

### **4.3. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE**

#### **4.3.1. DESARROLLO EN TORNO AL CONTEXTO DE FORMACIÓN DE CENTRO ‘Ce’**

*La visión cualitativa de las ciencias sociales es así, siempre, una agenda de temáticas y de estrategias recurrentes ligadas al sujeto investigador y al contexto de la investigación...” (Alonso, 1998:30)*

#### **1ª PARTE**

#### ***CRÓNICA DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE LA FORMADORA: INTERRELACIÓN INICIALMENTE DETECTADA ENTRE LAS DIMENSIONES DE “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS”.***

##### **4.3.1.0. Introducción.**

Iniciamos el informe interpretativo relativo al contexto de ‘formación en centro’ (‘Ce’) a partir de la *crónica del proceso de análisis*.

Como puede verse en el índice que hemos presentado, en el seno de ese proceso se han consolidado percepciones e interpretaciones tanto sobre el propio proceso investigativo como sobre la relación entre investigación y formación.

La continuación del proceso de escritura desarrollado a lo largo de todo el estudio, el enorme potencial que hemos ido asociando a la relectura de los propios pensamientos gracias al diario, la necesaria maduración de las propias interpretaciones serían, entre otras, razones que justifican dar importancia a esa crónica.

Los objetivos que guían nuestro estudio, recordemos, tienen también -explícitamente- un foco de atención en el propio proceso de aprendizaje de la formadora.

Otra consideración que nos hemos hecho es, en el sentido de facilitar la lectura, si sería más adecuado desligar lo concerniente al proceso de análisis de cada uno de los contextos de formación analizados aunque, inevitablemente, haya aspectos que tengan a todos los contextos como referencia, para establecer dos partes diferenciadas: una sobre el proceso, y otra sobre los significados interpretados.

Sobre esta cuestión, finalmente, hemos determinado que *puesto que los “hallazgos” se han ido dando asociados al contexto que en cada momento se estuviera analizando, romper esa conexión, hacía perder la idea de que la espiral investigativa, se desarrollaba en torno a un significado -y un contexto de análisis concreto- pero irrenunciablemente trazaba el camino para la interpretación de los contextos de análisis que le sucedían.*

Además, tal como vimos en el diseño inicial, en nuestra búsqueda a través de los documentos, han sido diversas las fases de aproximación, y hemos pasado por lecturas

oceánicas y holísticas de todos ellos, con lo que esa espiral y ese continuum no puede ser obviado.

#### 4.3.1.1. DETERMINACIÓN DE LAS CATEGORÍAS TEMÁTICAS A PARTIR DEL PRIMER DOCUMENTO ANALIZADO Y CODIFICADO (D-CU-2)

Como se sabe, el núcleo del análisis se ha situado en los diarios de la formadora para, desde ellos, reinterpretar el conjunto de informaciones que puedan ser útiles a nuestra intencionalidad investigadora. En concreto eso significa que, de su análisis surgieron las grandes categorías temáticas con las que hemos trabajado en el proceso de análisis.

Sobre el tipo de diario cabe decir que, surgidos de una consigna totalmente abierta, nos encontramos ante la *modalidad mixta* en el caso de los diarios de la investigadora: descripción y valoración.

Los diarios de los observadores resultaron de modalidad valorativa o descriptiva de las actividades aunque el estilo se intentó regular a lo largo del proceso -a partir de su lectura y a razón de las necesidades que se iban detectando-. Esta regulación fue especialmente significativa en el caso del contexto *Cu-2*, dado que las observadoras tomaron una postura de colaboración que no estuvo marcada simplemente por su “contrato” de practicum, sino que se prolongó pasado ese periodo.

Volviendo al diario de la formadora, concretamos las fases de análisis de los diarios pertenecientes a los diferentes contextos y anticipamos que a lo largo de la crónica haremos referencias a los diferentes momentos. Un cuadro similar pero con menos detalle, ha sido ya presentado en el apartado dedicado al diseño de la investigación. En esta ocasión, detallamos las acciones relevantes en el análisis a lo largo del proceso.

Períodos/ Diarios	<i>D-Ce</i>	<i>D-Cu-1</i>	<i>D-Cu-2</i>
96-97	Formación-Investigación: Ce	Formación-Investigación: <b>Cu-1</b>	Formación-Investigación: <b>Cu-2</b>
97-98	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asesoramiento (continuación)</li> </ul> <p><b>Tercer</b> documento analizado oceánicamente</p>	<p><b>Primer</b> documento analizado oceánicamente</p>	<p>Asesoramiento (en CEIP B.) uno de los centros del curso <i>Cu-2</i> (iniciación)</p> <p><b>Segundo</b> documento analizado oceánicamente</p>
98-99		<p><b>Segundo</b> documento en el que se marcan “contenidos”</p>	<p><b>Primer</b> documento en el que se marcan “contenidos” y categorías (de la 1 a 10) y se hace el vaciado.</p>

		y categorías (de la 1 a 10) y se hace el vaciado: sólo hasta la sesión 9ª-10ª	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aplicación de la Codificación múltiple (1ª-6ª sesión)</b></li> <li>- <b>Evaluación diferida: entrevista grupal</b> a profesoras de CEIP B. que ahora realizan el asesoramiento</li> </ul>
<b>99-2000</b>	Tercer documento en el que se marcan “contenidos” y categorías (se añade la categoría 11 de ‘Dinámica’); cuando se hace el vaciado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ‘emerge’ <i>percepciones</i></li> <li>- ‘emerge’ <i>preacciones</i></li> </ul>		
<b>2000-2001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de significados emergentes</li> <li>- Informes Iniciales: <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 1ª síntesis de ‘Percepciones’</li> <li>◆ 1ª síntesis de ‘Preacciones’</li> <li>◆ 1ª síntesis de preacciones y de contenidos</li> </ul> </li> <li>- Contraste entre todas las dimensiones y significados</li> </ul>		<b>RELECTURA DEL DOCUMENTO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcado de la categoría ‘Dinámica’</li> <li>- ‘Se busca’ ‘percepciones’</li> <li>- ‘Se busca’ ‘preacciones’</li> <li>- Vaciado</li> </ul>
<b>2001-2002</b>	<p style="margin: 0;">?</p> <p style="margin: 0;">INFORME FINAL</p>		

En primer lugar, como decíamos en el apartado dedicado a la definición del ámbito metodológico, utilizamos en una fase inicial del análisis una codificación que fue “múltiple” (Marcelo, coord., 1995a) y que, para todos los casos de análisis del diario de la formadora, partió de señalar *bloques temáticos de contenidos o temas*. En otros, y de ahí viene el mantener el término de codificación múltiple, se marcó también el “hablante”, el “movimiento del discurso” y “las funciones del discurso”.

También en ese apartado de las bases teóricas metodológicas desarrollábamos las razones que, a nuestro juicio, aconsejaban recoger los contenidos o temas del discurso. Resaltamos ahora que los contenidos de los que se habla y la forma en que se hace pueden ser informativos acerca del tipo de “discurso” que se está elaborando, porque consideramos con Mercer (1996) que *puede existir un discurso propio de la persona que se está adhiriendo a la innovación y/o que se está formando de manera tal que el lenguaje de trabajo de los profesores sea cada vez más un discurso “educado” en los parámetros -amplios- de la innovación. Recogiendo los temas en forma de bloques temáticos de contenidos, podemos entrar de forma más profunda en el análisis del proceso de formación.*

En este contexto entiéndase por “educar” no ‘colonizar’, sino ‘ayudar a conseguir el propósito de innovar’: no colonizar al menos más allá de lo que ya implica el cierto grado de “imposición ilustrada” que parece que se ejerce desde cualquier proceso de formación (Gadamer, 1992 en Contreras, 1997).

***En síntesis, analizar los contenidos de la formación sin plantearse inicialmente ninguna restricción puede ayudar a “definir” el modelo de DP que se ha desarrollado, contrastarlo con el que se pretendía por parte de la formadora y, sobre todo, poder entrar en ese terreno tan profundo y opaco del curriculum en acción en el ámbito de la formación.***

Como sabemos, *la selección de los contenidos es una selección del tipo de “cultura” que se pretende entendida ésta, no sólo como bagaje de conocimientos de diverso tipo, sino también como modalidad de construcción de la realidad y participación en ella: se da voz o no a diversos hablantes, se permite que el control de las interacciones esté más o menos repartido, se inyecta un determinado ritmo o movimiento en los discursos, etc.*

Las categorías que resultaron después de una lectura oceánica en la que marcamos en cada segmento unitario los temas que detectábamos en el discurso, en un procedimiento inductivo, fueron:

## **1. INFRAESTRUCTURA**

En nuestro estudio tendría el valor que usual y etimológicamente se le da: “*debajo*” de *la estructura*; es decir, de soporte de lo estructuralmente esencial que, en nuestro caso, y tratándose de acciones docentes, serían los emisores, receptores, contenidos, interacciones, materiales, etc. Debajo de esta estructura esencial se encuentran una serie de recursos que pueden ser de índole material como mobiliario, medios tecnológicos o manuales, y los recursos organizativos (que están adquiriendo un valor de máxima importancia en todo ámbito de acción social, porque son los que acaban por definir la posibilidad de que la estructura “planificada” se pueda desarrollar en la práctica). Los recursos de organización son bien conocidos: tiempos, espacios, formas de agrupar a las personas implicadas en las acciones, etc.. Como decimos definen de tal forma las situaciones educativas que, se diría, constituyen un elemento psicodidáctico más a tener en cuenta.

Los hemos tratado como un bloque de “contenidos” esperando ver qué tipo de presencia han tenido a lo largo del proceso.

## **2. REFLEXIÓN METODOLÓGICA:**

“Un primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza, que creemos debiera ser un principio general en la formación y perfeccionamiento del profesorado, consiste en *tomar conciencia de aquello que se hace y de si se tiene o no alguna razón válida para hacer eso y no otra cosa.*”(Gimeno, 1981:7)

Si por método, siguiendo la misma fuente, puede entenderse la forma de actuar, de configurar el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, de guiarlo, sobre la base de una toma de postura particular en las diversas dimensiones de los distintos elementos del modelo didáctico; si el método son las estrategias didácticas, *entendemos que las reflexiones metodológicas, son los pensamientos que, queriendo ser estratégicos, hablan de la acción pedagógica, relacionando todos los elementos que se consideran factores intervinientes*

*Se tratará de un enunciado valorativo que establezca un juicio o propuesta de acción sobre alguna relación entre elementos de los subsistemas didáctico, psicológico y sociocultural.*

A un nivel menos definitorio o teórico, hemos marcado segmentos con esta categoría “*cuando lo que recogían era amplio*” y no podía marcarse como “*concepto didáctico*”, ni como “*relación teoría-práctica*”: Marcelo (1995a), usa como una de las categorías, en lo que denomina codificación múltiple, el “*Nivel de reflexión*”, y dentro de ésta distingue un nivel “*descriptivo*”, uno “*valorativo o de relación*”, y otro “*crítico*”.

Nuestra categoría “*reflexión metodológica*” recogería cualquier tratamiento amplio sobre temas metodológicos que se circunscribieran en uno de esos tres niveles.

Podemos considerar dentro de éste ámbito las siguientes dimensiones de los elementos del subsistema didáctico (Gimeno, 1981):

- **Objetivos:**
  - *Explicitación y preeminencia*
  - *Contenido*
  - *Fuente de decisión*
  - *Individualización*
  - *Nivel de abstracción*
  - *Secuencialización*
- **Contenidos:**
  - *Valoración y caracterización*
  - *Selección*
  - *Organización*
  - *Significatividad*
  - *Optatividad*
- **Relaciones de comunicación:**
  - *Estructura y elementos*
  - *Dirección*
  - *Contenido*
  - *Control*
  - *Carácter personal o técnico*
- **Medios técnicos:**
  - *Función pedagógica*

- *Nivel de simbolización en los mensajes*
- *Participación de los receptores*
- *Poder de definición metodológica*
- *Características internas*
- ***Variables de organización***
  - *de tipo psicodidáctico (horarios, espacios, mobiliario,...)*
  - *de orden estructural y de gobierno (dirección, comunicación,...)*
  - *derivadas del medio exterior y del ámbito institucional (escuelas rurales, controles,...)*
  - *derivadas de los servicios y actividades paracurriculares (asociaciones, servicios de orientación,...)*
- ***La evaluación del proceso de e-a***

### **3. CONCEPTOS DIDÁCTICOS:**

Definición o aproximación definatoria sobre elementos que se usan en las reflexiones metodológicas. Puede incluir, en mayor o menor grado, indicadores o elementos de contraste entre la conceptualización “anterior” y la que pretendemos “usar” en la innovación.

Responde a que la débil ‘entidad’ del método obliga a describir las diferentes dimensiones de forma conceptual:

- porque ‘método’ es un concepto de escasa utilidad científica que se refiere a la acción educativa misma; de todos los elementos didácticos quizás sea éste el más inconsistente, por lo que son necesarias múltiples dimensiones en torno a las cuales describir y explicar en qué consiste el método pedagógico.(Gimeno, 1981:225)
- las notas características del concepto de método serían:
  - concepto polimórfico que adopta en su expresión múltiples formas
  - requiere un análisis riguroso: buscar las dimensiones fundamentales por las que los métodos se diferencian
  - sólo se opone a otro si toma posturas antitéticas, excluyentes, en una misma dimensión
  - “es una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico y filosófico, que en muy buena medida se agotan en las dimensiones detectadas en los elementos del modelo didáctico que hemos desarrollado”(i:227)

También se hace necesario explicitar conceptualmente con qué “constructo” trabajamos metodológicamente porque “la práctica de enseñanza más extendida está fuertemente dominada por una rutina (como) usos fundamentados en unos “saberes prácticos” tradicionales reflejo de teorías caducadas históricamente, pero que gobiernan el conocimiento empírico, vulgar y acientífico...”(Gimeno, 1981:16)

Para el autor el valor de una teoría de la enseñanza radica en:

- sistematizar los conocimientos de la disciplina
- proponer investigaciones sobre problemas pertinentes de importancia
- guiar la práctica y adecuar la formación del profesorado
- posibilidad de *ruptura epistemológica* para avanzar en la científicidad y en la capacidad explicativa del conocimiento

Como sabemos, Jackson (1968, 1996) también avisó de la debilidad de las construcciones conceptuales con las que trabajaban los docentes. Aun admitiendo que son muchos otros los elementos que intervienen, nos parece importante tener en cuenta como contenido el referido al “concepto didáctico”.

#### **4. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA:**

“La investigación en la acción no es la búsqueda de soluciones mágicas a problemas concretos, sino la actitud científica imprescindible para el desarrollo de la propia ciencia de la enseñanza.”(Gimeno, 1981:71)

Para nosotros esta categoría significa una *conexión entre análisis teórico y tarea práctica en el aula: implica necesariamente el uso de materiales, la aplicación de una propuesta fundamentada teóricamente, el diagnóstico de “posibilidades” de los alumnos con instrumentos analizados teóricamente, etc..* En algunos casos, esta categoría “bipolar” parece decantarse por uno u otro de los polos pero siempre, aunque sea de forma implícita, debe guardar su unidad.

El hecho de que implique el uso de materiales conecta con lo que Fernández Cruz (1999:115) plantea como una estrategia de Desarrollo Profesional; por una parte, los materiales están directamente asociados a las actividades con los alumnos, con lo que claramente se ve que el foco, el control, el contexto y la acción del desarrollo de los profesores es el aprendizaje de los alumnos (Thiesen, 1992 en í.:112). El hecho relevante respecto el uso de materiales, según Fernández Cruz, no es tanto si estos son externos o internos sino su uso, el papel activo del profesorado en su utilización y los contextos de decisión en los que se determina tal uso.

Podría ser que en esta categoría, ‘Relación Teoría-Práctica’, se viera la reflexividad con la que lo hemos tratado: cosa que al mismo tiempo justificaría la difícil separación entre las categorías 4 y 2. En este sentido, encontramos en ‘Notes-2001: 3,4’ que, cuando analizamos esta categoría en el contexto “centro”, hay mucha relación entre *contenidos* y “*planificación*” y, al mismo tiempo, mucha conexión de ambos con la categoría de “reflexión metodológica”. Planteamos en aquél momento que se derivaban dos posibles consideraciones: a) la relación entre pensamientos de planificación en mis diarios respecto de la categoría relacionada con estos contenidos b) la necesidad de tener en cuenta la *difícil delimitación entre categorías 2 y 4*.

#### **5. EVALUACIÓN:**

Se reduce a los contenidos que tratan expresamente la valoración o medida sobre el *resultado en los aprendizajes de los alumnos, instrumentos y criterios de evaluación, etc.*

No se ha recogido lo referente a evaluación del proceso didáctico en su conjunto, ni a la evaluación de ningún otro elemento didáctico porque esto se incluyó, en todo caso, dentro de cada uno de los bloques temáticos a los que se refería esa valoración sobre el proceso.

## **6. DILEMAS**

Dentro de lo que resultó ser una dimensión de ‘percepciones’ como discurso valorativo y de reflexiones personales no meramente descriptivas, se encontró un tipo de pensamiento que respondían a una naturaleza discrecional que reflejaba una decisión ante diferentes opciones o bien una consideración de qué hacer ante una determinada situación. A ese tipo de percepciones le llamamos ‘dilema’ en relación a lo tratado en referencia a Zabalza (1987, 1991).

Recordemos que una definición de dilema que hemos establecido lo explica como conjunto de aspectos que resultan problemáticos al profesor y, por tanto, constituyen para él un núcleo constante de preocupación, incertidumbre o reflexión. Pudiéndose tratar de dilemas explícitos o implícitos, suponen el principal foco de atención en el proceso de reflexión compartida entre profesores e investigadores, o personas implicadas en la investigación (es decir, en el proceso de triangulación).

## **7. INVESTIGACIÓN**

Bajo esta categoría hemos recogido aquello relacionado directamente con el proceso de investigación, marcando lo que no se habría dado dentro del proceso global de formación de no haber estado inmersos en una investigación.

Así todo lo que atañe a negociación, relación con otras personas implicadas, instrumentalización, control y regulación del proceso, etc. serán sus contenidos.

## **8. PERCEPCIONES**

*En algún momento del proceso de análisis (tal como hemos recogido en el cuadro anterior) nos dimos cuenta de que “emergía” un tipo de pensamiento que era particular y que no respondía a contenidos “tratados”, sino que era un hablar conmigo misma sobre lo que estaba viviendo: viendo, haciendo, pensando, valorando, deseando, sintiendo, etc.*

Este tipo de pensamiento personal y valorativo sobre la experiencia, devino con el nombre de “percepción”. En la crónica del proceso, explicamos de qué forma lo detectamos y cómo a partir de su detección, revisamos los otros documentos para cerciorarnos de su “constancia” y de su importancia.

## **9. SITUACIONES INFORMALES**

Dentro del conjunto de contenidos, había un tipo que correspondía a lo que hablábamos en situaciones que eran colindantes al espacio propio de la sesión de formación y a los contenidos también propios, con lo que establecimos una categoría que los acogiera.

Suelen darse o bien antes de empezar o bien cuando la sesión se ha acabado, aunque también pueden establecerse dentro de la sesión, si es que ésta lo permite; tienen que ver con personas, con grupos, etc.



