de documentos “comunicativos” para recoger este tipo de “aprendizajes”,
- c) la importancia de su uso para el desarrollo de los formadores en los contextos de trabajo
- d) la posibilidad de que el conocimiento docente esté marcado por lo personal, experiencial, y emocional (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001, entre otros).

Lo que en el mismo contexto aparece sobre la asesora, estaría de acuerdo con lo anterior y coincidiría con lo recogido en la pauta de valoración.

Insistimos en la importancia del tipo de instrumento: la formadora percibió también en el contexto Tarragona-96 un clima afectivo similar al de Móra-96 y, en cambio, el autoinforme no lo revela; sí lo hace la pauta de valoración, ciertamente sin la unanimidad con que lo refleja la pauta de Móra-96: quizás, el ámbito no rural pero sí “apartado” geográficamente y con menores posibilidades de formación de Móra, hiciese más ‘especial’ la formación.

En todo caso, este aspecto relacional parece importante en la globalidad de la experiencia formativa.

En ambos contextos de análisis, el mayor número de comentarios se referían al **conocimiento sobre el contenido curricular y a las aportaciones profesionales**. Téngase en cuenta que en el caso del “Instrumento 3a” esto estaba más sugerido o pautado que en el caso del “Instrumento 3b”.

### **C) Implicaciones de Conocimiento Didáctico.**

A parte de las valoraciones de tipo general, en las que no se resalta ningún contenido en especial, se subrayan:

- *La significatividad y funcionalidad de la lengua escrita así como el aprendizaje significativo también para el profesor* es señalado por los profesores sólo en el contexto de Tarragona-96 (T-2,10,12)
- *El conocimiento del proceso, es decir, de las fases de escritura y de lectura, es resaltado como importante en ambos contextos* (T-13; Móra-2,7,8)
- ***La potencialidad de un bloque de trabajo sobre los nombres propios de los alumnos, y el tipo de letra para realizarlo (desde los 3 años)*** es explicitado por un gran número de profesores como motor de cambio en su práctica además de ayuda a la lectura, interesante, fácil de aplicar y gratificante porque (traducimos) “*es como si en este aspecto hubiesen avanzado un curso*”(T-1), “*nunca hubiera imaginado que a partir de los nombres (propios) se pudiera aprender tanto...*”(Móra-3) (T-7, 9, 14, 15, 16; Móra-1, 3, 5, 8, 9 (es de 5 profesoras), 12)
- *Trabajar más el “antes, durante y después” de las actividades y en concreto de la lectura de textos, modelando con los alumnos, estrategias de comprensión que “enseñan” a interpretar los textos y a utilizar los indicios informativos* (T-15,16;Móra-8,9)
- El trabajo sobre la ***tipología textual variada y real*** (T-9, 10, 15, 16; Móra-1)
- *“Como es un planteamiento muy abierto, tiene muchas aplicaciones”* (T-7) (traducimos)

En general, aun cuando existe coincidencia en los contenidos que consideran importantes, parece que en el contexto de Móra-96, quizás porque hicieron uso -se les sugirió- de la pauta de valoración como guión, se centraron más en contenidos concretos y muy “prácticos”, mientras que, en Tarragona-96, aparecen comentarios de carácter más global y centrados en la innovación “profunda”.

De nuevo podríamos encontrarnos con diferencias establecidas por el tipo de instrumento. Como decíamos, las pautas de valoración no ofrecen información que discrimine este aspecto y, además, dado que pregunta por todos y cada uno de los

contenidos concretos “tratados”, obliga a valorar todos los aspectos aunque para el profesor no hubieran sido relevantes.