## **10. RECURSOS DE FORMACIÓN**

Esta categoría tiene una “entidad” compleja puesto que en ella se han recogido aquellos contenidos que describirían lo propio de la actuación docente como formadora, más en cuanto a estrategias, recursos y actividades, que en cuanto al contenido propio de lo que se “aprende y enseña” que ya estaría recogido en otras categorías.

## **11. DINÁMICA DE CENTRO, ROLES, etc.**

Se trata de una categoría que se consideró, no en el análisis del contexto “curso” sino en el del contexto “centro”, y que se trasladó luego a aquella.

Representa lo que a los ojos de la formadora tiene que ver con situaciones, reflexiones, etc. relacionadas directamente con la “forma de hacer” del centro, con las formas particulares de los diferentes miembros, etc.; en el caso de los cursos, dado que esa relación en principio es más ‘remota’ y no tan intensa, se recogen las referencias que los profesores hacen entre su aprendizaje individual y la implicación que éste puede tener de cara al aprendizaje institucional.

### **Relación de nuestras categorías con los *campos de observación* de Zabalza (1987, 1991)**

Como recogíamos en el apartado de las bases teóricas metodológicas, Zabalza (1987, 1991) proponía los siguientes campos en la observación y análisis de las clases:

- ***Pautas o patterns idiosincrásicos del aula*** o caracterización descriptiva de la clase.
- ***Dilemas.***
- ***Tareas*** que se realizan.

En nuestro caso los campos se definieron a partir de criterios relacionados con los objetivos de la investigación resultando que, de alguna manera, coincidimos con los que Zabalza plantea en su investigación pero debemos tener en cuenta que:

0. Se partió de considerarlo todo como ***contenidos o temas*** dado que se pretendía focalizar la atención en la forma de “acompañar” hacia la innovación desde la formación y esto nos exigía poner énfasis en aquello que significara tránsito entre el modelo y la forma de “hacer” y concebir anteriores, y las “nuevas” formas relacionadas con lo que pretendía tanto la formadora (en su propósito de formación e innovación de calidad) como los profesores (en sus particulares propósitos que habíamos de considerar no conocidos y dispares, en esencia, de los de la formadora, aunque se movieran alrededor de un propósito común). ***Buscando y marcando todo como “contenidos” no limitábamos prematuramente aquello que podía ayudar a ese tránsito.*** A partir de haber detectado bloques temáticos de contenidos que parecieron ser “consistentes” a lo largo de las reiteradas lecturas y codificaciones, se trabajó con esas 10-11 categorías que se han convertido en nuestras “miradas”.
1. Las ***tareas***, se analizaron específicamente (en D-cu-2) siguiendo la “codificación múltiple” Marcelo (coord., 1995a): se dispone de 6 sesiones analizadas según ese criterio donde ya se observa el estilo de la *estructuración de las tareas*, para poder inferir aquello que nos interesa y contrastarlo con toda la demás información

analizada. Hemos de advertir que con estas múltiples categorizaciones no recogíamos únicamente las tareas, sino todas las interacciones de la sesión. También cabe ampliar el campo de lo recogido como ‘tarea’, a todo aquello que hemos sintetizado sobre las actividades y recursos formativos que hemos utilizado en la práctica.

2. Los *dilemas* (cat. 6), se recogen como uno de los “contenidos” específicos del diario de la formadora y pertenecen al campo de las percepciones (cat. 8). Se ha “mantenido” un dilema de los profesores relacionado con la ‘evaluación’ en D-cu-2.
3. Las *pautas idiosincrásicas* estarían recogidas en el conjunto formado por las categorías 1 (infraestructura), 7 (investigación), 9 (situaciones informales) y 10 (recursos de formación). También se recogería este elemento a partir de la “codificación múltiple”.
4. Existen unas *categorías relacionadas directamente con el aspecto didáctico y curricular*: 2 (Reflexión metodológica), 3 (Conceptos didácticos), 4 (Relación teoría-práctica), 5 (Evaluación);
5. La categoría 11 (dinámica) que “emergió” cuando analizamos ‘D-ce’ hace referencia al *ámbito institucional de la formación* (relación con la dinámica de los centros).

***De esta forma, si bien el ámbito didáctico fue inicialmente nuestro máximo foco de atención, a lo largo del proceso se ha reubicado en cuanto a peso y, sin dejar de tener importancia, ha dejado entrever otros aspectos constituyentes de la realidad analizada que nos parecen importantes.***

#### 4.3.1.2. VALORACIONES GENERALES DEL ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE FORMACIÓN DE CENTRO A TRAVÉS DEL DOCUMENTO “DIARIO DEL CONTEXTO DE CENTRO” D-CE Y ANÁLISIS NUMÉRICO (POR CATEGORÍAS).

##### 4.3.1.2.1. Descripción cronológica del análisis

##### **A) Marcado de categorías temáticas (categorías establecidas a partir del análisis del documento correspondiente al otro contexto de análisis D-cu-2)**

- *Marcado en D-ce (inicio el 8-8-2000, en Notes-2000:1) con categorías, de entrada, similares a las asignadas en D-cu-2 (el 23-8-1999, Notes-1999) que fue, recordemos, el primer documento codificado puesto que los primeros análisis oceánicos se hacen en el siguiente orden: D-cu-1, D-cu-2, y finalmente en D-ce.*

- “Emergencia” de 1 categoría “nueva”: *PRE (preacción)*. En rigor esta categoría ya aparece en la sesión 5ª de D-cu-2 y se marca claramente, no cuando analizamos “temas” sino cuando aplicamos en ese documento la “codificación múltiple”. Por tanto, no podemos hablar de una ‘nueva’ categoría, si bien, en el caso del D-ce, su presencia se hace mucho más notoria desde un principio y esto lleva a que la consideremos como un contenido relevante y particular del diario.
- *Presencia también notable de PERC (percepción)* y decisión de hacer un bloque propio con los fragmentos que responden a esta categoría.
- “Emergencia” de 1 categoría nueva nº 11, ‘*Dinámica, centro, roles*’. En este caso, sí se trata de una categoría rigurosamente propia del análisis de este documento. *Su “detección” ha servido para volver a mirar el documento D-cu-2: así, en el proceso de análisis de los diarios, las categorías de D-cu-2 nos guiaron para analizar D-ce y ahora, en sentido inverso, la categoría ‘leída’ en D-ce, nos sirve para reinterpretar D-cu-2.*

#### **Síntesis de la categoría ‘notablemente emergente’ *Percepción*:**

Tras determinar hacer un bloque con los fragmentos correspondientes a ‘percepción’, decidimos:

- Unir todos los fragmentos
- *Categorizarlos*: siguiendo con la misma codificación temática que el documento integral. Tomamos la opción “temática” y categorial respecto a otra más narrativa y holística (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001); en claro acuerdo con lo que plantean estos autores esto se debía, en gran medida, a que *tratábamos con gran cantidad de información proveniente de diferentes casos y ya “interpretada” por nosotros porque se trataba de nuestra propia narración en el diario: pretendíamos con este alineamiento inicial al sistema de categorización, servirnos de un procedimiento interno de triangulación que considerábamos necesario*. Por otra parte, las referencias que teníamos hasta aquellos momentos así nos lo aconsejaban.
- Separar bloques y analizar su diferente presencia, es decir, las proporciones de los diferentes contenidos perceptivos en el documento-síntesis de percepciones. Pretendíamos ver con este análisis cuantitativo inicial y básico, qué era lo que nos había ocupado y preocupado más: en este sentido, ver las categorías más presentes, es decir, las temáticas más abundantes, nos aproximaba a los “centros de atención” como docente en las actividades de formación.

#### **Síntesis de la categoría emergente *Preacción*:**

- Unir todos los fragmentos de ‘PRE’ (*preacción*, a partir de ahora en algunos casos).

- Categorizarlos desde la especificidad de pensamientos de planificación: leer sin tener en cuenta, en este caso, las categorías temáticas previas y *marcar categorías propias de planificación*.
- Sintetizar las categorías propias de preacción y las páginas del documento “*Síntesis Preacciones-D-ce*” donde aparecen y podamos leerlas.
- Sintetizar qué escribí sobre esta categoría en “Notes-2000”
- Categorizarlos aplicando ahora la codificación temática, a partir de las categorías que venimos tratando: de forma que en el *DIN-A3 D-ce* (documento manuscrito donde se recogió esta cuantificación, (anexo:5) las *PRE* tienen adjudicado un número de 1 al 11, según traten de las temáticas categorizadas en todos los análisis de los diarios de la formadora.
- Separar por bloques y contabilizar proporciones de presencia -temática- en el documento “*Síntesis Preacciones-D-ce*”.

#### **Síntesis de las categorías asociadas a contenidos (de la 1 a la 11).**

Se leen y se marcan todos los documentos ‘categoriales’, es decir, los resultantes de la fragmentación una vez codificados y categorizados los segmentos semánticos del documento ‘D-ce’ (Verano-2001) tras el primer informe de ‘Percepciones’ y el primer informe específico de ‘Planificación’; la síntesis de contenidos se hace (enero-febrero-2002) como contraste de lo ya sintetizado en esas dos dimensiones para la realización del informe global de D-ce.

#### 4.3.1.2.2. Análisis numérico de la presencia de los diversos ‘contenidos’ (por categorías).

Una vez realizadas la categorización en cada una de las dimensiones ‘percepciones’, ‘preacciones’ y ‘contenidos’, se analizan para ver, como decíamos, la diferente presencia de sus categorías.

##### 4.3.1.2.2.1. *Percepciones en ‘D-ce’ (1/20 sesiones):*

Del total de 953 fragmentos codificados 268 corresponden a percepciones, es decir, representan un **28,1%** del total. Recordamos que este análisis se hizo detallando sesión a sesión las categorías que encontrábamos y realizando una operación de suma y de porcentaje de presencia de cada una de ellas (en el anexo nº 5 se ve el documento de síntesis en el que recogimos ese análisis).

Dentro de Percepciones la distribución por categorías es la siguiente:

- n.10: '**Recursos de Formación**':25,4%
- n.11: '**Dinámica-centro-roles**': 21%
- n.4: '**Relación Teoría-práctica**':12,7%
- n.2: '**Reflexión metodológica**':10,5%
- n.3: 'Conceptos didácticos':6%
- n.8: 'Percepciones muy mías':4,9%
- n.5: 'Evaluación':4,1%
- n.9: 'Situaciones informales':3%
- n.7: 'Investigación':2,6%
- n.6: 'Dilemas':1,5%
- n.1: 'Infraestructura':0,7%

A partir de la revisión de las proporciones en las que los diferentes “tipos” de percepción se hacen presentes, se puede ver que **el rol de formadora, el dominio implícito de estrategias de desarrollo docente y el control y la regulación para con la dinámica del grupo de profesores, parecen ser el “tópico” más presente en el conjunto de las percepciones de la formadora-investigadora**: se recogerían en relación con las categorías '*Recursos de Formación*' y '*Dinámica-centro-roles*'.

Su rol se definiría, en gran parte, en relación con lo que **ve, piensa y siente** (Buendía, 1999) acerca de la dinámica del centro y los roles que, a su vez, juegan los profesores.

**Los contenidos particulares que fundamentan la propuesta innovadora** y que se habrían recogido en las categorías '*Relación Teoría-práctica*' y '*Reflexión metodológica*', **forman también parte importante del estar perceptivo y/o “emocional” de la formadora**, sobresaliendo por encima de otras categorías como '*Conceptos didácticos*' y '*Percepciones muy suyas*' y separándose marcadamente en notoriedad de '*Evaluación*', '*Situaciones informales*' e '*Investigación*', que dejan también a '*Dilemas*' e '*Infraestructura*' en último término.

Sobre la categoría '**Dilemas**', debemos tener en cuenta que se recoge dentro del conjunto de percepciones; en el análisis no se ha planteado -como hubiera sido posible- todo aquello “problemático” como dilema: *en el caso de D-ce hemos marcado con esta categoría aquello que según el diario no podíamos resolver porque jugaba con “imponderables” como el tiempo, el control externo en relación a la dinámica interna, etc.*

#### 4.3.1.2.2.2. Preacciones en D-ce

Del total de 953 fragmentos codificados 176 corresponden a preacciones, es decir, un **18,5%** del total .

Dentro de Preacciones la distribución por categorías es la siguiente:

n.4: '*Relación Teoría-práctica*': 27,3%

n.2: '*Reflexión metodológica*': 22,2% // n.10: '*Recursos de Formación*': 22,2%

n.11: '*Dinámica-centro-roles*': 12,5%

n.7: '*Investigación*': 5,7%

n.3: '*Conceptos didácticos*': 4,6%

n.5: '*Evaluación*': 2,8%

n.8: '*Percepción-Dilemas*': 1,7%

n.1: '*Infraestructura*': 0,6% // n.9: '*Situaciones informales*': 0,6%

Resultan significativas las categorías de preacción (es decir, las relaciones entre planes o cambios de planes y sus proyecciones en la acción) referidas a '*Relación Teoría-práctica*', '*Reflexiones metodológicas*', '*Recursos de formación*', y '*Dinámica de centro, roles*'.

Las dos primeras se comprometerían a desarrollar la innovación en las aulas y por ello están centradas en el contenido didáctico; la tercera se refiere al grado y estilo de 'dominio' docente de la formadora para tal propósito, y la cuarta hablaría de la posibilidad institucional de construir plataformas de cultura innovadora.

Parece que los temas sobresalientes ponen en evidencia un esfuerzo docente de la formadora por atender al mismo tiempo el corpus didáctico y lo relacionado con el grupo y la institución.

Nos planteamos si el hecho de que coincidan en presencias las categorías "*Reflexión metodológica*" y "*Recursos de formación*", puede relacionarse con algún tipo de complementariedad entre ellas derivándose, así, un *estilo de formación* que, entre otras cosas, tuviera a la reflexión metodológica como componente importante.

También pensamos que estas categorías con mayor presencia pueden considerarse inherentes puesto que estamos en el terreno de la formación para el desarrollo curricular: siempre pueden entenderse como una corroboración interna respecto al propósito y, también, una indicación positiva de la consistencia metodológica del análisis.

#### 4.3.1.2.2.3. *Contenidos en D-ce*

Del total de 953 fragmentos codificados, dejando al margen 'percepción' y 'preacción', 509 corresponden a los diferentes contenidos que hemos categorizado en los restantes 9 bloques (porque dilemas está dentro de percepciones).

-Percepciones: 28,1%

-Preacciones: 18,5%

-**Total de otros contenidos: 53,4%**

Dentro del conjunto de *otros contenidos* la distribución por categorías es la siguiente:

*n.4: 'Relación Teoría-práctica': 31% (16,6% del total)*

*n.2: 'Reflexión metodológica': 21,6% (11,5% del total)*

*n.11: 'Dinámica-centro-roles': 15,3% (8,2% del total)*

*n.3: 'Conceptos didácticos': 9,8% (5,3% del total)*

*n.7: 'Investigación': 5,5% (2,9 % del total)*

*n.9: 'Situaciones informales': 5,1% (2,7 % del total)*

*n.5 : 'Evaluación': 4,7% (2,5 % del total)*

*n.1: 'Infraestructura': 4,1% (2,2 % del total)*

*n.10: 'Recursos de Formación': 2,8 % (1,5 % del total)*

Al margen de la categoría 10, '*Recursos de formación*', que en las 'percepciones' estaba en primer lugar, en 'preacciones' en 3º, y en 'contenidos' pasa al último, las categorías de *Relación teoría-práctica*, *Reflexión metodológica* y *Dinámica del centro*, se mantienen también como los tópicos sobre los que se está más pendiente y sobre los que parece que se construyó el proceso de formación.

'*Investigación*', '*Situaciones informales*', '*Evaluación*' e '*Infraestructura*' ocupan también en el bloque de contenidos una presencia de marcado menor peso que las anteriores categorías

Esto sugiere que *el espacio referido a los recursos de formación no se refleja en los contenidos temáticos porque se ha recogido ya en las dimensiones de percepción personal de la formadora y de planificación y pensamiento asociado a la acción: son los recursos con los que interpreta el contexto, diagnostica la necesidad y planifica la acción inmediata o la futura.*

Tras este primer análisis determinamos que los elementos que sobresalen serán los que analicemos en primer lugar comenzando por "percepciones".

#### ***En síntesis:***

Vemos (sobre todo lo vemos recientemente) que lo que hemos llamado "Percepciones", "Preacciones" y "Contenidos" constituyen 3 dimensiones:

- a) la dimensión de "*interpretación*" cognitivo-emocional-relacional
- b) la dimensión de "*planificación de la acción*" en conexión con el diagnóstico de las situaciones tanto sociales como didácticas (si es que pueden separarse)
- c) la dimensión de "*temáticas y contenidos*" de trabajo curricular en las que podrían recogerse sobre todo el qué del trabajo y el cómo, es decir, perspectivas como funciones del discurso, niveles de reflexión, etc., que sintetizábamos alrededor de la llamada codificación múltiple (ampliando de alguna manera lo propuesto por Marcelo, 1995a, coord.)

Tanto la dimensión de ‘Percepciones’ como la de ‘Preacciones’ y el conjunto integral de todas las otras categorías referidas a contenidos, marcan ‘Relación *Teoría-Práctica*’, ‘*Reflexión metodológica*’ y ‘*Dinámica*’ como constantes sobre las que recae la máxima atención; ‘*Conceptos didácticos*’ fluctúa entre las 4-5-6 más importantes pero no tiene un peso o una presencia tan constante.

**Recursos de formación**, aparecería más extremadamente fluctuante, cosa que nos hace pensar en el tipo de atención que requiere esta “categoría”, es decir en si representa una dimensión propia, ya recogida en percepciones y preacciones, antes que un contenido más: si la contrastamos con la categoría 11 de dinámica, veremos la diferente presencia:

- Percepciones: 10:1<sup>a</sup>, 11:2<sup>a</sup>
- Preacciones: 10:2<sup>a</sup> o 3<sup>a</sup>, 11:4<sup>a</sup>
- Contenidos (sin percepciones ni preacciones): 10: última, 11:3<sup>a</sup>

Porque el hecho de que ‘*Recursos de formación*’ (10) aparezca en las ‘*percepciones*’ como primer tópico de atención, puede estar relacionado con la implicación emocional-profesional y el compromiso fuertemente sentido por parte de la formadora, es decir, puede tener que ver con la ‘*sentida*’ *responsabilidad de la formadora de desarrollar adecuadamente el proceso de innovación*. Esto se vería también respaldado por el hecho de que la categoría 11, la de dinámica, aparece a continuación con un porcentaje ciertamente similar, es decir (10) 25,4% y (11) 21%.

‘*Preacción*’ marca como prioritario aquello que conduce a lo largo del proceso el desarrollo de la ‘*Relación Teoría-práctica*’ y ‘*Reflexión metodológica*’, con lo que puede establecerse que es ese tipo de construcción la que se tenía presente como “informadora” para regular el proceso: el desarrollo curricular como relación de la teoría y la práctica contextualizada y la reflexión global sobre todos los elementos educativos y organizativos con los que están conectadas. También son importantes ‘recursos de formación’ y dinámica.

Pero el hecho de **no tener a la dinámica del centro** como primer foco de atención puede responder a que el núcleo de trabajo era el Desarrollo Curricular; **una perspectiva de Desarrollo Curricular** que, en aquél momento, y claramente marcada por nuestra trayectoria autodidacta, “aplicativa” y poco sensible y experimentada en relación con las dimensiones culturales de los centros, confluyó en que nos centráramos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ciertamente **el Desarrollo Organizativo o Institucional se “intuyó” y se vivenció** pero, **más como “problemática” particular que como plataforma “habitual” de trabajo**. No en vano, como hemos visto en “Percepciones”, los focos de atención interpretativa estaban sobre Recursos de Formación y sobre Dinámica.

*De alguna manera, pretendía ayudar a “mover” el centro mediante el Desarrollo Curricular, pero me fijaba, porque lo “sentía” como ‘resistencia’, en los “flujos de señales” (Joyce, 1990, en Zabalza, 1991:49) del Desarrollo organizativo para entender y poder actuar. Verlo ahora desde la perspectiva de la Cultura: componentes*



*relacionales y subculturas (Díez, 1999), significa haber aprendido algo que consideramos valioso.*

Si miramos la globalidad de lo recogido en el diario se ve que *percepciones y preacciones recogen –si de una categoría temática se tratara- el máximo esfuerzo “narrativo” y que, tras estos, se da paridad entre la importancia de las categorías de contenidos ‘Relación Teoría-práctica’, ‘Reflexión metodológica’, y ‘Dinámica’ (categorías nº 4, 2, y 11 respectivamente)*

La dimensión *preacción* tiene el siguiente orden de presencia:

1. T<sup>a</sup>-P<sup>a</sup> ( $\leftrightarrow$  Pre)
2. Reflexión Metodológica ( $\leftrightarrow$  Pre) // Recursos de Formación
3. Dinámica ( $\leftrightarrow$  Pre)

Además ‘ $\leftrightarrow$  Pre’ significa que hay mucha relación entre las dimensiones de contenidos y de preacción: por relación entendemos que tienen similar presencia y que los temas de las dimensiones de planificación y de contenidos son similares.

*Las relaciones parecen establecer que los contenidos tratados, el ver qué precisa el contexto, genera proyectar acción y esta secuencia se ha dado particularmente de forma intensa en aspectos didácticos y de dinámica relacional.*

La dimensión *percepción* tiene el siguiente orden de presencia. En idéntico sentido que en el caso anterior, ‘ $\leftrightarrow$  Perc’ significa que hay mucha relación entre las dimensiones de contenidos y de percepción:

1. Recursos de Formación
2. Dinámica ( $\leftrightarrow$  Perc)
3. T<sup>a</sup>-P<sup>a</sup> ( $\leftrightarrow$  Perc)
4. Reflexión Metodológica ( $\leftrightarrow$  Perc)

*Cuando la secuencia está centrada en lo que se siente y percibe a partir del contexto, los centros de atención se sitúan en los propios recursos y estrategias y en la dinámica y, en ese caso, los aspectos de contenido didáctico, aún siendo la pretensión de desarrollo curricular, serían menos acuciantes.*

Hacemos notar que en ese primer momento de análisis, establecíamos la relación básicamente entre contenidos y percepciones por una parte, y entre contenidos y preacciones por otra: *la relación que nos “ofrecerá” el análisis pormenorizado de los ‘significados’ que cualitativamente alberga cada categoría, será entre percepción y preacción. La relación entre formadora-profesores es el foco perceptivo que tiene a los contenidos -la materia- como “recurso” y sentir-percibir-diagnosticar provoca planificar-proyectar, tanto contenidos temáticos como estrategias relacionales y de regulación.*

*En suma, esas diferentes ordenaciones de los bloques representan la importancia que se dio a las cuestiones que en ellos se incluyen en el momento de llevar a cabo la*

*formación. Su análisis sirve para hacerse una idea acerca de sobre qué aspectos se estuvo más o menos pendiente, y conocer de qué forma se resolvieron los diferentes y sucesivos núcleos de atención.*

***Un aspecto que nos parece importante es que dado que se han extraído diversas dimensiones, su análisis debe mantenerse desde una doble perspectiva. Por una parte, concluyendo aquello que de particular se ha recogido en cada una y, por otra, el tipo de complementación que se ha dibujado entre ellas.***

En consecuencia, en el análisis global deberemos tener en cuenta, de forma cruzada, además de las posiciones relativas de cada dimensión y de cada temática, la globalidad de significados que, juntas, nos permiten elaborar.

#### 4.3.1.3. NOTAS DEL PROCESO DE ANÁLISIS.

Como avanzábamos al iniciar este capítulo, el proceso de análisis se ha constituido como una continuación del proceso de escritura iniciado en torno del diario y esto ha significado internamente un tipo particular de aprendizaje: si mientras se analiza se escriben los pensamientos, los interrogantes que se suceden o las sensaciones y emociones que se tienen, el fenómeno de “fijar” estos estados y actos mentales deriva en mayor consciencia y en la posibilidad de tener una idea más clara del proceso de aprendizaje seguido. Se tienen pistas cronológicas de ese proceso.

A continuación presentamos elementos que nos parecen importantes en forma de crónica centrada en los periodos de trabajo continuado -veranos del 2000 y 2001-. *Inevitablemente, las triangulaciones entre el contexto real de la formación, las lecturas sobre el tema, los ‘hallazgos’ dentro del proceso de análisis, aparecen en esta crónica ubicados en una espiral de aprendizaje.*

##### 4.3.1.3.1. ***Sobre percepciones.***

###### a) Definición de percepción

Cuando en “Notes-2000:6”, y tras haber consultado Zabalza (1991), me pregunto acerca de la consigna que me había dado a mí misma en la realización de los diarios, entiendo que me planteé una consigna amplia: “explicar qué pasaba, qué pensaba...”, es decir, hablar conmigo misma sobre aquello que consideraba importante; escribo (traducimos):

“cómo aprendemos” ← → “qué pasaba allí”

“Yo, qué hacía / qué pensaba” (qué sentía...¿era tan claro...o era algo racionalizado?)

Recojo que fue ***un largo período el que estuve analizando el contenido relacionado con percepciones***: desde que el 29-8-2000 inicio “enganxar” percepciones (“Notes-2000”:7); “entre medio Deusto, URV-exámenes, etc.” acabo el 22-10-2000 (í:15); el 6,7-11-2000, todavía sobre esto, marco categorías dentro de *síntesis de percepciones* (í:19,20)

## b) Diferencia entre cursos y centro en cuanto a percepciones

Como también sucede con la dimensión “preacción”, en los diarios de las sesiones de formación del centro, ***aparece desde las primeras sesiones una clara referencia a “percepciones”*** (y así se recoge en “Notes-2000”:1); otra ‘categoría’ que también se recogió y que no “volvió” a salir más fue (traducimos) “no resuelto-silencio” (en la 2ª sesión: la recojo como percepción-11, es decir, como contenido asociado a la dinámica del centro).

*Se insiste en que en el diario del centro se recogería, respecto al de los cursos, mayor tensión, más matiz y mayor movimiento interno*, en el sentido de la interrelación entre sesiones, entre los comportamientos de las personas a lo largo de todo el proceso, de tal forma que incluso lo que recogemos en las categorías parece más particular: a partir de notarlo (“Notes-2000”:2) reviso y sintetizo en categorías similares.

Aunque podría ser debido a que en el documento “Diario de centro” (‘D-ce’), se hubieran visto cosas nuevas (en la espiral de I-A en la que, sin duda, estamos inmersos) por tratarse del último que se revisó y del primero sobre el que se elaboró un informe, entendemos que este hecho no impide asumir ***que en un contexto de centro, sólo porque poco a poco va emergiendo la complejidad interna, deberá darse mayor tensión que en un contexto intercentros, es decir, en un curso, en el que por el mero hecho social de cohabitar 20 personas se haría más difícil mostrar toda la “carga” de complejidad que, seguro, también entraña la intención de cambio en cada uno de los centros de los que provengan esos mismos profesores.***

Cuando inicio el tratamiento de “percepciones” (“Notes-2000”:7-8) escribo que mantengo categorías semejantes a las del análisis del diario de los cursos, aún habiendo diferenciado en D-ce la dimensión de “preacción”, una marca siempre que aparece “referencia al modelo didáctico anterior” e incluso la dimensión de “percepciones” que agrupo al final en una hoja a parte, dado que, como hemos dicho, aparecen en mayor cantidad.

De hecho, hacia el 3-10-2000 (“Notes 2000”:9) reviso percepciones desde el principio porque noto que no está recogido del todo en la codificación, aunque sí está marcado en los diarios: ***no estaba ‘preparada’ para esta categoría en los primeros momentos, es decir, es una categoría emergente si no en la posibilidad de existencia sí en el peso que podía tener.*** Ya se sabe que en el primer análisis, en el de D-Cu-2, ya la marcamos pero no la vimos de igual forma: apareció dentro del análisis de codificación múltiple y, en consecuencia, desde el momento en que desestimamos la posibilidad de analizar desde esa perspectiva todos los documentos, “dejamos” esa dimensión “eclipsada” junto a otras funciones y movimientos del discurso que luego hemos recuperado en el análisis.

***Esto es importante de resaltar porque se reconstituye la importancia del ejercicio de análisis y de sensibilización que supuso analizar con la codificación múltiple, para la detección inicial de aspectos que finalmente han recuperado su lugar.***

Definimos inicialmente ‘Percepciones’ como una categoría emergente que ‘tiñe’ todas las demás y que *es difusa por esa misma razón: impregna y se impregna de todos los otros contenidos* (í.:10).

En el mismo sentido de “indefinición” (í.) hablo de que en la 2a. sesión (D-ce:6) cuando la Jefa de Estudios me agradece más o menos en privado, el ‘entusiasmo’ que se ha generado en el grupo, me pregunto: ‘¿esto dónde lo pongo?’. Sería claramente emocional...pero también tiene que ver con reflexión metodológica global...a evaluación del proceso...a otros?.A partir de aquí creo la categoría “Centre-dinàmiques” y me planteo revisar todo el documento, al tiempo que me alerto sobre no recoger 2 veces todo lo referente a percepciones. Esa alerta se repite en p.13 (14-10-2000)(í.). En p.15, aviso de que cuando hago la síntesis, las verifico en las hojas propias.También aparece que “decido”, entre otras cosas, recoger las percepciones en un cuadro en el que se puedan ver los % por categorías (22-10-2000).

Una anotación que realizamos dentro de esta dimensión de percepción, “*referencia al modelo didáctico anterior*” ha sido, más que una categoría, una “valoración” o interpretación que ha ganado significado a medida que analizábamos los documentos: diríamos que ha tomado presencia en el interior de las demás categorías: en ‘Dinámica’, en ‘Recursos de formación’, en ‘Relación teoría-práctica’, etc.. *Tratándose de estudiar un proceso de aprendizaje profesional como mejora curricular, necesariamente había de aparecer algún tipo de elemento que hiciese referencia a la relación entre los conocimientos “previos” y los “propuestos”*.

c) Aquello relacionado con sentimientos y emocionalidad de la formadora y/o de los profesores (recogido gracias a la escritura del diario).

Antonio Marina en su obra “El laberinto sentimental” (1996: 87ss.) que leo también por entonces habla de los *miedos* y lo relaciono con la *innovación* (“Notes-2000”:3).

### Sobre las voces de los profesores

Parece que en el caso del diario asociado al contexto de formación en el centro se registran más contenidos muy directamente relacionados a lo que dicen, piensan, sienten, los profesores; en definitiva a cómo les va la experiencia a las personas del centro (traducimos): “...Parece que esto se ‘sobrepone’ a los propios contenidos (?). Habrá que verlo en la síntesis / cómputo / categorización de temas.” (Notes-2000:5, 28-8-2000).

Leída ahora, esta hipótesis parece implanteable por obvia pero resulta importante ver, dentro de todo el *proceso iluminativo* que hemos seguido, cómo ‘encontrábamos’ experiencialmente aspectos sobre los que más tarde también asociaríamos contenido teórico o más general.

En este sentido, en las páginas 13, 39, 40, de D-ce que pasan a formar parte del documento “*Síntesi de percepcions*” (que analizaremos con detalle) distintas profesoras expresan estar *alucinadas, preocupadas, contentas, perdidas*,...

*El instrumento Diario se acomoda a este tipo de registro, obviamente, no porque recoja expresiones que un registro tecnológico no pudiera recoger, sino porque el documento se construye a partir de lo que la persona formadora “escucha” de los*

*sentimientos de los profesores: podría verse, pues, como una “ayuda” a la escucha, a la sensibilización hacia el contexto, máxime cuando el rol que se otorga en este caso al “oído” del docente es decisivo para escuchar las voces de los profesores.*

Por ejemplo, se hace especial reseña del caso cuando en una misma sesión (D-ce:13, en “Notes-2000”:10), *dos profesoras mantenían posiciones emocionales contrapuestas* respecto a cómo iban desarrollando la experiencia de cambio didáctico (traducimos): F.: ‘*estoy alucinada*’; J.: ‘*estoy preocupada*’. Después, a lo largo del proceso esas posiciones se mantuvieron y transformaron respectivamente.

En “Notes-2000”:8 recojo, en referencia a una sesión en la que se comentó lo que habían aportado al autoinforme (D-ce:74), que (traducimos) “*Cuando valoramos el autoinforme y hablamos de sus aportaciones*”, *que entonces dicen haber sido escasas, yo valoro en las notas: ‘hipercríticos’: no sabemos, no hacemos, pero somos hipercríticos...*”; el 23-2-2001 cuando releo esa nota y después de leer la tesis de la Imma Cases (2000), escribo: “*IDEALIZACIÓN! ← → Investigación-Acción*”

Este último apunte puede indicar que *es el proceso continuado y constantemente triangulado con diversas fuentes -básicamente experienciales y teóricas- y sobre todo apoyado en soportes escritos de base interpretativa (en nuestro caso, el diario), el que va aportando esa nueva manera de comprender de la que estamos hablando: es en ese sentido que establecemos una clara referencia con la I-A.*

### **Sobre la propia voz de la formadora**

El contenido de los diarios, además de poderse ver internamente desde las 3 dimensiones que venimos tratando, también representa ser lo que se escucha de sí misma como formadora-investigadora. Así, como decimos, *el hábito de escribir asociado a todo el proceso de investigación, ha dado lugar a un documento* (articulado en tres/cuatro partes según el criterio de los años de trabajo) que consideramos valioso: *Notes-1997,98,99, Notes-2000 y Notes-2001* (recientemente, alternábamos las notas manuscritas -“Notes-2002” e informáticas recogiendo consideraciones para el informe final en el segundo caso).

Recoger el proceso de análisis en los últimos tiempos, nos ha sido de ayuda tanto en las cuestiones de ordenación y referencia temporal de aquellos momentos importantes en los que hemos tomado *decisiones metodológicas y epistemológicas*, como en cuestiones más expresivas y narrativas, que podríamos llamar de *acompañamiento*.

En este sentido, la costumbre de escribir sobre las emociones hace que, por ejemplo, en Notes-2000:11 (11-10-2000) aparezca (traducimos): “*día duro del SEDEC, volver a encontrar “aquello”: no reconocimiento del trabajo; agotamiento - ‘no compartido?’; temas eternos; yo agotada, ‘depre’ mala cara (...); implica que estoy nerviosa...PENA - DOLOR DE CABEZA - ABSURDO → ¿POR QUÉ TANTO ESFUERZO? (esto también va a I-A).*”

Más tarde hemos leído en Fullan y Hargreaves (1997) que existe un cansancio parecido al que estas expresiones podrían reflejar y que es el que merma las posibilidades de mejora, frente al cansancio normal, pero en cierto sentido edificante, de la actividad

compartida e inmersa en un proyecto colectivo común. Dejando ahora al margen la temática que se recoge en esa nota, vemos cómo el diario se constituyó en un acompañante valioso, además de habitual, que ocupaba territorios que “excedían” los propiamente de investigación.

Otro ejemplo de acompañamiento centrado ahora en el proceso de investigación, lo encontramos en “Notes-2000”:20 (15-11-2000): “...he leído Jackson, Imma Cases, Zabalza, he enganchado percepciones, las he agrupado...siento que empezaré a *ESCRIBIR* por ámbito metodológico y por Introducción→¿fin de semana?”. A continuación en ese mismo documento aparece el dato de que estoy 15 días sin tocar nada: “...me he muerto a seminarios...leída la tesis de I. Cases (2000), Vicent me mantiene la reunión del 12-12...”.

En este caso, y a pesar de que las circunstancias contrariasen las intenciones, se pone de manifiesto de qué forma las lecturas y el hecho de encontrar cosas que se relacionaban con mi trabajo, me habían aportado ánimo para escribir, para definir aquello que, quizás y como ya hemos dicho en otro lugar, me ha dado más problemas, la metodología; seguramente porque he hecho una iniciación a lo cualitativo y a lo interpretativo, sociocrítico...en definitiva a interpretar y a intervenir en la realidad a partir de lo que hay (romper la tendencia de buscar el ideal) y de lo que se ve en ella (experimentar en alguna medida la fusión con el contexto) con los ojos culturalmente cambiantes.

Siguiendo todavía con apuntes que se refieren a la formadora, hay un detalle que recojo en las notas (í:11): en D-ce:7 y también en otras ocasiones se encuentra “*muy rápidamente*”: qué quiero decir, ‘¿sin molestar?’...está relacionado con el hecho de no dedicar tiempo, por ejemplo, a explicaciones “teóricas” y, por contra, sí dedicarlo a tratamientos prácticos que no les “incomodan” tanto,... ¿Estoy ante un particular ‘constructo’ docente que podría formularse como “estar pendiente del bienestar de los profesores e intentar regular las situaciones para ese propósito”?, ¿hay implícita una búsqueda de gestión del tiempo en los términos que plantea Jackson (1968, 1996), es decir, no perdiéndolo dejando de hacer algo que sea lo que habría que hacer?.

En definitiva, la presión del tiempo es importante en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en el caso de la formación de profesores, sea dentro o fuera del horario escolar, el tiempo siempre juega en contra (si es dentro del horario “lectivo” éste es muy escaso, y si es fuera de ese horario, por la tarde, la jornada de aquellos se convierte en una jornada de 12-13 horas, con lo cual (sumado a factores familiares o fenómenos importantes de feminización) no deja de ser un “problema”).

#### d) I-A como proceso narrativo

A lo largo de este mismo documento, tal como mostrábamos en el índice inicial, dedicaremos un espacio a hablar de cómo se ha ido tomando conciencia del proceso de I-A seguido.

No avanzamos, por esta razón, aspectos que trataremos allí pero sí hacemos una mención ahora que nos ocupamos del peso que tuvieron en todo el proceso las percepciones: *el hecho de haber verbalizado y escrito la percepción, junto a la realización de descripciones y pretendidas “transcripciones” literales de lo que decían los profesores, hizo que el conjunto de significados percibido se constituyera, en mayor grado, en un interrogante o interrogantes sobre los que se buscaba respuesta.*

Los procesos formativos que hemos analizado, de haber sido llevado a cabo por las mismas personas y en el mismo momento histórico, posiblemente no habrían sido muy diferentes en cuanto a la acción, porque ésta habría continuado estando mediatizada por lo que lo está siempre: por una parte, posibilidades, limitaciones, oportunidades, improvisaciones, complementariedades entre las aportaciones de los protagonistas y, por otra, la permanencia tanto del estilo didáctico de la formadora como de las características del centro, con todo lo que esto conlleva; lo que nos parece indudable es que, además de la acción, lo que se transforma haciendo “sistemáticamente” caso de las percepciones y narrando el proceso de la forma en la que lo hemos hecho, es toda la visión interna de los que lo hacen.