Como se ve, *el trabajo del “Nom propi” y el tipo de letra como facilitación es el contenido más comúnmente destacado.*

No hemos presentado otros contenidos que, aún siendo diferentes, sólo son aportados por un profesor/a. (guardamos el documento de síntesis, junto a las otras notas de análisis del proceso)

Apuntamos que en este apartado se recogieron también valoraciones negativas sobre la parte teórica (Móra-3) y el “Treball de sons” (trabajo fonológico) (Móra-8)

#### **D) Implicaciones Profesionales o de conocimiento profesional:**

También desde el punto de vista del contraste entre concreción y análisis global a la que nos referíamos cuando hablábamos de contenidos, parece que en el contexto Tarragona-96 se hicieron muchas más aportaciones sobre el ámbito que llamamos profesional: nos preguntamos hasta qué punto puede desprenderse del hecho de que el instrumento hablaba de innovación, de pensamientos del profesor anteriores y posteriores a la formación, de la opinión sobre cuándo se había dado el cambio, etc.. Desde luego, si en Móra-96 se basaron en el documento de Pauta de valoración (SEDEC) es lógico, por lo centrado que está en los contenidos, que no se hubieran remitido a aspectos de su propia profesionalidad.

Los aspectos que sobre este ámbito recogimos fueron:

- El sentido de la *reflexión sobre la práctica docente, y la importancia de la significatividad de los aprendizajes* es señalado claramente como aportación; hablan de **remover, revisar, recolocar, replantear...**(T-1, 8, 9, 10, 11, 12; Móra-1, 2, 6)
- *Concienciación, más seguridad, mejor organización* (T-2, 15, 16; Móra-2)
- **Concienciación sobre aspectos desconocidos del aprendizaje de los alumnos** (T-7; Móra-3, 4)
- **Ayuda profesional para:**
  - *desmitificar problemáticas sobre la innovación “miedo al cambio”*(T-1)
  - *clarificar ideas* (Móra-2)
  - *dar a conocer una etapa desconocida o poco conocida por ser “noveles” y/o tener un “dominio” no siempre consolidado sobre la tarea de enseñar a leer y escribir* (T-6, 11, 12; Móra-4, 6, 10)
- Preocupación respecto al seguimiento (formación o asesoramiento) para el próximo curso (T-9)

Otro aspecto destacado era el de la *motivación del profesor por haber conectado con aspectos profesionales “significativos”*. Quedaría reflejado en la valoración positiva de la reflexión y el descubrimiento de una metodología gratificante.

Como se sabe, si uno de los interrogantes asociados al estudio era el valor formativo de los cursos, a partir de lo inicialmente recogido, nos parecía que no podía negársele a priori valor formativo; también éramos prudentes ante nuestra débil argumentación científica y ante la posibilidad de que nuestra ‘vehemencia’ en la defensa de los mismos se debiera a la poca ‘justicia’ de las apreciaciones generales que desacreditan a los

cursos. Es obvio, por otra parte que, entre las definiciones y las realizaciones dista el suficiente espacio de realidad como para que pasen muchas cosas, se den diversidad de condiciones y, en definitiva, las categorías ‘universales’ sirvan de poco; aun así *nos parecía contar con la doble evidencia de la importancia de realizar con “calidad” todas las modalidades de formación y de la posibilidad de que un curso iniciase un proceso vivido por los profesores como valioso profesionalmente.*

### ***E) Sobre cómo, cuando y por qué del cambio***

Este aspecto queda mejor reflejado en el grupo que hizo el autoinforme sobre el soporte de la adaptación de Bolívar (1994) (Tarragona-96) porque incluía un apartado explícito al respecto. Aun así, parece haber mucha coincidencia en el contenido que se recoge en ambos contextos, es decir, lo que se considera fundamental para cambiar, aunque sea diferente el número de personas que en uno y otro contexto han aportado información al respecto, sería:

- *La asistencia a las sesiones se presenta como una razón que, pareciendo obvia y necesaria, quizás se quiera resaltar como hace esta profesora “a medida que he ido asistiendo a las clases me he ido entusiasmando” (Móra-3) (T-8, 9, 10, 14; Móra-3)*
- ***“Atreverse” a aplicar en clase lo planteado en el curso, y ver que daba resultado, que los alumnos avanzaban y se mostraban motivados por las propuestas (“que les gustaba”).*** Resaltan de nuevo el trabajo de “Noms propis” como una ayuda a la evidencia que les animó a cambiar. (T-5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14; Mora-5, 8, 10) Así lo expresaba una profesora *“era un poco reacia, me parecía un poco imposible...esto también iba en contra de lo que nos habían dicho en la reforma: “es un crimen dar un papel a un niño, todo ha de ser oral”: desde que lo he experimentado opino todo lo contrario...”(Móra-5).* No entramos ahora en el modelo implícito de formación que “leyó” esta profesora en la “reforma”, ni el riesgo de estar ahora situada “en todo lo contrario”.
- *Ver muestras de trabajos y de centros que trabajan en la innovación y las exposiciones de los compañeros del cursos de sus aplicaciones (T-8)*
- *Hablar con compañeros/as (Móra-10)*
- *No ha habido cambio dada la poca experiencia (Móra-2)*
- *No ha habido cambio por el diseño (y en menor grado, quizás el desarrollo) del curso: (Móra-12)*