El aprendizaje y la autoformación vienen también aquí proporcionados por la posibilidad de mantener abierto el “caso” a lo largo del tiempo pudiendo leer, además, de maneras diferentes no ya unos datos “externos”, sino datos en forma de interpretaciones que los mismos protagonistas hicieran en un momento determinado. En concreto, la protagonista que ha realizado este proceso interpretativo es la formadora, mientras que los profesores, en todo caso, han formado parte de un proceso de aprendizaje enriquecido, a su vez, por aquél.

Lo que plantean Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) estaría totalmente de acuerdo con esto. Además, ese valor de longitudinalidad interpretativa y práctica, durante y después del proceso, nos parece del todo relacionado con lo que se pretende en I-A.

A partir de estas notas justificativas, conectamos lo dicho con lo que ampliaremos en el apartado dedicado específicamente a I-A.

e) Percepciones en relación con el campo de las preacciones.

Remarcamos brevemente, porque se trata después en el apartado de preacciones, que *hay sesiones muy cargadas de percepción que podrían relacionarse con mi angustia, con mis crisis.*

*Además, cuando hay carga de percepción también la hay de preacción y, en consecuencia, nos preguntamos por la relación que se puede establecer entre la crisis, la acción que desata (que recogemos con la etiqueta de “preacción” y a la que está ligada de forma directa o indirecta, consciente o inconsciente) y el aprendizaje profesional.* (Notes-2000:5 y 15). En el caso de la segunda referencia se subraya de nuevo la directa relación después de haber sintetizado y categorizado las percepciones (me preparaba para una reunión de síntesis con Vicent).

Podría establecerse la siguiente relación entre los diferentes momentos, teniendo en cuenta que en la fase de planificación (o genéricamente preacción como la venimos llamando) se necesita algún recurso que haga posible ser el máximo de conscientes tanto de lo que hemos percibido como de lo que, en consecuencia, pensamos hacer.

<b>PERCEPCIÓN</b> <b>(crisis, criterio, juicio)</b>	<b>PLANIFICACIÓN:</b> <b>preacción,</b>	<b>MODIFICAR</b> <b>JUICIO Y</b>	<b>APRENDIZAJE</b> <b>”EXPERIENCIAL”</b>
--	--	-------------------------------------	---

$\leftrightarrow$	<b>postacción, interacción</b>	<b>ACCIÓN</b>	$\leftrightarrow$
$\leftarrow$	$\rightarrow$	$\leftrightarrow$	$\leftrightarrow$

Bien mirado, nos encontramos ante la posibilidad de que las relaciones sean bidireccionales en todas las fases, porque nos parece imposible que una de ellas dependa unidireccionalmente o linealmente de la que le precede: se trata de fases multidependientes que deben entenderse dentro del sistema de relaciones que se dan, dentro del pensamiento del profesor, entre la percepción, la planificación, la acción, y la metacognición sobre todo el proceso.

Si se quiere contemplar la importancia del proceso sugerido debemos tener en cuenta que, como alerta Zabalza (1991:59), también existe el ‘piñón fijo’, el piloto automático que nos lleva a la acción, es decir, no siempre existen la reflexión y los dilemas o interrogantes que producen la “crisis” de la que nosotros hablamos.

Hemos de suponer, entonces, que *el desencadenante de todo el proceso, tanto para los profesores en las aulas como para los formadores con los profesores, es decir, para el sujeto docente en general es, a parte de otros elementos, alguna ayuda al descentramiento que establezca determinados planos de “reflexión” mediadores entre acción y pensamiento interno o autorreflexión.*

Tal como lo vemos, el uso de diarios o de instrumentos narrativos se relaciona directamente con la mejora de la Formación Permanente del Profesorado porque si se conoce con más profundidad lo que pasa o se “ve” de una forma más detenida lo que está pasando, puede iniciarse un proceso de mejora. En este sentido (de nuevo buscando justificaciones metodológicas) escribimos en “Notes-2000”:6,7 (traducimos): “*qué hago yo aquí: ‘teoría vs. práctica’*”  $\leftrightarrow$  *objetivos tesis e “investigación iluminativa” de Zabalza: no evaluativa para juzgar nada; la mía... como llegará a juzgar*”.

Ese autor alerta, además, en la dirección de que se deben analizar las críticas a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y las implicaciones que se han derivado para su formación: cita a Contreras (1985) que se ha ocupado de este aspecto y, como se vio en las bases teóricas, nosotros llegamos hasta su lectura.

#### f) Percepciones en relación con la interpretación de la dinámica del centro

En “Notes-2000”:16 recojo citas de Jackson (1968:180). Este autor relaciona las percepciones con la preocupación sobre la dinámica en el sentido de que el debate interno entre las preocupaciones que él llama “primarias” (más cercanas y concretas, objetivos) y las “secundarias” (finalidades), junto a esa complejidad captada en el contexto social en el que se desarrolla la clase (clima), tiene como consecuencia una gran “intensidad de la implicación personal”.

De alguna forma plantea que las intenciones que suelen mover al docente no se encuentran en el terreno de los objetivos a corto plazo sino que planean sobre las proyecciones que aquél hace para los diferentes alumnos y para la clase globalmente tomada: tal como lo entendemos, esas intencionalidades se referirían a logros motivacionales, comunitarios o sociales, de actitudes y hábitos indagativos, etc.. No entra este autor en la posibilidad de que existan diferentes modelos de docencia, cosa



que cambiaría el panorama de lo que expone: de momento nos identificamos con la caracterización que hace de esta figura en el sentido de que lo que mueve directamente la acción posiblemente sean intencionalidades a largo plazo.

*Nuestra identificación con lo anterior es forzosa puesto que el estilo de formación que hemos recogido en los diarios muestra cómo nuestras intenciones se han dibujado sobre ese doble terreno de las intencionalidades a largo y corto plazo y cómo, a partir de esa proyección y con propósitos de formación “significativa”, se ha intentado “seducir” a los profesores para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.*

En una ampliación del sentido antes presentado, el mismo autor (í:200) afirma que **“atender necesidades” para un docente será diferente que para un terapeuta porque el docente tiene una visión total de la competencia humana.**

**Habla de las cualidades estilísticas de la actuación, de los propósitos y de los objetivos** (í:197-8) (en “Notes-2000”:18, 19). En el momento de la lectura de esta obra asumimos sus aportaciones como la confirmación a opciones que nosotros habíamos tomado en nuestra práctica.

#### g) La utilización del plural en el diario y en la práctica

Aparece este uso lingüístico, el plural, desde el momento de la planificación de las dos primeras sesiones; incipientemente se escribe desde la 1ª sesión recogiendo una pregunta que les hago (“¿estaremos todos?”) y tiene claramente presencia a partir de la 2ª y en la 3ª sesión en la que recojo la síntesis de las sesiones anteriores en forma de esquema narrativo para librar a los profesores (“Notes, 2000”:2).

Se remarca que en la p. 40 de *D-ce* aparece un ejemplo “heavy” de plural de implicación (traducimos): “...lo de la comprensión lectora yo les he recomendado que no lo dejen de lado *porque eran cosas de las que nos podíamos beneficiar un poco todos, modificando la lectura colectiva, y bien, así hemos quedado.*”(D-ce:40)

Puede considerarse una “percepción” de proyecto común, además de un “recurso de formación” (cat. nº 10). También podemos leerlo como una pretensión y un deseo de que mis “preocupaciones secundarias”, mi comprensión de lo que es necesario, sea compartido -muy compartido- por ellos, como si en el acto docente se diera una comunión de propósitos. El mito. Mi idealización.

#### 4.3.1.3.2. *Proceso de I-A*

##### a) Comentarios generales.

Cuando el 11-7-2001 (Notes-2001:1) estoy trabajando sobre el esbozo de este documento, admito la gran importancia del tiempo, de la experiencia renovada en la práctica y, en definitiva, del proceso continuado en el contexto de estudio; en este sentido, releendo notas (Documentos en la carpeta “Notas del proceso”) encuentro las de la reunión con el Dr. Angel P. González Soto: “*triangular teoría, mi trabajo, los destinatarios...y generar círculos concéntricos*”

Una muestra del proceso de I-A lo recogí a partir de las notas (“Notes-2000”:1): “...Antes de marcar la sesión 4 pienso: “qué rollo, estamos/están más centrados en los contenidos (ortografía...) aquí que en los cursos←**para que digan que curso vs. centro.** Su práctica...el “centro en totalidad” puede ser de un ‘cutre’ de miedo. Y el formador en estos escenarios...qué hace ←→?”.

Reaccionaba así, a discursos teóricos que se sitúan de forma acrítica en “imágenes” ideales de cómo son las cosas sin llegar a conocerlas o a admitir las limitaciones que, inevitablemente, también tienen.

En esas mismas notas se recoge que a continuación leí Bolívar (2000) (...) y encontré que tenía que relacionar lo anterior con:

- **historia de centro**
- **temas que preocupan en cada contexto**
- **historia de las innovaciones e historia de los efectos de la metodología del centro**

Concluí que, en todo caso, para los profesores del centro existía un énfasis importante en los temas relacionados con el “producto” (en este caso ortografía). También parecía claro que se habían llevado a cabo adopciones de innovaciones “externas” que no les habían ido muy bien...

Aún sobre estas notas y a partir de lecturas posteriores volví a apuntar: “...de Deusto (Congreso, Septiembre-2000) extraje la importancia que tienen los valores, la historia del centro y la imagen que éste ha querido y quiere transmitir”.

En este caso concreto estamos hablando de un centro que nació como una cooperativa de padres y, por tanto, siempre ha podido tener una relación más “clientelar” que otros centros más “autónomos” de los padres por haberse definido desde un principio en el interior de una red pública.

Visto ahora este proceso se podría representar como sigue:

Lectura de codific. →	Notes- 2000:1 →	Lectura Bolívar (2000)→	<b>1ª</b> <b>CONCLUSIÓN</b> →	Posteriores lecturas →	Congreso de Deusto (2000)→	<b>2ª</b> <b>CONCLUSIÓN</b> →	→ → →
-----------------------------	-----------------------	-------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	-------------

Las flechas indican que ese proceso sigue abierto: la muestra es que en el documento “Notes-2000”:4 apuntamos recientemente (verano 2001): “sobre lo que hay en D-ce-4:10, **‘Imagen de centro’:** ahora apunto cosas que cuando estaba no veía o no veía igual; p.e., en la primera sesión, habría preguntado más a la prof.\* (como decíamos, se marcó así el rol de una profesora que mostró “resistencias” desde los primeros momentos); **en la 4ª sesión, habría visto: les preocupa la imagen que tienen en el instituto...?. Mi percepción de lucha, hacía que no viera cosas!.** “

Ese proceso abierto del que venimos hablando puede entenderse como “imparable”; por nuestra parte, aun asumiendo que no puede extenderse de forma indefinida, sí lo vindicamos como definidor del propio proceso de aprendizaje de la formadora-investigadora al tiempo que ilustrador de ayuda que significa, insistimos, la metodología narrativa.

Detengámonos también en el siguiente ejemplo (Notes-2000:5) (traducimos):

***“A medida que vacío los diarios, veo y pienso que QUÉ CAÑA!// era como entrar en el castillo de la Bella durmiente, despertarla convenciendo a su madre de que el año 2000 tiene cosas apasionantes que ofrecer:***

- ***Ortografía←→imagen de centro***
- ***Escaldadas anteriores: texto libre, corregir-no corregir, letras de colores,...***
- ***Individualidad /diversidad←→imagen del centro, “jefes los padres”***

Aspectos de los que se trataban y que eran esencialmente definidores de la propuesta metodológica que se estaba estudiando como, por ejemplo, diagnosticar los conocimientos previos y la construcción progresiva a lo largo del proceso por parte de los alumnos sobre la estructura interna de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1976), “chocaban” con la posibilidad de que los padres “notaran” la diversidad, cosa que podía traer problemas. De hecho, en otras escuelas que conocemos con una perspectiva histórica similar esta presión también actúa y, en general, se trata de una presión poco superada en un sistema escolar -y social- en el que, en la práctica, se admite y valora poco la diversidad (no citamos los ejemplos de otros centros que escribimos como ilustración en las notas).

b) I-A más o menos consciente en ‘Notes-2000’ y ya asumido en relecturas posteriores.

El fragmento que sigue ilustra la creciente conciencia acerca de nuestro aprendizaje:

***“Estos días pensaba:¿...qué saldrá?. Veo que me preocupa la no ‘perfección’, ver que el proceso visto ahora tiene fallos respecto a lo que ahora sé. Si ME ATACABA la idea de que muchas cosas que ahora sé, y que han marcado desde entonces mi práctica, no las habría construido sin esta experiencia de estudio. DE NUEVO, SI DE ALGUNA MANERA SE PUEDE VALORAR, ES COMO PROCESO DE APRENDIZAJE.”***

En lecturas posteriores marco con un asterisco “\***FORMADORA QUE APRENDE**”, y “veo” **I-A**. (sobre Notes-2000:8; 23-2-2001)

También encontramos en Notes-2000:17 que leyendo a Jackson (1968, 1996) y en relación al ***proceso oportunista que sería la enseñanza***, constata que los planes se desvían continuamente en nuevos planes y en interacciones (lo que se relaciona con mis “preacciones”)...y cuando dice que los profesores experimentados aprovechan esto: yo me digo:...***en (Ce) y en mi trayectoria: ¿yo experta? -No, (proceso descrito en Deusto)***. Precisamente, ***si he avanzado algo hacia el conocimiento “experto” es por y a través del proceso que analizo*** que, como se entenderá, no se limita a las acciones formativas que investigamos sino que comprende, desde el momento del inicio, todo este tiempo en el proceso de análisis sobre el tema y sobre el campo de acción.

En relación a I-A tenemos que hablar de una conciencia difusa porque aunque en la planificación inicial, por estar más centrados en la evaluación educativa que en el propio proceso de formación no lo hubiéramos tenido en cuenta, íbamos buscando formas metodológicas coherentes con las características que íbamos descubriendo en el contexto y con nuestro propio paradigma de formación y de investigación (incipiente, obviamente).

Muestra de ello es que ya en Notes-2000:0 (7-8-2000) me planteo ***justificar metodológicamente*** el trabajar con los diarios; la referencia que iba siguiendo es de

Zeichner (2000): en su conferencia del Congreso DUI en BCN aparecían casos de mejora de docentes a partir de escribir la experiencia y hacer interactuar *‘escribir-práctica’*. *Yo buscaba, pues, y así lo escribo en las notas “casos d’I-A amb narracions del ‘subjecte docent’”*. Como se ha visto reiteradamente la coherencia metodológica ha sido una verdadera *crusada* de definición.

Otro aspecto resaltable tiene que ver con el hecho de que algunos de los documentos que elaboré para el asesoramiento hayan sido utilizados después en otras situaciones: en el documento de “Notes-2000”:3 escribo: **ME SORPRENDO**: “...Ah! esto lo hice aquí!”: p.e. *‘Programa’, ‘Reubicación de actividades de parvulario* ← → *fases de escritura’, ‘Síntesis de aspectos a tener en cuenta en la ortografía’ (D-ce:46), ‘Planificación de la Lectura colectiva’ (i:62).*

También en el mismo sentido (“Notes-2000”:13) mientras categorizo “percepciones” (en D-ce: 13ª sesión) (13-10-2000), encuentro las preguntas sobre Comprensión Lectora que ese mismo día por la mañana había utilizado en un seminario de S. (traducimos)(*“he usado aquello que ‘descubrí’, ‘aprendí’, ‘construí’ entonces: del 13-3-97 al 13-10-2000. “Si no me hubiera metido tanto en esta experiencia...no habría descubierto muchas cosas que hoy considero útiles, buenas. Pienso en “X”<sup>1</sup> que también “padece” la formación, pero el hecho de no investigar hace que “desbarre”, juzgue, culpabilice...encuentre menos aunque encuentre cosas. Yo me he adentrado más en dinámicas...conflictos de los profes...”*

Una referencia clara a I-A es el hecho de que cuando sintetizo toda la experiencia y voy hasta la **Preinvestigación**, encuentro (“Notes-2000”:4) que a partir de lo que salió en ella ya se plantearon cambios organizativos y de tratamiento de enseñanza-aprendizaje, cambios necesarios en el SEDEC (y suponemos que también en el contexto de las actividades de formación organizadas por el ICE-URV).

Esto puede considerarse dentro del proceso de I-A porque el análisis de la práctica induce a introducir cambios en la actividad y en las funciones habituales de los implicados; fue posible, básicamente, porque seguimos investigando y también facilitó la circunstancia la incorporación al grupo de asesores, un año más tarde, un ‘compañero’ de fatigas con el que podíamos contrastar nuestros paradigmas con más facilidad, quizás, que con otras personas que estaban en otras circunstancias y “ciclos” profesionales.

#### 4.3.1.3.3. *Sobre preacción*

##### a) Determinación de la ‘categoría’<sup>2</sup>

En primer lugar hay que decir que, como recogíamos en el apartado del análisis numérico, cuando se codifican las páginas del documento D-ce, esta categoría ya “aparece” en la primera sesión, es decir, marcamos como contenido o tema este ámbito de la planificación.

---

<sup>1</sup> Con esa letra consigno una persona con la que trabajo en el SEDEC

<sup>2</sup> Como se ve, usamos la palabra categoría para referirnos a lo que recientemente ya denominamos dimensión: se denota cómo, inicialmente, se consideraba un “contenido” más de los diarios a partir de haberlos analizado de forma inductiva.

*Este hecho parecía diferenciar inicialmente lo que resultaba del análisis de los diarios de la formadora sobre los contextos Curso (Cu-2) y Centro (Ce). Como se verá, la diferencia radicaba en la diferente forma en que vimos emerger esta categoría referida a los pensamientos de planificación en uno y otro documento.* Narremos el proceso de análisis.

En las notas de ese periodo de análisis (“Notes-2000”:1,8) comento que o bien esta categoría no “aparece” o bien no fue detectada en el análisis del documento relativo al curso que se analizó antes que el del centro. Se apunta que puesto que en el análisis relativo al curso nos ocupamos particularmente de extraer información sobre lo que en el apartado de bases teóricas metodológicas hemos llamado “codificación múltiple”, quizás esta categoría se hubiera recogido allí de otra forma.

Analizándolo con detenimiento encontramos que nosotros entramos en el análisis de los documentos desde un planteamiento muy amplio que no buscaba apriorísticamente ningún contenido en especial (aunque hubiéramos marcado campos o esquemas de organización: *qué pasa en las sesiones, cómo se aprende, qué tipo de aprendizaje se da, etc.*); así, el hecho de movernos dentro de una investigación relacionada con los paradigmas o programas de investigación sobre el pensamiento del profesor y los procesos de planificación, *no fue del todo consciente* hasta ir definiéndose o emergiendo a partir del análisis de los documentos y habernos ubicado teóricamente: lo recogíamos en el ámbito metodológico de las bases teóricas.

Zabalza (1991) habla de esta postura (analizar “a pelo”) como cercana a planteamientos más románticos: en nuestro caso se habían definido campos pero en el análisis marcamos unidades de significado de forma abierta.

De hecho, en referencia al análisis del documento D-cu-2 cabe tener en cuenta que será desde el momento en que aplicamos la “codificación múltiple” cuando hagamos las primeras referencias a la categoría de planificación llamándola preacción, en la 5ª sesión.

Se entiende que, mientras buscábamos temas que hubiéramos tratado, no fuéramos conscientes de este aspecto que habla de los procesos de planificación y por tanto se ocupa de las *funciones* desarrolladas y recogidas por el discurso escrito de la formadora: eso responde a que, inicialmente, partimos más de la pretensión descriptiva “qué pasa, de qué se habla” que de la perceptiva y valorativa que ofrece el tamiz del diario.

*Lo que parece indudable es que cuando analizamos el diario correspondiente a las sesiones de formación en el centro, esta categoría no estrictamente “temática” sino de función planificadora, emerge con fuerza porque parece que en este contexto la tensión entre percepciones, planes, acción, y comprensión sobre la realidad (recordemos el esquema sugerido anteriormente) es más notable y puede/debe desarrollarse con más implicación por parte de la persona formadora. En el caso del curso, aun sin ser diferente la implicación, se vive de otra forma la experiencia de dificultad. Precisamente esta supuesta diferencia entre las modalidades es la que cabrá definir.*

Otra consideración es que si sólo hubiéramos buscado temas no habríamos atendido a este aspecto que nos parece relevante.

*Pensamos, además, que el hecho de que sea emergente apoyaría la importancia de los programas de investigación que se han ocupado del pensamiento del profesor como objeto de estudio en el sentido de que los pensamientos y procesos de planificación ocupan una parte importante de la acción docente: indudablemente su reflexión en y*

sobre la acción parece, junto a otros como el perceptivo, un espacio relevante de atención.

Desde el momento en que asumimos hacer uso de esta categoría vuelvo a Wittrock (1990) para encontrar más referencias: se habla de la conexión entre los momentos *Pre-inter-post* en la acción del docente, dentro del paradigma del pensamiento del profesor, y como elemento importante en la explicación de cómo se opera; no se profundiza en ningún otro factor.(Notas-2000:3)

b) Sobre el contenido de esta categoría: generalidades

Esta categoría *recoge la historia, es decir, recoge información específica sobre el proceso*; en concreto (Notas-2000:2) hablamos de un proceso particular (que veremos en el análisis por categorías posterior) que va *“de la 1ª-2ª sesión a la 9ª”* (se refiere al trabajo alrededor de la **comprensión lectora**); también hacemos mención a la ya ampliamente teorizada **relación entre planificación y desarrollo** y aducimos que *si bien esa relación no es directa, lo que es seguro es que sin el diario y por tanto sin esa “visualización” y recurso verbal y proposicional (de propósito), se construiría menos a partir de y en el contexto*. Se remarca de nuevo, pues, la **potencia del diario como recurso que acompaña y ofrece un soporte valioso al docente en la formulación de propuestas de acción relacionadas con el contexto profesional y humano en el que trabaja**.

Sobre esta cuestión encontramos (i:7) que la necesidad de tener una idea longitudinal de los procesos de formación también se justifica porque la enseñanza ha de contar con una estructura que permita lo que se ha llamado aprendizaje en espiral (Bruner 1963, 1969) en contra de la idea de linealidad: en muchas ocasiones se dan por “aprendidas” cuestiones que no lo están y, además, hay aprendizajes que requieren mayor tiempo de maduración y mayor grado de ayuda: una muestra puede ser la historia que citamos anteriormente que se sucede a lo largo de 9 sesiones.

Así, nos preguntaríamos (“Notes-2000”: 6) *si asumimos, con Zabalza (1991:63,66), que existe poca linealidad entre preacción e interacción*: entendemos la necesidad de analizar los procesos implicados en la secuencia planificación-ejecución y pensamos que puede hablarse de determinadas relaciones entre planificación y ejecución y planteamos que el uso del diario facilitar una mayor “linealidad” en el sentido de correspondencia con el contexto.

**Puede ser, en definitiva, que la cuestión no esté en si existe linealidad o no, sino en definir “eso” que existe, porque nos parece claro que linealidad en el sentido “tecnológico” al uso, no existe.**

c) Sobre cómo se usa el diario en relación con la planificación

Zabalza en las obras citadas habla de la correspondencia entre la escritura del diario y la estructura de la planificación. En un momento del análisis nos fijamos que en numerosas sesiones hacíamos una narración que seguía la siguiente estructura: primero general, después detallando cada parte de la presentación, es decir, preorganizando y después desarrollando.

Por otra parte, refiriéndonos al diario como instrumento-soporte del docente, además de la escritura que se realizaría de forma bastante inmediata a la acción, encontramos que se alude en numerosas sesiones recogidas en el diario al hecho de **“añadir notas”** que se suscitan en situaciones diferentes y distantes temporalmente de las de escritura del diario, así como a **“remarcar” determinadas informaciones en lo que hemos llamado “relectura”**.

*La “relectura” merece un tratamiento especial porque cuando se prepara la sesión el diario se convierte al mismo tiempo en un documento de recuerdo, de planificación, de reflexión y de indagación.*

***También es remarcable el ejercicio de relectura cuando se piensa sobre lo escrito u ocurrido, es decir, cuando se reafirma la adecuación y/o permanencia de lo “planificado” inmediatamente después de la sesión, que es cuando se escribe, respecto a cuando ha pasado un tiempo de distanciamiento que podría suponer consecuentes cambios en las percepciones y balances, y por lo tanto una nueva planificación. (i:2)***

Dentro del contexto de la investigación, las relecturas que sucesivamente se han efectuado sobre el mismo soporte del diario, han posibilitado “emergir” aspectos que en aquel momento no fueron detectados o interpretados de la misma manera (como también recogíamos en lo dedicado a I-A). Así, el diario y la posibilidad de relecturas sucesivas se convierten en un recurso muy potente en procesos de investigación y mejora continuados, de manera que se establece la relación:

<i>diario</i>	<i>relectura de la realidad</i>	<i>episodios concretos de</i>	<i>eventualmente nueva</i>
← →	← e interpretación →	← I-A →	← escritura →

(i:4). Nuestro caso, sobre todo con los documentos “Notas-2000”, “Notas-2001” y “Notas-2002”, podría ser un ejemplo.

En otro orden de cosas de carácter funcional y centrándonos en D-ce cabe decir que la categoría “preacción” apareció sutilmente en la 1ª sesión (como consecuencia de un cambio en lo planificado y asociado a respuestas que di ante determinadas preguntas) y, en la segunda sesión como la detección y proyección de una “acción futura necesaria” que respondiera a las necesidades que detectaba en el contexto (traducimos): *”haremos comprensión lectora porque...”*.

El símbolo que se usó como representación de preacción, en el momento de la escritura, “no consciente” ni proveniente de ninguna indicación teórica, fue ‘→’.

En esta dimensión se incluiría desde la referencia a “acción futura” (“farem”) hasta los apuntes hechos en la relectura: se incluyen matices diferentes pero todos relacionados con la planificación de la acción de la formadora (“Notes-2000”:9).

Sobre la categorización de los pensamietos de planificación “preacción” establezco (“Notes-2000”:11) que la relación “relectura←→preacción” es mejor considerarla dentro de la categoría 10, “Recursos de formación”, que dentro de la 7 “Investigación” porque entre sesión y sesión ejerció como un recurso y una ayuda de formación; no estaba operando como investigación, entre otras cosas, porque no tenía como

investigadora la misma conciencia que como formadora. Por otra parte hasta ese momento no había incorporado como formadora la escritura del diario: se trataba pues de un recurso de formación que me había aportado la investigación.

Las sesiones 1 y 2, estaban planificadas de forma sistemática diferenciando “contenidos-objetivos - estrategias del asesor/profesor - material” y seguían el esquema que habitualmente se usa en el SEDEC como representación-planificación de los seminarios.

También en este caso, y desde la primera sesión, ya hubo cambios sobre lo planificado. Cuando analizamos el documento D-ce nos planteamos (Notes-2000:3) incluir ese guión en el análisis porque puede ser definidor del estilo previsto, planificado e ideal que me planteaba como formadora, al tiempo que muestra una forma de hacer habitual, una pretensión técnica (en el sentido de organizador) de uno de las entidades organizadoras de formación que analizamos.

En cuanto a las relaciones entre dimensiones en el diario se recogieron y detectaron sesiones en las que había una carga importante de “*percepciones*” y se daba la circunstancia de que cuando había concentración de éstas también la había de *preacciones*. Se remarca, por ejemplo, la sesión 7ª (D-ce: 25-26), y la sesión 16ª (í:63) que se define como “*bogeria de preacció*” (*locura de preacción*)( Notas-2000:7). Esa actividad se recogerá más tarde en el análisis pormenorizado de los significados atribuidos a partir de nuestros diarios.

En esas notas apuntaba como una posible interpretación que el “*cúmulo de percepciones, el grado intenso de angustia, de crisis (en el sentido de necesidad de establecer criterios) y la propuesta de acción, eran elementos de una cadena que acaba por establecer, al mismo tiempo que la propia acción, la posibilidad de aprendizaje docente.*”

Pensamos que eso tiene relación con el *modelo de procesamiento de la información* para la actuación docente de Joyce (1980) en Zabalza (1991:49) y los “flujos de señales” que, como percepciones, se captarían en el contexto desencadenando la acción o promoviendo elementos para la planificación. No es necesario abundar en que en la actualidad, si acaso pudiera considerarse la utilidad de este modelo, sería dentro de una concepción contraria a lo mecánico.

En continuidad con lo anterior, en las notas del proceso de análisis también hablábamos de la *conexión entre las preacciones y el grado de autonomía y, por tanto, de responsabilidad, en las distintas acciones formativas por lo que respecta a directrices y a modalidad*: se sugería el establecimiento, por una parte, de alguna diferenciación entre las acciones del SEDEC y las del ICE en lo respectivo a autonomía y, por otra, entre las modalidades formativas “curso” y “asesoramiento en centro” como representaciones de mayor o menor “obertura” al contexto y de responsabilidad, de manera que cuando se tratase de ICE y/o de asesoramiento fuera mayor la posibilidad de que las preacciones se acrecentasen en clara conexión con el grado de percepción, autonomía y, por tanto, responsabilidad. (Notes-2000:15)

Esta consideración puede verse como un perogrullo pero entendemos que dadas las tendencias homogeneizadoras con las que se determinan los criterios organizativos y de gestión de las actividades de formación, quizás no lo sea tanto. En nuestro caso,



además, los objetivos de la investigación nos obligan a fijarnos, precisamente, en aspectos como estos.

Finalmente, en “Notes-2000”:16-18 encontramos una selección de aspectos relacionados con lo que hemos llamado genéricamente “preacción” extraídos de Jackson (1968, 1996: 180-197): relación teoría-práctica, “linealidad” entre planes y acción, enseñanza como contexto de “oportunismo”. Llegamos hasta este autor porque desde diferentes referencias se hablaba de sus aportaciones: nos resultaron edificantes sus análisis y los consideramos totalmente certeros.

#### d) Síntesis de contenidos específicos de planificación

Presentamos la síntesis de los contenidos que hemos detectado propiamente sobre planificación: queremos decir que en este análisis no hemos tenido en cuenta si la planificación trataba sobre infraestructura, sobre reflexión metodológica, o sobre cualquier otro contenido de las categorías temáticas *que ya vimos en el análisis global de dimensiones y categorías extraídas de D-ce*.

*Aquí hemos querido analizar de qué modo y asociadas a qué situaciones aparecían muestras narrativas de un acto de planificación y también qué estructura y/o función tenían.*

Los números que acompañan a cada grupo son la referencia a las páginas del documento “*Tesi-síntesi preaccions-centre*” en las que se encuentran los segmentos marcados como tal categoría.

Cuando el número de la página tiene asociado en un paréntesis otro número, se refiere a la cantidad de veces que ese tipo de “preacción” aparece en la página citada: es, por tanto, una señal cuantitativa que acompaña a la cualidad interna de la categoría.

Así mismo pueden aparecer algunas *flechas indicando que, entre segmentos de la misma subcategoría de preacción, se dan relaciones longitudinales* que recogemos indicando el número de la página con el que se asociaría<sup>3</sup>.

#### D.1. Bloques de contenidos de planificación

##### A) *No haber marcado ningún plan concreto* (p.15):

- **Com que no havíem quedat en res concret, la gent de CM/CS→ entrevistes pares.**
- Després tots venen menys la M.
- Mirem les transparències fase + treballs dels nens de la F.→ fases + conflictes.
- Parlem del nivell d’algun nen de la Prof\*. (Síntesi-preacions-Ce:15, sesión 11ª, 30-1-97)

##### B) *Cosas mías:*

---

<sup>3</sup> Las páginas corresponden al documento de síntesis sin poner al principio el guión de las 2 primeras sesiones. Mantenemos la numeración original.

- *Coses que em fan “por”* (miedo, resistencias, precauciones,...: también o en parte por no estar todavía “identificada” con la investigación): pp. 1,4-5, 6(2), 8,14, 17, 18 (←→p.17), 19, 20, 26

**( \* - NO HE DIT (ho he insinuat quan he parlat dels diaris) que faré**

***una anàlisi per un Treball d'Investigació.*** (í.:1, 1ª sesión, 25-6-96)

(...)

*Jo però, em plantejo: PRECAUCIONS:*

1. *Entomar les justificacions relacionades amb la reunió de pares.*
2. *Escriure “acords”.*
3. *“Sortir a la foto”: en el sentit de buscar la implicació o el compromís en tasques que hagin de fer ells.*
4. *Tinc por de dispersió, i del cansament que això comporta.*

*TRUCARÉ DEMÀ A LA CAP D'ESTUDIS I:*

- *Quedaré pel proper dia*
- *El CM/CS que es preparin cinc cèntims sobre l'ortografia.*
- *P/CI que portin la seqüenciació de les activitats del nom.*
- *Tots que pensin en allò de la reunió de pares.* (í.:4, sesión 4ª, 19-9-96)

- *“Em dic coses, hi penso”:* pp. 2, 9(2), 10, 18(2), 21, 23(2)
- *“Em pregunto”:* pp. 28(2), 29(2)

### **C) Hago caso del contexto:**

1. *Cambio para “hacer caso” a la dinámica que se crea, a aquello vivido:* pp. 1(2), 13, 16, 17, 20, 22, 23

*No he preguntat allò del programa que hi haguessin 3 blocs de continguts→explicat jo....**CONCEPTUAL: explicació→Discussió més o menys ordenada dels aspectes que els fan por.*** (í.: 1, sesión 1ª, 25-6-96)

*\*Quedem que també els portaré la pauta d'avaluació per a poder tenir un recurs d'anàlisi sobre això.*

***ARREL DE TOCAR EL TEMA DELS SONS DEMANEN ALGUNA COSA QUE ELS SISTEMATITZI EL TREBALL.*** (í.:16, sesión, 12ª, 13-2-97)

2. *Hacer caso deriva en “tarea de más a más” por mi parte:* pp. 7, 8, 10(2), 11, 12, 13, 14(2), 16, 23, 25

*Comento amb les de P. que he canviat a l'AVALUACIÓ per aportar al grup una cosa que em sembla vàlida per tots, la F. diu que li sembla bé. La J. comenta: són temps, 2 hores però no dona per a res...després m'explica que està agobiada perquè fa cursos per l'ICE, fa la UOC, ha de fer pràctiques d'ordinador...molta feina...a més vol fer allò dels contes pel*

Baldiri Reixac...→haig de passar dimecres per portar-li l'esquema dels projectes de treball...

3. Plan immediato: Jo→, ellos→, Jo←→ellos: pp. 1, 2, 3, 4, 7, 8(2), 10, 11, 16(2), 17, 20, 24, 25

Per demà

1. Qüestionari—Individual ?

2. Revisar conceptes---Què és llegir?

---Què és escriure?

3. Veure conceptes

Llegir // Tipologies // Escriure

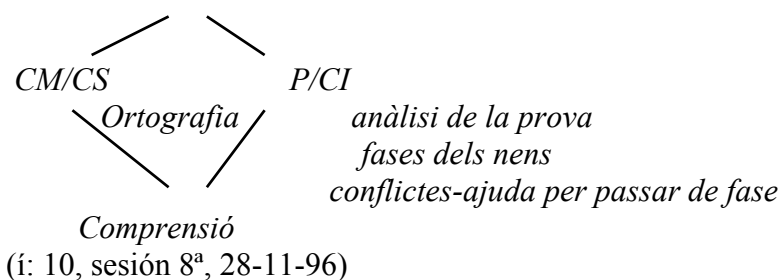
• +Model ascendent

• Abans-Durant-Després

• Funcionalitat, + NOMS (í:1, sesión 1<sup>a</sup>, 25-6-96)

Guió, per grups, primer col·lectiu

A la pissarra i jo parlant vaig dient com ho organitzarem:



4. "Es necesario": porque... \*se trata de objetivos no inmediatos y sí a largo plazo, y en todo caso prioritarios: pp. 1, 2, 3, 4(2), 5,6(3), 7(5), 8(2), 9(3), 10(3), 11, 13(4), 14(3), 15, 16(2), 17(4), 18(3), 19(5), 20(3,←→p.22), 21, 22(2,←→p.20), 23(3, \*Relectura←→"cal fer" (traducción: Es necesario)), 24(3), 25(3), 26(3), 27(2), 28, 29(2)

c) Molt d'èmfasi en la part prèvia a la lectura, negociant el propòsit, activant coneixements previs, i formulant les hipòtesis a partir dels indicis textuais→ cal aprofundir en cada una d'aquestes estratègies, així com en les diferents tipologies textuais. (...) (í: 14, sesión 9<sup>a</sup>, 12-12-96)

**Jo pensava repassar pel damunt les activitats que havíem fet amb les de parvulari, sobretot el tema del tractament dels sons per a que tothom en fos sabedor, i pensava passar després a tocar el tema de la prova de lectura, sentir les gravacions del S., valorar els resultats de les proves que haguessin fet elles, per a poder més tard centrar-nos en l'aspecte dels TEXTOS, els avantatges de tractar la varietat, tant per la potència i funcionalitat que li donen els alumnes, com per l'aportació que ens fan quant que treballen diferents habilitats mentals, i ens exigeixen diferents estratègies cognitives, intencionals, i de competència lingüística.** (í: 17, sesión 12<sup>a</sup>, 13-2-97)

5. *Cambio o mejora de infraestructura* o, mejor, organización de tiempos, de espacios, etc.: pp. 5, 7, 8, 16, 17, 18(2), 24

*Anem a la classe de música per tenir més espai i per a poder posar transparències (amb el retroprojector que porto del CRP, perquè a l'escola no en tenen). Un cop allà no funciona i munto l'activitat d'una altra manera.*

*Inicio la sessió fent el guió a la pissarra (té les barres del pentagrama, i és la classe de C. d'E.):*

*“- Comentarís*

*- Treball del nom: Fases de Lectura/escriptura (començarem per aquí)*

*- Textos*

*- Ortografia”(i.: 7, sesión 6<sup>a</sup>, 10-10-96)*

6. *No cambio*: pp. 5, 10

*A continuació la J. de P-5:estic amoïnada...amb l'escriptura. Jo li dic, “bé, ara ho veurem”, i a continuació requereixo el guió que tenim a la pissarra (és la sala del cafè. Petita. No ens veiem totes les cares: diuen que el proper dia anirem, hem de buscar una classe). (i.:5, sesión 5<sup>a</sup>, 3-10-96)*