Parecen claros los factores que según los profesores han influido en el cambio. La asistencia a las sesiones podría relacionarse con un clima proclive a reflexionar y a aplicar en clase alguna propuesta que permitiese ver respuestas positivas de los alumnos (estar motivados, que les guste, que aprendan y/o avancen como si hubiera pasado un año”, etc.); ver cómo otros compañeros están también aplicando y encontrando sorpresas positivas, podría ir formando un ***ciclo facilitador de una buena acogida inicial de la propuesta de innovación.***

Por otra parte, expresiones como “atreverse”, “experimentarlo”, etc. ***remiten a acciones cargadas de incertidumbre que necesitan de apoyo y de seguridad, aportes en los que debería pensar el diseño y facilitar el desarrollo de la formación y que, sin duda, intervienen.***

Las valoraciones neutras o negativas que avanzábamos pertenecientes al contexto Móra-96. nos hacen plantearnos lo siguiente. Curiosamente, en el otro contexto, exceptuando las quejas sobre la extensión del curso (sesiones quincenales de octubre a junio) que también aparecen en este, no se recogió ninguna: de nuevo, debemos remitirnos al instrumento, no de forma concluyente, pero sí importante.

Lo cierto es que en Móra (Móra-10, 11, 12) aparecen comentarios que, aunque provienen de un mismo centro y en algún aspecto parecen contradictorios, coinciden en que el título no se corresponde con lo que podía sugerir; hemos de decir que estas valoraciones marcaron de forma decisiva las siguientes acciones de formación porque asumimos que debían revisarse:

- *el título del curso,*
- *el contenido marcado por SEDEC*
- *el contenido considerado adecuado por la formadora/formadores,*
- *e incluso la proporción en el tratamiento de algún contenido.*

De las anteriores, había cuestiones como las del título que eran, desde el servicio central, inamovibles por aspectos que, aún hoy y cada vez con más estupor, nos parecen incomprensibles; las que podían modificarse, se revisarían en SEDEC- Tarragona por parte de los asesores que planificaban la formación.

Un aspecto importante no referido a los contenidos, era ***la no conveniencia de llegar a momentos finales sin haber dado voz a los profesores.*** Cabe decir que, aunque en su momento sea desagradable encontrarse con valoraciones negativas, en nuestro caso éstas actuaron como un valioso espolón: nos “enseñaron” que aunque la situación de formación se dé en condiciones “duras” para la persona formadora (por ejemplo en el contexto de Móra, el número de personas -28- era excesivo para poder establecer “fácilmente” contacto) era prioritario dar “voz” que pretender “enseñarlo” todo.

Una cuestión remarcable de carácter organizativo -y quizás de más fácil regulación desde el servicio de Tarragona- era la queja ante la excesiva separación entre sesión y sesión (Móra-1, 7, 9 (documento realizado por 5 profesoras))

Algunos de esos cambios -que como puede verse son de muy diferente calado- se planificaron para el siguiente curso 96-97, que analiza la investigación.

### ***4.2.3. Consideraciones finales***

*En síntesis, a partir de los aspectos específicos recogidos tras este proceso inicial de reflexión y recogida de datos, la formadora se plantea:*

a) La necesidad de poner en conocimiento de los contextos de trabajo de las profesoras y, en general de todos los centros de la zona, la temática curricular de la lectura y la escritura “constructivista”, dado que el contraste de valoraciones sobre su potencialidad didáctica ha resultado positivo y parece recomendable seguir trabajando en esta línea. Como colega de los profesores con los que tengo relación como formadora y como

profesora de las mismas etapas educativas, considero que tenemos delante una **innovación curricular necesaria que hay que abordar**.