#### D) *Hacer presente y público el plan*

-

- 1. *Comunicar pla*: pp. 2, 7, 9

*Pregunto, després d'una sessió molt activa, si les dinàmiques de les sessions són satisfactòries: bé pel P.; C.I. ?; alguna cosa més pel C. M. Comento que el meu pla per la sessió era treball per grups: P/CI, CM/CS, i després iniciar el tractament de la comprensió lectora, i veiem que ho prendrem el proper dia... (i.:9, sesión 7<sup>a</sup>, 14-11-96)*

2. “¿Queréis leer?”: p. 7

*Bé, arribem al final de la sessió, no tenim temps de quedar pel següent dia, serà la castanyada i s'ha de fer un canvi. Els havia portat articles específics, els pregunto si els anirà bé de llegir-los, comenten animosament que sí, i dic “...va bé llegir el que diuen altres, per entendre més sobre la qüestió i per no “barallar-nos” nosaltres...”Els articles són de Peso,T. i Pia Vilarruvies (1989) “La enseñanza y aprendizaje de la lectura escrita.”, i de Gallagher, A., Landernl,R (1995) “Fases en l'adquisició del saber ortogràfic”. (...) (i.:7, sesión 6<sup>a</sup>, 10-10-96)*

#### E) *En relación con la relectura*

1. *Relectura i afegiment, matís, o recordatori*: pp. 1(2), 15, 19, 21, 22(2), 23(2, + 1 “añadido de notas a parte”), 24(2), 25(←→p. 27)

*També pregunta a la Prof\* que si els nens li havien passat millor: “...sí, n'hi ha un grupet que va molt bé...// llavors es posa a parlar de la nena que*

*plora...li pregunten quina, aquella que no té tensió a les mans...o qui? PER QUÈ NO SOM CAPAÇOS DE PARLAR CLAR? QUÈ AMAGUEM? \*aquest fragment el transcriu d'una nota que tenia a banda, escrita fent-me un gran interrogant (í.:15, sesión 10ª, 16-1-97)*

*→els haig de preguntar directament QUÈ. \*→què volien ensenyar? M. - Prof\* (\*en vermell al marge en la relectura) (í.:19, sesión, 13ª, 27-2-97)*

2. *Relectura i ressaltar per trobar important: pp. 1, 2, 11(2), 13, 17, 18, 19(2), 20(6), 22(2)*

*Al grup del dimarts: he sentit com “veure” un plantejament d'algun mestre sobre la pràctica, no suposava que jo li pogués actuar per “resoldre'l”, “solucionar-lo”, “MODIFICAR LA REALITAT”; màxim jo podia fer conscient algun matís, algun punt fluix del discurs, etc. ... no canviar-lo amb la meua argumentació.*

*C. exemples (?)*

*“Centre”: J.: sessió abans Setmana Santa / sessió després : “Tot ‘llenguatge’, no hàbits...jo: quins heu deixat de fer...ells: no sé p. e....*

*→ -----/----- \*això ho marco molt amb el retolador (í.:22, sesión, 15ª, 3-4-97)*

3. *Relectura i interrogant: pp. 13, 19, 20(2)*

*...comenten per parvulari que hauran de buscar un dia a la setmana per trobar-se al respecte perquè si no, no tindran temps: **jo suposo que serà a més a més del que ja es troben...o no?.** \*Aquí em marco un asterisc en vermell en la lectura posterior. (í.: 13, sesión 9ª, 12-12-96)*

4. *“Trobo ara”*: en la pàgina 3 hago anotaciones recientemente sobre el guió que sintetizaba la primera y segunda sesión (*“per què començar pel llegir?...molt teòric, oi?...tb. Tª-Pª/Nom propi*), y en la 29 encuentro que anoté (el 11-10-2000): *“ahora pienso que el rol que ha tomado N. en el seminario coincide con que tome el relevo de la jefatura de estudios”*.

5. *Cal fer←→ Relectura*: ídem: ...p. 18

*→diferents nivells i feines, no només dictats d'ells o còpia \*Nota al marge, en la lectura posterior. (...)...→acord sobre la importància del llenguatge: però es parlava d'un llenguatge genèric, no àrea curricular, un llenguatge que havia trencat els límits de les àrees curriculars per anar amb el pensament →\*\*\*això els ho haig de recordar la propera sessió, ha estat molt bé!!! \*Ho subratllo a la lectura posterior (í.: 18, sesión, 13ª, 27-2-97)*

F) *En relación al seguimiento e historia del proceso*

1. *Seguiment - Història*: pp. 7(2), 8(3), 9(2), 11, 13(2, \*conecto con Hª de p. 7, 8,...=/= p 15), 14, 15(3)(\*=/= p. 13 y anteriores, y /= p. 16), 16(2), 17(3), 18, 19(2), 21(2, i ←→p. 19), 25, 26, 27 (←→25)

*I ha estat quan, a veure la J. deia que estava molt contenta, que els nens li llegien i li escrivien molt, que tenien moltes ganes, la J. fent valoració: “..jo ara estic molt contenta...i els nens van molt millor que l’any passat...eh? N....sí, la majoria sí...! (contesta la N.) CONTRAST AMB SESSIÓ 7<sup>a</sup> (í.:15, sessió, 10<sup>a</sup>, 16-1-97)*

En el caso de estas páginas a partir de las cuales se pueden recoger conexiones entre sesiones y temas, vemos cómo la narración permite el seguimiento cronológico del desarrollo de la trama.

## **2. Seguiment - Història ↔ Cal fer pp. 6, 17(3), 19 (2, y ↔21)**

*També aquest dia 4-10, escric: “veig que la torre-torreó” a escalar és a primer, i és aquí on pot quedar tot com abans i fer-se un mur!. Està clar que haig de relacionar la “descripció inicial del què és llegir (al CI) per a veure que s’entén de forma “reduccionista”, “decodificadora”, primer mecànica i després comprensiva...(Relacionar-ho també amb les notes de l’article de la I. Solé “Lectura a E.I.? sí gracias.”(SOLÉ, I. ,1996:15-18) (í.:6, sessió 5<sup>a</sup>, 3-10-96)*

*Ho hem deixat aquí, a la P-3 li he preguntat si feia textos...ha dit que els nens estaven molt engrescats, motivats, i els pares molt positivament sorpresos. (...)...allà em diu que no ho vol dir molt, però que pares que havien tingut germans abans, li diuen que això era el que necessitaven els altres fills i l’escola no ho donava...però que ella no ho diu molt per no ferir-les...(a qui ha arribat, però, aquesta informació que no deixa de ser important...) En tot cas, sobre els textos, cal fer-hi un treball. (í.:17, sessió 12<sup>a</sup>, 13-2-97)*

Se trataría de pensamientos que, encadenados, podrían aportar una visión holística complementaria (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001)

### **G) Plan en relació con sintetizar:**

#### **1. Plan como síntesis del proceso: pp. 2, 5, 6(2), 11, 12, 16, 18, 20, 23,**

*Els dono un guió, “guió 3a. sessió” (pàgina següent), on recullo el contingut de les 2 sessions anteriors i presento el que hauriem de tractar en aquesta, dient que mirarem el concepte global de COMPRESIÓ (esquema llegir) molt ràpidament, ressaltant que les estratègies són les que lligaran la didàctica de tots els nivells. (í.:2, sessió 3<sup>a</sup>, 12-9-96)*

**→HAIG DE FER UNA SESSIÓ DE SÍNTESI DESPRÉS DE SETMANA SANTA: DUES FRASES INDIVIDUALS DE CONTINGUT, CENTRE I PERSONAL (l’esquema del Ferreres), I PLANIFICAR EL TEMPS QUE ENS QUEDA (í. 18, sessió 14<sup>a</sup>, 13-3-97)**

#### **2. Estrategias de síntesis: pp. 9(2), 10, 13, 14, 20, 21**

***Idea entrecruada.? Podria partir la propera sessió del quadre de fases i que en traguessin conseqüències tots a la pissarra?.***(í.:9, sessió 7ª, 14-11-96)

**H) Plan en relación a control del proceso<sup>4</sup>:**

- Plan = Control del proceso pp. 5, 8(3), 11, 12, 14(2), 15(2), 17, 18, 19, 24, 26, 27

***També dir que va ser una sessió on es van desfilar les dues hores de forma - a mi em sembla- molt fluides, i on tothom estava implicat. A més, vaig preguntar directament la Nú. que va parlar bastant, la Prof\* i NO A LA M. QUE QUAN VA ARRIBAR, EL TEMA JA ANAVA PER ALTRES PUNTS→COM HO VEU ELLA?.*** (í.:24, sessió 17ª, 8-5-97)

**I) Tareas para los profesores y revisión:**

1. Tarea de tipo menos autónomo: 10, 18(2), 19(2), 20, 23

***...i a partir d'això els he recomanat que analitzin els resultats de la F., que ho posin en graella però que ho facin totes les de parvulari juntes. CAL IMPLICAR LA DE PRIMER, PERÒ AIXÒ D'ENTRADA ÉS DIFÍCIL. COM HO PUC COMENTAR DEMÀ? .*** (í.: 10, sessió 7ª, 14-11-96)

2. Revisiones de tarea (más autónomas que las anteriores): pp. 4(2), 5, 6, 8, 9, 10, 11(2), 13, 14(2), 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 29

***Després de l'espai de l'autoinforme, la Nú. diu si miren les avaluacions del per a què llegim/ escrivim.***

***Valorem les de P-3: P-3/C. d'E.***

***P-4: F.***

***P-5: J. (í.:21, sessió 15ª, 3-4-97)***

**J) Material:**

1. Material: pp. 11, 13(?), 16, 17, 18(2), 20, 23, 24, 29

***Al final els vaig ensenyar algun instrument: les graelles per seqüenciar les diferents estratègies de la comprensió lectora i vam quedar que ho fariem la propera sessió, i els vaig donar per a que les provessin, les lectures d'un text instructiu, un expositiu i un narratiu on a més d'aplicar el Abans-Durant-Després, es tractava la manera de resumir de formes diferents. La M.de forma espontània -podria dir amable, implicada- va venir a buscar-les per tots els implicats abans d'acabar.*** (í.:24, sessió 17ª, 8-5-97)

Estos aspectos recogidos pueden dar idea de la diversidad de funciones relacionadas con la “**planificación interna**” que se desarrollaba en el contexto de formación D-ce.

---

<sup>4</sup> En algunos casos, los segmentos de estas planificaciones se “funden” con las percepciones.

Podemos ver que *se trata tanto de planificar como de entrever por qué lo planificado no se ha seguido (o por qué se dice que no se ha seguido) y de sugerir operaciones o funciones que ha realizado la planificación a lo largo del proceso: detectar necesidades del contexto, dar idea de seguimiento y construcción de la historia de la acción, informar y controlar para regular, etc.*

**Las “preacciones” han sido también analizadas desde el punto de vista “temático”.** Complementamos ese análisis para que sea doble en los dos contextos analizados, esperando encontrar elementos propios de cada una de las modalidades (formación en centro y curso) y particulares de las acciones de formación analizadas en nuestra investigación.

#### 4.1.3.4. SOBRE LO “DIFUSO” DE LAS CATEGORÍAS

Este aspecto ha estado recogido de alguna forma en el ámbito metodológico y, también, en el momento de definir las categorías que hemos usado en el análisis de los documentos.

Aún así, y aunque sea común y propio de los análisis cualitativos queremos manifestar que, en no pocas ocasiones, nos hemos visto obligados a clarificar y determinar con cuál de las categorías “etiquetábamos” algún segmento puesto que partiendo de una realidad que se presenta como un “holós”, el esfuerzo de compartimentarla es considerable.

Una indefinición “inevitable” pero que, necesariamente, hemos de remarcar es la que se derivaría de la **interconexión** *entre aquello que, refiriéndose a contenidos concretos, hemos marcado como percepción, las preacciones asociadas, y los propios contenidos temáticos*: es decir, la percepción, la preacción y el propio contenido es, a veces, prácticamente inseparable. Una vez que llegamos a este punto, nos planteamos que en el análisis de síntesis que progresivamente íbamos realizando (Notes-2001:5; 8 y 9 del 8-2001) debíamos unir todos estos bloques, es decir, volver al “holós”. **Interpretar, planificar y pensar temáticamente, están unidos, pero son dimensiones diferentes de la actuación docente.**

*Las categorías de ‘Reflexión Metodológica’ y ‘Relación Teoría-práctica’ aparecen tan unidas que provocan dudas sobre su categorización; también, pero en menor grado, se relacionan con Recursos de formación. Reflexión y práctica, y la forma de vehicular esta relación mediante la formación, parecerían formar una unidad indivisible.* En Notes-2001:3 se plantea esto (“no veo claros los contenidos seleccionados”) y se decide analizar juntamente las categorías citadas.

La previsión de analizar “juntas” estas dos “temáticas” no evita, por prudencia o pretensión de mantener el “rigor” hasta el final que, aún habiendo categorizado los contenidos de las dimensiones perceptiva y planificadora, se siga el mismo procedimiento con cada uno de los bloques de contenidos: (traducimos) *“porque aunque me podría fiar de los vaciados de aquellas, con las que están muy relacionados, puedo encontrar confirmaciones, otras preocupaciones, otras cosas...etc...(al margen escribo: Pero es “heavy”)(i:6)*



La reciente lectura de Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) encontraría aquí su reflejo en el sentido de que *en circunstancias determinadas, es aconsejable triangular formas categoriales y holísticas de análisis.*

Un momento álgido de percepción sobre esta interrelación y, al tiempo, “indefinición”, se da cuando se empieza a tener una idea “múltiple” de los casos analizados; aunque de forma asistemática, “contrastamos” lo extraído de D-ce con lo que estamos encontrado en D-cu-2 (23-8-2001, í:9): (traducimos) “*UF! Además de estar “parada”, agotada, pienso, por ejemplo, cuando miro Percepciones de D-ce y de D-cu-2: hasta qué punto lo he “visto” igual...estabilidad de los datos?...Miraré en paralelo las categorías de los dos contextos (y también las preacciones)...*”. Las notas (í:7,8,9,) tratan también sobre este aspecto y se recogerán en el Informe de D-cu-2.

Presentamos a continuación otros apuntes recogidos a lo largo del proceso de análisis donde se refleja la cuestión de la interrelación entre las categorías.

#### **Notes-2000:**

- (í:9). Me planteo que estaba considerando la escritura del diario dentro de la categoría “investigación” (7/10 -porque también era un recurso de formación-). Como hemos visto, otros aspectos como la relectura, en cambio, era considerado (í:11) como “recurso de formación”. En la actualidad en cada seminario hay una persona coordinadora que recoge aspectos de la sesión (más que diario, una especie de acta de notas y recordatorios): aunque no puede decirse que esas actas formen parte de un planteamiento “narrativo” de la formación, en aquel momento el diario estaba totalmente asociado a la investigación mientras que en la actualidad recoger en mis actas aspectos conversacionales, de percepción, etc. es una práctica habitual (siempre, claro está, que las circunstancias lo permitan razonablemente)
- (í.). *Analizo la 2ª sesión y aparece la situación de tener que justificar la necesidad de “explicitar” por parte de los profesores del centro, sus conceptos de lectura y de escritura: ante esto me pregunto si es reflexión metodológica, concepto didáctico, recursos de formación, investigación...;* resuelvo, por una parte, que los segmentos los marcaré con una única categoría (a diferencia de D-cu-2 donde hacía constar todas las categorías con las que tenían relación) y que en todo caso ya lo “encontraremos” dentro; por otra, opto por la primera opción y de este interrogante sale un matiz que añadimos a la “definición” de la categoría “Reflexión metodológica”: “cuando es amplio, será reflexión metodológica porque está relacionado, entre otras cosas, con “niveles de reflexión” (Marcelo, coord., 1995a)
- (í:10) Aparecen dos ejemplos de “debate interno” en la categorización (traducimos):
  - a) “(2ª sesión) *Cuando la Jefa de Estudios me agradece (más o menos en privado) el entusiasmo de los profesores en las primeras sesiones: ¿dónde lo pongo?...sería como una categoría “emocional”...lo recojo claramente a “Percepciones”, ¿...pero también en Reflexiones metodológicas, de tipo global...?...¿en evaluación (del proceso)?...a ‘Otros’*” (que abrimos después del primer análisis de D-cu-2)...Es entonces cuando creo la categoría 11, *Dinámicas, centro. Esto me lleva a plantearme la necesidad de revisar a partir de esta categoría el documento D-cu-2 (referido al diario de la acción Curso-2): no se hace en ese momento, pero sí lo hacemos cuando realizamos el informe sobre su análisis.*
  - b) El otro ejemplo se da, en relación con la 12ª sesión, cuando hablan de una profesora o cuando explican aspectos de sus experiencias en otros centros: inicialmente lo

marco como “situación informal”; en revisiones posteriores, se cambió esa categorización y se transformó también en “Dinámica, centro” (aparecen dos fechas: 8-10-2000 y 24-8-2001, es decir, la inicial y la que corresponde a la relectura en la que se cambia o se admite alguna modificación sobre lo anterior).

- (í:12). Como he recogido los “hablantes” que están asociados a los temas que se tratan, me planteo que en muchos momentos del diario aparecen las aportaciones de los profesores y, que aunque yo intervenga “por el medio”, aunque esté interactuando, en el vaciado de contenidos no recojo mi intervención. *Consideramos que si se llegara a analizar “múltiplemente” la totalidad de los diarios, además de temas y hablantes saldrían las funciones y los movimientos del discurso con lo que se reflejaría de forma más completa toda esta cuestión planteada.*
- (í.). Detecto que hay segmentos que, aunque únicamente tengan un código, entrañan mucho contenido en comparación, por ejemplo, al mismo código cuando sólo representa una idea más simple: resuelvo que como contenido es un segmento y que, cuando lo analicemos, si miramos nivel de reflexión o movimiento del discurso, veremos la diferencia: en todo caso, nunca se tratará de “cuantificar” categorías al margen de lo que albergan (*en aquél momento, como puede verse reflejado por esta anotación, aún habiendo “resuelto” el procedimiento de análisis, me sigo preguntando por la manera de recoger el significado ante la imposibilidad de analizarlo todo*).

#### 4.3.1.5. ¿HIPERANÁLISIS?

***“Para describir a fondo un pájaro, primero habrá que matarlo.”***  
**(Karlheinz Stockhausen (Mödrath-Colonia, 1928-))**

Otra consideración que se recoge en las notas es una referencia a la duda sobre la conveniencia de fragmentar tanto los documentos. También se asume la posibilidad que la duda esté relacionada con el cansancio y el esfuerzo asociados a la análisis. Es en el análisis de D-ce donde más se da este hecho ya que cuando abordamos el informe de D-cu-2 aunque ya se hubieran hecho análisis anteriormente, se fragmenta en menor medida el texto y se buscan relaciones que puedan ser relevantes intentando no “diseccionarlo” tan exhaustivamente, claro está, siempre y cuando se asegure que tenemos toda la información relevante.