b) La posibilidad de que se puedan realizar acciones formativas significativas para los profesores asistentes que promuevan nuevas formas de formación: se intuye en este sentido que no es el tipo de modalidad la que determina aprendizajes significativos, sino aquello que se plantea y se “vive” en su seno. En definitiva, cuando se da el DP de los profesores, las cuestiones personales, didácticas, institucionales, incluyendo éstas últimas la imagen “profesional” del profesorado entre los padres y, por tanto, la cuestión de calidad de la docencia, se encuentran interrelacionadas. Aunque se trate de una formación didáctica, el tratamiento debe -necesariamente- remitirse a un concepto sistémico de formación. Hablábamos de un tratamiento que entendíamos de tipo global, sin saber muy bien cómo definirlo y de momento **asociábamos la calidad de la formación a un tratamiento sistémico**.

c) En relación con lo anterior, el carácter marcadamente individual de las iniciativas de formación hace interrogarnos sobre si es relevante seguir considerando a los cursos como posibilitadores de iniciativas individuales; en consecuencia, nos preguntábamos ¿cómo se facilitará la “expansión” desde las iniciativas individuales hacia las grupales o institucionales?. Pretendíamos incardinar la modalidad ‘curso’ en plataformas más amplias de formación en las que pudieran considerarse un punto de partida con continuidad asegurada. Intuimos algo parecido a **itinerarios de formación entendidos como plataforma de organización de los recursos y esfuerzos dedicados a la formación**.

d) La tendencia a homogeneizar al “destinatario” de la formación y a no contemplar suficientemente la gran diversidad que entraña cada uno de los ecosistemas “acción de formación”, nos llevaba a pensar que cada **acción de formación debía entenderse como un ecosistema particular a “escuchar”, por lo que la tarea del formador/a debía estar centrada en la sensibilidad contextual y en ser aprendiz de “experto” de viajes de aprendizaje**. Esto obligaría, desde los primeros momentos de la formación, a conocernos (en diferentes sentidos).

e) La percepción de asistematización que tenían las profesoras (ICE-95-96) sobre el traspaso de conocimientos a sus contextos de trabajo, nos hace preguntarnos: ¿qué sistemas de trabajo conjunto se desarrollan en sus centros, qué tipo de liderazgo y qué sistema organizativo “controla” la entrada de información?. **¿Cómo aprenden los centros y quién lidera los procesos de aprendizaje? era nuestra velada interrogación**. Por nuestra experiencia docente en centros de Infantil y Primaria suponíamos que, en la mayoría de los casos, las ‘lidias’ se daban en relaciones de pares (entre profesores del mismo nivel) y el “proyecto educativo” que orienta la acción no es otro muchas veces que la suerte que te depara el destino cuando te ofrece uno u otro par: no hay mucho más. Desde la actualidad, declaramos que la cultura de trabajo en común ha cambiado, pero -aun deseando que el grado de transformación sea grande- no podríamos decir cuánto.

f) Por otra parte, lo “informal” parece tener potencia en el efecto de divulgación entre profesores de aquello que individualmente han “construido” en el curso: bien en el mismo nivel o bien en el ciclo, las profesoras consideran posible, aunque sea de forma asistemática transmitir lo aprendido...**¿funciona así el aprendizaje en la organización educativa? ¿Puede pensarse que el aprendizaje informal es relevante?**



g) El SEDEC muestra una forma un tanto rígida en cuanto a su “publicidad”: desde el momento de la Preinvestigación la modalidad ‘curso’ que se analizó ha mantenido el mismo título, aun cuando el servicio, a través de personas intermediarias o “coordinadoras” ha sido puesto en aviso sobre la poca significatividad del mismo para contextos geográficos donde la inmersión no es un programa didáctico prioritario. Lo mismo podríamos decir en cuanto a la rigidez del contenido y del planteamiento organizativo. Asumíamos la *rigidez en planteamientos del SEDEC central, aunque en la Delegación Provincial de Tarragona se fuera más sensible a aspectos razonables a modificar.*

h) La revisión de los instrumentos de valoración sobre la formación del profesorado, si bien es compleja por el extenso ámbito de actuación de los planes de formación permanente, se ve inexcusablemente necesaria puesto que, de otro modo, se pueden plantear problemas epistemológicos, es decir, se puede estar obviando una cierta contradicción entre lo que “informa” y lo que la propia formación pretende. *Nos planteábamos la validez de los instrumentos de evaluación de la FPP* en nuestros contextos concretos de trabajo.