Como se vio en el apartado dedicado a las “preacciones”, no las informamos inicialmente en relación con los contenidos de análisis temático, sino que buscamos su estructura interna y referida específicamente a aspectos de “planificación”; cuando las analizamos desde lo específico de la planificación volvían a salir las categorías que hemos visto. Escribíamos (Notes-2001:2)(traducimos)

*“...estoy haciendo tareas planificadas en la página anterior, analizo el “contenido” de “preacciones”, y me vuelven a salir categorías... ¡no se acabaría nunca ¡¡¡”.*

En el mismo documento, se habla posteriormente (í:4) de la complejidad que tiene o puede tener esta formación en relación a otras (a partir de una noticia sobre formación de pilotos de aviación), y me pregunto ***“pienso que no tengo que hiperanalizar tanto***

*porque de qué sirve romperlo tanto...?"; yo misma me respondo (en alguna medida) en (í.:6): "...todo este esfuerzo de ahora me servirá para tener ya muy definido, por ejemplo, el análisis del curso...(?)...Ha de ser tan emergente (?)...es excitante, pero dedicas la vida (???)"*

En las bases metodológicas ya hemos recogido que en Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) recientemente aparece esta cuestión como decisión metodológica y *cuasi* obligación en los análisis multicásicos y en aquellos estudios que trabajan con gran cantidad de información. **La categorización (hiperanálisis) puede ser una "garantía" de análisis, siempre y cuando no rompa lo holístico-narrativo, la concepción del caso en globalidad.**

Así, de las posibilidades que en esa obra se plantean nosotros nos movemos entre análisis **Categorial de Contenido**, en el sentido clásico de la categorización pero no descartamos un análisis **Holístico de Contenido** porque se pretenderá crear una trama holística sobre cada una de las actividades analizadas recogiendo también algunas evoluciones longitudinales de temas que se suceden en el tiempo.

Lo que está claro es que en nuestro caso planteamos un **tratamiento mixto de investigación narrativa paradigmática o narrativa** porque:

- yo soy al tiempo actora, narradora e investigadora: la **paradigmaticidad se constituye en una triangulación, que "sentí" como gran ayuda porque no podía "ver" nada, veía un estilo pero demasiado propio.**
- En un proceso de I-A narro mi propio aprendizaje con lo que también necesitaba fragmentar en las diferentes caras-espejos en las que se podía reflejar.

**Por otra parte, ahora no referida a la paradigmaticidad, si efectivamente estábamos dentro de una investigación narrativa en la línea de los autores, me preguntaba: ¿cuál era mi trama?, ¿quizás el tipo de intervención que procuraba?.** Tras los análisis detallados que presentamos en la parte dedicada al desarrollo de la investigación deberemos dar cuenta de ello.

**Pasamos a la parte segunda centrada en la triangulación de los documentos respecto al análisis cualitativo del documento diario de la formadora sobre el contexto de centro, teniendo en cuenta que la relación entre categorías temáticas y dimensiones a las que hemos dedicado esta primera parte, ha quedado de esta forma:**

Contexto 'Ce': dimensiones /orden de las categorías	PERCEPCIONES	PREACCIONES	CONTENIDOS
	'Recursos de Formación' 'Dinámica-centro-roles' 'Relación Teoría-práctica' 'Reflexión metodológica' 'Conceptos didácticos' 'Percepciones muy mías' 'Evaluación' 'Situaciones informales' 'Investigación' 'Dilemas' 'Infraestructura'	'Relación Teoría-práctica' 'Reflexión metodológica' // 'Recursos de Formación' 'Dinámica-centro-roles' 'Investigación' 'Conceptos didácticos' 'Evaluación' 'Percepción-Dilemas' 'Infraestructura' '//Situaciones informales'	'Relación Teoría-práctica' 'Reflexión metodológica' 'Dinámica-centro-roles' 'Conceptos didácticos': 'Investigación' 'Situaciones informales' 'Evaluación' 'Infraestructura' 'Recursos de Formación'

*Las categorías de las que se ha estado pendiente perceptiva y planificadamente serían coincidentes (aunque puedan oscilar entre las posiciones 1ª y 4ª y la categoría temática de la dimensión contenidos, muestra coincidencia con las anteriores excepto en el caso de los recursos de formación que, obviamente, no puede pertenecer a esta dimensión.*

*Otras categorías que ocupan lugares diferentes son las de investigación y situaciones informales que también informan de lo que se ha percibido y se ha planificado de forma particular.*

*En el análisis interno de estas categorías veremos, al margen del peso cuantitativo de presencia, el significado y relevancia en la comprensión de lo que acontece en el desarrollo de la formación permanente del docente.*

## **2ª PARTE**

### **B) TRIANGULACIÓN CON OTROS DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO 'Ce'.**

Respecto a la triangulación entre documentos de diversa índole y relativos a diferentes momentos, se han establecido a lo largo del trabajo dos tipos de tratamiento.

Por una parte, tuvo lugar una *triangulación "formativa" porque los documentos de contraste se leyeron durante el propio proceso de formación, por lo que se iban teniendo en cuenta -en la medida en que nuestra percepción y las condiciones prácticas nos lo permitieron- para la regulación del mismo, y otra triangulación diferida y más sistemática y exhaustiva, realizada en los momentos en los que hemos sintetizado nuestras interpretaciones en torno de cada uno de los contextos y en torno del conjunto del estudio.*

El segundo momento de triangulación se iniciaría en el momento que recogen estas notas del proceso: en Notes-2001:6 aparece que he 'triangulado' D-ce con "Cuestionario Cultura-Ce", "Evaluación inicial de conceptos", "Notas-dudas de las profesoras de Educación Infantil", "Actas" de la (2ª) coordinadora del seminario (N.)", "Evaluación de Funcionalidad (EI/CI)", "Informe 97-98 (ICE-URV)", y que **"todo liga"**; de alguna forma se asumiría en ese momento, no encontrar nada que no se hubiera detectado ya en el resto de documentación y de tratamiento.

A continuación, presentamos el conjunto de documentos que conforman la triangulación asociada a este contexto de análisis, y la información que nos parece relevante al respecto, así como, si es el caso, el cambio de interpretación por nuestra parte.

No es sencillo situar estas informaciones en el informe, en un lugar previo al análisis de los diarios y a la presentación exhaustiva del contexto de análisis: es decir, como escritora, propongo que los lectores/as conozcan aspectos del contexto de similar forma a cómo los iba conociendo yo misma.

Nos hemos visto obligados a seguir esta disposición porque a lo largo de los diarios, hacemos referencias a informaciones que fueron recabadas en los momentos iniciales de la acción formativa y que regularon la acción.

Los nombres de los profesores y sus características, serán tratados a continuación por lo que, como lectores, deben asumir –todavía– una posición aproximativa al contexto.

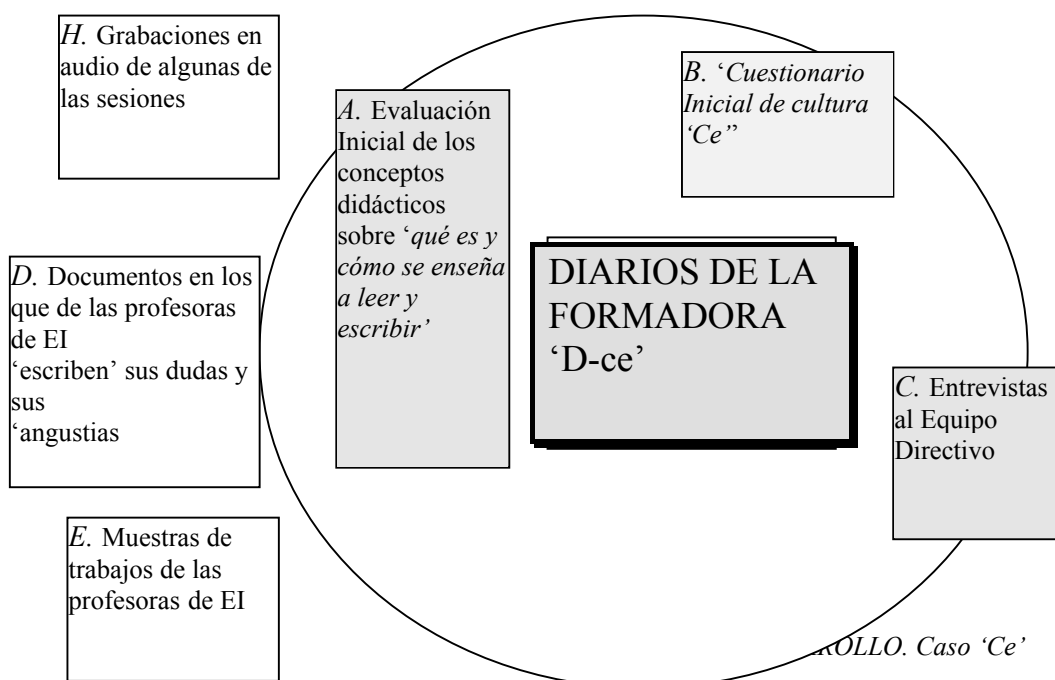
El siguiente esquema representa la relación entre los documentos y procedimientos informativos de análisis en el proceso, así como su rango más o menos nuclear en el mismo.

Así, se recogen *en la parte central los incluidos en la triangulación sistemática* diferenciándolos de los que se triangularon también ‘formativamente’ durante el proceso de formación pero se revisaron más tarde en una comprobación informal sobre lo que íbamos encontrando. ***Todos sirvieron -en diferente grado- durante la formación como fuentes de información.***

***Se marcan de forma particular los diarios de la formadora y la triangulación ‘asistemática’ con los otros dos contextos analizados ‘Cu-2’ y ‘Cu-1’:*** en el primer caso porque se trata del documento central del análisis interpretativo desde el cual hemos vuelto a mirar todo lo anteriormente ‘mirado’.

En el caso de la *triangulación ‘asistemática’*, aunque se trata de algo ciertamente inevitable, en los diarios de uno y otros contextos se pone de manifiesto cómo los ‘aprendizajes’ y los interrogantes se contrastan entre sí, por lo que se configuran en mutuos elementos de triangulación.

#### DOCUMENTOS NUCLEARES DEL ANÁLISIS DEL CONTEXTO ‘Centro’ (‘Ce’)



**F. AUTOINFORMES:**  
valoración individual de las  
aportaciones  
de la actividad formativa

I. Documento de  
análisis DIN-A3-‘Ce’  
donde se recogen  
hablantes, contenidos,  
etc.

G. Triangulación ‘implícita’ con  
las otras dos actividades  
analizadas, ‘Cu-2’ y ‘Cu-1’

A. “EVALUACIÓN INICIAL DE CONCEPTOS DIDÁCTICOS: ¿qué es y cómo se enseña a leer y a escribir?” (anexo nº7)

En este contexto, realizamos esta actividad en la segunda sesión del asesoramiento, tal como la teníamos planificada para esa fase inicial de la actividad (que pretendía preparar el inicio de la ‘innovación’ para el curso siguiente).

Como se verá, la actividad reclamó por mi parte, un cambio de espacio más adecuado respecto al primer día, y realizamos la actividad pidiendo que en los documentos que se muestran en el anexo nº 7, todos los profesores del claustro, agrupados por niveles digamos, más relacionados, en cuanto a necesidad de coordinación expusieran, tras discutirlo en grupo, los conceptos que tenían sobre las áreas temáticas objeto de la formación.

Las preguntas que se formulaban eran de tipo genérico: ¿Qué es leer? y ¿Qué es escribir?; tal como estaba planificado, les pedimos que, a continuación de la definición, explicaran cómo lo hacían.

Los grupos que se determinaron en la práctica (puesto que los profesores acabaron de decidirlo) fueron los tres niveles de Educación Infantil, por una parte, los dos del ciclo inicial por otra, y todo el ciclo medio y superior por otra. La C. d’E se agrupó con el ciclo de Educación Infantil y el Dtor. con los del ciclo medio y superior.

Realizamos en primer lugar el trabajo en torno a la lectura y, cuando los tres grupos la tuvieron acabada, la pusimos en común puesto que les había ocupado bastante tiempo, y no quería dejar el debate colectivo para después del verano. Por ello, la actividad sobre la escritura únicamente la realizó en esa sesión el ciclo medio y superior.

En este contexto, **la lectura** se definía de diferente manera a lo largo de las tres etapas en las que se habían distribuido los profesores y, sobre todo, se marcaban notables diferencias en la metodología.

En todos los grupos se definía como la interpretación de diversos códigos y mensajes para poder comprender; en educación infantil se pasaba de la interpretación del gesto corporal, a los mensajes icónicos y audiovisuales, y a los textos; en el ciclo inicial también se mostraban una variedad de ‘textos’ amplia, y en ciclo medio y superior, se planteaba claramente la lectura para informarse, para aprender y para disfrutar y

conocer el mundo. En este último grupo se enfatizaba que no se trataba únicamente de descodificar sino que también debía haber ‘soltura’.

En cuanto a las metodologías, en el grupo de infantil, aunque la definición hubiera sido amplia, la metodología se reducía al trabajo en la ‘ruta’ fonológica y a los procesos de identificación fonológica de sonidos y de sílabas desde los primeros momentos. En el ciclo inicial a partir de unidades más significativas se iniciaba también un trabajo exclusivamente fonológico que, además, exigía tener velocidad lectora en el primer trimestre, contraviniendo las fases y el equilibrio entre la escritura y la lectura que vimos en el apartado de las bases teóricas (Frith, 1985, 1989 en Rueda, 1995). En ese ciclo, ciertamente, se mostraba una secuenciación muy ‘estructurada’ de actividades y de ‘progresión’ de dificultades: percibíamos que podía tener consecuencias en la ‘dureza’ de cara a los alumnos de la propia habilidad, cosa que en esa misma sesión, pondría de manifiesto una profesora, F. respecto a la experiencia de su propio hijo, y la C.d’E. cuando me recomienda -me pide- que ‘altere’ esas secuencias que son estrictamente duras para los alumnos.

El otro grupo, se introducen el terrenos como la utilidad de los libros de texto, el usos de los libros de la biblioteca, las ‘estrategias lectoras’ que pueden hacerse trabajar a los alumnos, etc. Lo más notable es que acusan que una de las funciones de la lectura en esos ciclos es superar dificultades y/o descubrir el mundo escirro.

En todos los casos percibo o bien inexistencia de lectura colectiva (educación infantil), o bien una secuencia que puede ser demasiado rutinaria y que no trabaja del todo el ‘enseñar’ a comprender sino más bien el ‘evaluar’ cómo leen.

En consecuencia, ‘planifico’ que esos contenidos serán los que deberemos ir tratando a lo largo del seminario. Por esa razón, posiblemente, empezamos viendo aspectos más relacionados con la lectura que con la composición escrita de textos, tema que será objeto de trabajo en el segundo año de formación.

**La escritura** la definió el grupo de ciclo medio y superior como diferentes tipos de comunicación ‘libre’ y espontánea y como resolución de trabajos escolares.

Hablan del ‘texto libre’ como algo que ‘aplicaron’ hace años (en 1º y 2º curso) y respecto lo que dicen que no tienen conciencia de resultados positivos porque el modelo no era completo y por tanto no era útil al alumno. Hablan también de la dificultad organizativa (horarios) para trabajar esta habilidad.

En general, se definían las habilidades de manera ‘amplia’ pero se reducía la metodología a procesos ‘unidireccionales’ (Solé, 1987) y poco significativos que, además, pibotaban sobre las partes ‘automatizables’ de las habilidades y descuidaban los componente intencionales, significativos, etc.; el modelo adulto también se refería a aspectos instrumentales más que a estratégicos.

Como recogemos en los diarios que analizaremos, esta actividad permitió empezar a poner en común aspectos reflexivos sobre los cuales no había demasiado acuerdo entre los profesores, y sirvió para que conociera determinados elementos de sus metodologías y sus trayectorias curriculares. Veremos también en el análisis de los diarios cómo esta actividad ayuda a determinados profesores a manifestar esas posiciones divergentes (C.d’E., F., P-3, J.) y a valorar aspectos institucionales que colaboraron con la dinámica de ‘cambio’ de la actividad formativa.

*En todo caso, la “Evaluación inicial de conceptos didácticos”, sirvió de forma continuada para conectar lo que entendíamos que eran sus referencias conceptuales y sus estrategias prácticas, con los respectivos elementos en la propuesta didáctica pretendida.*

*B. VACIADO DEL “CUESTIONARIO DE CULTURA DEL CONTEXTO DE Ce”.*  
(Anexo nº 8)

**1. Cuántos Proyectos de innovación habéis desarrollado y sobre qué temas:**

*a) Ciencias 6-12 (ciclo inicial):*

- 6 personas lo exponen: C. d'E., I., M., P., y Prof\*
- Sólo N. plantea que en la actualidad el programa está completo hasta el curso de 6º.

*b) Experimentación de la Reforma (2ª etapa); niveles implicados: claustro y ciclo*

- *Hablan de este proceso Dtor. y N.: ésta lo sitúa temporalmente en 1986*
- *N. parece haber participado en ese proceso; habla de experimentar en todas las áreas, y de que se modificaron todos los “niveles de concreción”: en este sentido parece haber alguna confusión con lo que sigue: mezcla niveles de concreción con los tipos de contenidos educativos de la Reforma del 1990.*

*c) Informática educativa*

- *El Dtor. como coordinador*
- *2 profesores más citan “ordenadores” como proyecto (M. y Prof\*)*

*d) Intercambio de experiencias a nivel de aprendizaje entre diversas escuelas (niveles de EI y CI): 2 provenientes de la red CEPECP<sup>5</sup>, la escuela pública del barrio donde históricamente también hubo una etapa “innovadora”, y otra pública relativamente cercana que “quizás” formó parte de ese conjunto de posibles “intercambiadores”.*

- *Hablan de esto :I. y J.*

*e) Colaboración en el documento de trabajo I y II: “Desarrollo de las Orientaciones y Programas de parvulario y Ciclo Inicial de EGB (1981-82)”*

- *Hablan de esto: I., J., P.,*

*f) Dossier de Salidas de EI, CI, (organizado por el CRP de la zona)*

- *Hablan de esto: I., J, P.*

*g) Otros:*

- *Plástica EI y CI: M, F*
- *Expresión Escrita: M.*
- *Biblioteca: informatización y organización: P*
- *Lecto-escritura: F.*

*h) Ninguno en este centro: Nu. (“en este centro ninguno”), P-3 (“ninguno, en este centro”): ambas remarcan que es aquí donde no han participado, pero que sí lo han hecho en otros.*

---

<sup>5</sup> Colectiu d'Escoles per l'Escola Catalana Pública



## CONSIDERACIONES:

- No se pidió “cuándo” se realizaron esos procesos y ciertamente habría sido importante
- En gran parte son proyectos “macroestructurales”: análisis de programas curriculares oficiales, experimentación de la reforma, etc.
- En la mayoría de los otros casos son “programas” estimulados desde el Departament d’Ensenyament: Ciencias 6-12, Plástica, Lecto-escritura (?)
- Otros están coordinados o “estimulados” (lo desconocemos) por el CRP y, por lo que sí sabemos, pueden situarse en etapas “remotas” (de cómo mínimo unos 10 años atrás)
- La informatización del centro (en menor grado la de la biblioteca) puede suponer un aspecto instrumental que no habría modificado “el trabajo común de los profesores”
- Pueden verse elementos denotativos de la antigüedad en el centro: personas como I., N., J., formarían parte de un grupo que ha estado presente en las decisiones “metodológicas”, mientras que hay personas que son muy “noveles” por lo poco compartido (perceptivamente, al menos) (Nu, P-3), y otras que sin ser noveles, no son históricas (F).