Desde una perspectiva de “buena” enseñanza docente en el contexto de formación, recogíamos, de entre otras referencias valiosas, la de Guskey (1986, en Marcelo, 1994, y Villar Angulo, 1993).

En el Trabajo de Investigación (Iranzo, 1997: 145) escribíamos al respecto que, según la *“Hipótesis de Guskey”*, *“el cambio en los profesores puede venir dado por un cambio en “las actuaciones o resultados” de los alumnos, (y que ésta) va apareciendo con una cierta base en la realidad.”* También escribíamos que “Marcelo en esa obra se planteaba como interrogante, qué sucedía cuando el cambio propuesto no era menor y suponía riesgo, incertidumbre, etc., proponiendo, como área susceptible de presentar estas características, el de la lectoescritura como área.

Aunque de momento no habíamos explicado los *componentes de la innovación*, pensábamos que su concreción aportaría información sobre qué elementos significan más o menos riesgo, más o menos “rotura de esquemas” previos y, por tanto, necesitan apoyarse en modificaciones en los alumnos que “animen” el proceso de cambio de los profesores.”(i)

También en el contexto del Trabajo de Investigación, aunque ya en lecturas posteriores a su entrega, apuntábamos que *Hargreaves* (1996), autor que habíamos recogido en el análisis teórico, planteaba la importancia del “aprendizaje social” en contextos particulares de cultura institucional y según grados singulares de autonomía.

Para finalizar este informe asociado al momento de la Preinvestigación, cabe resaltar que el feed-back realizado como resultado de este momento de la investigación, confluyó en cambios en la práctica habitual en el SEDEC (y también en la práctica de la formación, fuera cuál fuera la entidad organizativa en la que trabajaba la formadora).

En concreto, insistimos en que parte de esos cambios fueron “forzados” por las profesoras de Móra que *“habrían aportado más”*, y por el contraste y acuerdo posteriores con los compañeros del SEDEC.

Se asumió que la experiencia de los cursos se había desarrollado según las siguientes circunstancias:

- demasiado número de profesores participantes (entonces, mejor, ‘asistentes’)
- demasiados contenidos planificados para poder ser tratados convenientemente
- contenidos marcados oficialmente
- ***poco dominio del aprendizaje de los profesores por parte de los/as formadores/as***
- poca ***autonomía como formadores***

Estas consideraciones se tradujeron en:

- partir los contenidos en 2 años o establecer seminarios de continuidad, allá donde no fuera posible organizar posteriormente a los cursos -y naturalmente, si era requerida por los profesores- formación de centro; se haría sin comunicarlo a SEDEC-BCN, y se pactaría con SEDEC-Tarragona.
- limitar en lo posible el número de profesores aunque, en definitiva, esta posibilidad se autolimitaba a sí misma por circunstancias “mayores”: aceptar un número mayor de profesores asistentes era ‘urgido’ por las necesidades de la zona. Recordemos que, en aquél momento, en Cataluña, las diferentes zonas-CRP tenían adjudicado el número de acciones que podían desarrollar en función del número total de profesores de la geografía comarcal y, por tanto, la presión era ejercida -desde el propio CRP que trabaja “en precario” o de forma también rígida- hacia la admisión “máxima posible” de profesores en las actividades organizadas.
- Incorporar:
  - la evaluación de conceptos iniciales de los profesores
  - lecturas de artículos y discusiones “profesionales”
  - tratamiento más exhaustivo de bloques de contenidos que se consideran más relevantes para la ‘seguridad’ de los profesores
- Establecer *conexiones entre los cursos y los asesoramientos, mediante la implicación de la organización estratégica*: Inspección-ponente de la Delegación Territorial de Enseñanza de Tarragona.

Tras estas consideraciones, se iniciaban en el curso 1996-97, otras fases de la investigación referidas a los contextos que hemos analizado exhaustivamente.