En definitiva, lo que podría marcar lo que aporta esta cuestión es que por una parte, lo que les ha unido ha sido lo proveniente de la administración y los aspectos de instrumentalidad y, por otra, se da una diferente historia de cada persona del actual equipo, habiendo en su seno, marcadas diferencias.

## 2. ¿Qué motivos os llevaron a pensar en un trabajo como éste?

- a) La experiencia “engresadora” de una compañera: C. d’E., Prof\* (‘he conocido este proyecto a través de J. y he pensado que podía ser interesante’)
- b) Ganas de que en Parvulario haya una buena coordinación: C.d’E., N., Dtor (‘conseguir más buena’)
- c) ‘Que los niños de P-3 ya se interesan por la expresión escrita’: P-3
- d) ‘Ya hacía algunos años que veíamos que parábamos las ganas lectoras de algunos niños. La teoría constructivista nos abría una nueva puerta.’: F.
- e) Revisión y renovación de las metodologías, recursos,...: I., Nu., J. (‘la necesidad de innovación’), P. (‘...ante las necesidades que nos íbamos encontrando’)
- f) Profundizar en la lecto-escritura: Dtor.; ‘...de siempre el aprendizaje de Lectura/escritura ha sido elemento de debate en el claustro, teniendo en cuenta las dificultades lectoras y ortográficas que el método analítico comporta. Más que dificultades lo que hay es una lentitud en dicho aprendizaje. Es por eso que nos pareció positivo traer este trabajo al centro’: N.
- g) ‘Cualquier proyecto innovador puede ser interesante y se tiene que estudiar’: M.

## Consideraciones:

- *Se parte de la experiencia de formación de una compañera que ha supuesto una expectativa positiva hacia la propuesta metodológica en cuestión*
- *Se habla de la posibilidad-necesidad de mejora en la coordinación de Parvulario*
- *Se pone en evidencia el uso de una metodología que:*
  - *no responde a aspectos como la incorporación del P-3 al parvulario, y a las “necesidades” e intereses de estos alumnos*
  - *frena las posibilidades y ganas “lectoras” de los alumnos*
  - *tiene como inherentes una serie de dificultades en lectura y ortografía: que más que dificultades, suponen un ritmo poco adecuado*
- *El debate sobre lectura y escritura parece una constante en el claustro, y se advierten puntos de vista diferentes aunque “aunados”:*
  - *El que plantea que cualquier proyecto puede ser interesante no tiene, quizás, una motivación cercana: M.*
  - *Las personas que ven la necesidad de coordinación (equipo directivo)*
  - *Las personas que ven una constante en el centro en cuanto interés y debate del tema: N., Dtor.*
  - *Las personas que se han interesado por el tema a partir de esa expectativa de la compañera, pero que no parte de situaciones que haya que solucionar: Prof\**
  - *Personas que sienten que están implicadas en algo que sí hay que solucionar: P-3, F.*
  - *Personas que plantean una revisión metodológica y de recursos: I., Nú., J., P.*

### **3. ¿Creéis en trabajos de este tipo?. ¿Por qué?**

- a) *‘Si el interés es real, sí. Porque como mínimo hacen reflexionar a la gente sobre un tema importante de nuestro trabajo’: C. d’E.*
- b) *‘Sí, siempre que sean muy prácticos’: Prof\**
- c) **SÍ.**
  - *Para conseguir mejor coordinación (Dtor)*
  - *Cualquier tipo de trabajo que ayude a entusiasmar y animar al grupo, equipo (I.)*
  - *Siempre va bien el intercambio de información y conocimientos (Nú.)*
  - *Cuando hay participación de todos los miembros de la escuela siempre es bueno (M.)*
  - *Se incorporan nuevos conocimientos y se revisan los que se están aplicando (P-3)*
  - *La implicación te obliga (J.)*
  - *Porque se crea una coordinación entre cursos y ciclos (P.)*
  - *Por diferentes razones: revisión del actual método, cosa que siempre resulta positiva; conocimiento y puesta en común de todos los otros cursos y maestros para que se sepa que se hace en la escuela; y finalmente porque siempre hay el factor modernidad, de estar al día. (N.)*
  - *Enriquecen y animan a tirar hacia adelante el trabajo de cada día. Hacen que haya una buena coordinación vertical. (F.)*

Consideraciones:
------------------

- *Se habla de dos condiciones: que el interés sea real (C. d'E.) y que sea práctico (Prof\*)*
- *Por otra parte, unanimidad acerca de la utilidad de estos trabajos para coordinación, tener una idea global de centro, intercambiar información, y revisar el "método" actual*
- *Aparece sutilmente algún elemento más emocional: implicación, enriquecer, animar, entusiasmar individual y grupalmente.*
- *Se valora el intercambio de información y conocimientos*
- *Una persona habla de la "modernidad", estar al día.*

4. **¿Qué actividades diseñáis juntos? (se les pide poner ejemplos y se proponen diversos criterios orientadores)**

- a) *Prácticamente todas pero nos haría falta coordinar más el paso de un curso al otro (C. d'E.)*
- b) *Muchas de las actividades pasan por el claustro. Procuramos hacer las cosas por consenso. (Dtor.); todas y cada una de las actividades se discuten en el claustro (M.)*
- c) *Antes lo diseñábamos todo (actividades, situaciones, problemas, planteamientos, dudas...Ahora con el tiempo ha cambiado algo porque el equipo se conoce y todos hemos pasado por los diferentes ciclos y niveles): I.*
- d) *Actividades de toda la escuela conjunta (Nú.)...por ejemplo la revista, el carnaval, la Navidad (P-3) ...como monográficos (J.) ...actividades festivas, revistas monográficas, proyecto curricular, informes (P.) ...(además) colonias...en general todas las actividades se discuten en claustro (Prof\*, F.)*
- e) *Clasifica (N.):*
  - *participación de todo el claustro: las que "salen" del marco propio de la clase*
  - *participación del ciclo: salidas, colonias, talleres, programaciones (2NC y 3NC)*
  - *espontáneas: por ejemplo entre 5º y P-5 (más lúdicas).*
  - *cualquier innovación es consensuada por todo el claustro y básicamente todo el ciclo*

Consideraciones:
------------------

- *Se admite vida común para los eventos de centro que aparecen como actividades "consolidadas", no esporádicas: 6 de las personas del claustro las enumeran como las actividades "comunes".*
- *Se admite también la intención de consenso en estos aspectos*
- *Hay personas que diferencian claramente estas actividades "totales" de las de coordinación entre cursos, sobre las que ven necesidad de mejora: C. d'E.*
- *Se habla de una perspectiva histórica diferente a lo largo del tiempo: desde "constituir el centro" discutiéndolo todo al momento actual en el que se "ya se conoce el equipo, y todos hemos pasado por todo": esta percepción, o no urgencia (más "objetiva"), marcaría dos momentos en la historia del centro.*
- *En definitiva, se percibe el centro como unidad orgánica de decisión pero, más que en aspectos de la reflexión continuada sobre temas curriculares, referidos a la*

acción y la relación del centro con el exterior (ya sean para destinatarios diferentes a los alumnos o sean estos últimos los implicados: fiestas, revistas, o actividades como salidas).

5. **¿Os sentís autónomos -como centro- para cambiar procesos curriculares? Qué cosas os lo pueden dificultar o impedir ?**

- a) Nos lo puede impedir la ley (C. d'E.) (?)
- b) Completamente autónomos. Nuestras “mancances” profesionales son la que más nos dificultan conseguir los procesos curriculares (Dtor.)
- c) Sí. I., Nú., M. (en la segunda parte de la pregunta sitúa la posible dificultad en el ‘Departament d’Ensenyament’), P-3, J. (aunque a la hora de la verdad pueden haber problemas?), P., Prof\* (...pero teniendo en cuenta la administración y los padres), N. (nos sentimos autónomos, pero una cosa es sentirse y otra serlo), F. (...la inspección querrá saber qué hacemos)

Consideraciones:

- La percepción es de una autonomía compartida con los demás implicados: padres y administración.
- Por otra parte, la pregunta parece haberles obligado a responder ante la perplejidad de no haberse planteado antes la cuestión, y sitúan las dificultades de forma un tanto difusa.
- Prof\*: tiene claro que harán pero teniendo en cuenta padres y administración
- La postura del Dtor. muestra una posición radical respecto las demás, o como mínimo sitúa la autonomía en otro foco más interno; no se sabe si se acerca o no a la hiperresponsabilización, o está hablando de una percepción ‘realista’ del centro desde la que desearía otra plataforma de acción.

6. **¿A quién y en qué sentido beneficiará esta innovación?. (se proponen focos concretos)**

- a) A toda la escuela (esperemos que de una forma muy especial a los niños): C. d'E., Dtror. (porque los alumnos crecerán y las innovaciones positivas a la larga también se notarán), I. (debería repercutir y beneficiar a toda la escuela), M. (puede ser...), P-3, J. (todos los alumnos y maestros), P.,
- b) A los maestros como equipo (y a toda la escuela en general): F.
- c) A todos pero principalmente a EI y CI: Prof\*, N. (concreta del CI 1º, y “creemos que los alumnos de P-5 pasarán a 1º con más bagaje en cuanto a lectura y escritura”), F. (“...pero con la implicación de toda la escuela conseguiremos que este beneficio sea para todos”)

Consideraciones:

- Se ve una idea global de mejora como centro

- Parece haber una idea sobre todo de mejora curricular, es decir, reflejada en el aprendizaje (o rendimiento) escolar de los alumnos
- F. plantea explícitamente una mejora como equipo de profesores, mientras que los demás hablan de todos, toda la escuela de forma más indiferenciada
- Quienes concretan el trabajo en los ciclos inicialmente más implicados son dos de los protagonistas, F. y Prof\*, y N.
- N. parece plantear la mejora como solución a un problema: el “bagaje de los alumnos de P-5 en el paso a 1º de CI.

**7. Como pensáis que reaccionaran ante la posible innovación padres, alumnos, compañeros de otros centros, administración...**

- a) Muy positivamente: C.d'E., Dtor. ('en cualquier centro una innovación para mejorar siempre es bien recibida a todos los niveles'), I. ('si el equipo lo ve bien, todo irá bien'), Nú. ('si el equipo lo tiene claro todos lo tendrán'), P-3 ('compañeros de otros centros y administración quizás expectantes'), J. (administración: 'no sé decir'), P., F. ('los niños muy bien, los padres bien')
- b) 'Los niños bien, nadie más lo ha de saber': M., Prof\*,
- c) 'Los niños bien porque no representará un cambio total y siempre habrá una motivación. Los padres estarán informados en la reunión que por cursos se hace en el mes de octubre': N.

Consideraciones:

- tres posturas:
  - en general se ve una respuesta positiva por parte de todos los implicados, que no se plantea problemáticas.
  - en línea con lo anterior, se prioriza que para los alumnos la mejora será positiva, y que los demás no deben saber nada: la decisión es propia y no se hace necesario ni para informar ni para plantear colaboración que se inmiscuya nadie más
  - la postura comprensiva de N. que implica tener en cuenta qué representara para los alumnos (las condiciones que plantea), e informar a los padres en los foros habituales para ello.

**7. Cómo pensáis que se conseguirá la implicación de los profesores de CI, CM y CS en esta innovación que se prevé muy centrada en EI.**

- a) Tema que interesa a todos porque es el trabajo de cada día: C. d'E., N. ('en nuestro centro los otros ciclos también están implicados en el momento del aprendizaje (P-5) porque es un momento “delicado” que después incide en los otros cursos)
- b) La asistencia de este profesor servirá para que se impliquen en este proyecto (no sé si habla de la formadora o de que la propia asistencia regular de los profesores les llevará a la implicación) :Dtor.
- c) Bien: I.
- d) Depende de cada uno: Nú., J. ('depende de la voluntad, aunque habrá una evolución por sí sola')
- e) Depende del enfoque que “tu” le des: Prof\*
- f) Por la ortografía: servirá para la revisión de la lengua en general: M.

- g) Hablando de las repercusión en los otros ciclos: P-3
- h) ‘En estas primeras sesiones ya se ven ganas por parte de todos de tirar el proyecto hacia delante. Esperemos que continúe así’: F.
- i) *No responde*: P.,

Consideraciones:

- Desde la “naturalidad” de la implicación, por ser el trabajo habitual y porque todos los profesores del centro ya están implicados en los ciclos de infantil; desde las consecuencias que tiene en el trabajo del resto del centro, y porque es considerado un trabajo “delicado”, hasta la dependencia del enfoque que le dé la formadora: son posturas encarnadas respectivamente por C.d’E. y N., y por Prof\*. Pasando por la idea (J., Nú.) de que depende de cada persona que se implique o no.
- Apuntes sobre temas que pueden “cohesionar”: ortografía (M.), hablar de las repercusiones en los otros ciclos (P-3)
- Se opina que el proceso parece haber iniciado ya positivamente la implicación de todos y se “espera” que continúe así: F.

9. **Pensar en posibles problemas y en maneras de solucionarlo.**

- a) si surgen ya miraremos cómo solucionarlos: C.d’E., Dtor (como soy positivo no quiero pensar en...cuando lleguen ya las solucionaremos), M., J., Prof\* (‘a medida que vayan saliendo se irán solucionando’)
- b) No: I., Nú. (‘esperemos que no’), P.,
- c) ‘Que los resultados no sean los esperados, que no nos coordinemos lo suficiente’: P-3
- d) N.: *Dificultades no creo que haya.* “Lo que sí puede haber es un poco de desconocimiento del tema y puede ser que no se impliquen lo necesario”; F. (‘puede faltar motivación por parte de algunos maestros al no sentirse suficientemente implicados’)

Consideraciones:

- Resulta casi evidente que les parece una pregunta innecesaria, o que ya se habría recogido en la anterior: de alguna manera tanta cautela parece inoportuna. 8 personas del claustro plantean que no habrá problemas o que si salen ya se mirará cómo solucionarlos
- Se concretan cuestiones pertinentes por parte de otros profesores: resultados no “esperados”, no coordinación o falta de implicación, desconocimiento del tema: P-3 y N.

En síntesis, el “Cuestionario de Cultura-Ce” nos sirvió para detectar un “estado” colectivo de expectativa o bien “neutra” o bien positiva hacia la innovación; una idea de necesidad de coordinación en Educación Inicial, que no provenía únicamente desde ese ciclo; una forma de hacer que no pasaba por el trabajo “formal” sobre lo curricular sino más bien por la “colaboración” en el desarrollo de actividades concretas del centro: actos, salidas, fiestas, etc.. También, en general, decir que nos pareció que no se habían planteado demasiadas cosas al respecto y que, en la línea de pocas experiencias de innovación “autónomas” delegaban en la figura de la formadora, la “responsabilidad” del enfoque, de la dinámica, etc..

Se dibujaban dos grandes posiciones en el grupo de profesores: los que tenían una visión global del centro respecto a los que la tenían muy parcelada y centrada en aspectos concretos. Sobre el concepto participativo en la formación, se entreveían pocas perspectivas por parte de un grupo situado en lo instrumental.

### *C) ENTREVISTA AL EQUIPO DIRECTIVO.*

Este elemento de triangulación, se recoge abundantemente en el análisis de los diarios, puesto que fue allí donde di cuenta de por qué la realicé, cómo la planifiqué, cuáles fueron las conclusiones al respecto, etc.. Por esta razón remitimos a los apartados del desarrollo que presentan lo interpretado a partir del diario de la formadora. En suma, la experiencia formativa se valora por parte del equipo directivo de forma positiva, si bien el tipo de liderazgo y de pretensiones de la 'Cap d'Estudis y del Director, son distintas.

### *D) DOCUMENTOS EN LOS QUE LAS PROFESORAS ESCRIBEN SUS DUDAS E INTERROGANTES ENTRE SESIÓN Y SESIÓN. (Anexo nº 9)*

Como se ve en el anexo nº 9 se ven esas notas a las que nos referimos. Se les planteó su escritura como recurso para poder recoger entre sesión y sesión, aquellos aspectos de la práctica que les constituyesen dudas y que podríamos tratar en el seno de las reuniones. Cabe decir que se trata de cuestiones muy concretas y que respecto a lo que se trataba de forma no 'registrada', es decir, oralmente en las sesiones, el volumen de anotaciones es ínfimo. Parece que el tipo de actividad de 'escritura' no se ajustaba a las características de la práctica. Como sabemos, y como tendremos también oportunidad de ver en el análisis de los diarios de la formadora, la práctica escolar y la escritura, tanto de aspectos más institucionales y formales como de aspectos más personales, no casa demasiado bien, a no ser que haya una voluntad 'férrea' de narrar y sistematizar: formalidad y/o sistematicidad y acción multipolar y multicontextual, no siempre confluyen.

Como se ve se trata de notas realizadas en los dos primeros meses del curso (1996-97) y, en consonancia con las formas que se desarrollarán a lo largo de la actividad formativa, P-3, se sitúa en lo instrumental y/o instructivo y en las actividades, J. Se sitúa en una problemática que será ampliamente tratada en los diarios, también instrumental y que tiene como base conceptual una confusión entre metodologías, actividades y habilidades psicológicas de los alumnos, y F. que realizará un esfuerzo importante por analizar su posición y los aspectos que le cuestan respecto sus prácticas anteriores. Estas posturas ilustran sus respectivos roles a lo largo del proceso.

### *E) MUESTRAS DE TRABAJOS DE LAS PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL*

Se verá en los diarios cómo, la presentación de trabajos realizados en clase por parte de las profesoras sobre todo de Educación Infantil, la demanda por mi parte de que los guarden para el archivo de materiales del ciclo, así como la realización de alguna copia para mí (para la investigación y como ejemplificaciones útiles para trabajar con otros centros) es, sobre todo a partir del momento de haber superado las primeras fases de 'problematicidad' en el tránsito entre metodologías, un aspecto presente en la acción formativa.

*F) AUTOINFORMES: valoración individual de las aportaciones de la actividad formativa que se realizó en la sesión 15ª y que, como se verá les fue entregado para su lectura en la 16ª y comentado grupalmente en la 17ª. Este documento, será presentado tras el análisis de los diarios porque cronológicamente, ‘cierra’ la acción formativa y porque puede aportar una valoración ‘final’ del proceso por parte de los profesores.* Debemos avisar, aun así, que a lo largo de los análisis de los diarios, de igual forma que aparece la entrevista al equipo directivo, también se hace mención en algún apartado al Autoinforme. Nos servirá, además de para ese contraste acerca del aprendizaje de los profesores y de la percepción del mismo, para poder contrastar los diferentes roles que, a nuestros ojos han jugado y hemos jugado en el desarrollo de la formación.

#### *G) TRIANGULACIÓN ‘IMPLÍCITA’ CON LAS OTRAS DOS ACTIVIDADES ANALIZADAS ‘Cu-2’ (y ‘Cu-1’)*

Un aspecto importante en el estudio de casos múltiples o paralelos que realizamos es que se pone en evidencia la interrelación entre todos los contextos en los que se está trabajando e investigando: con ser esto obvio, no deja de ser importante de resaltarlo porque significa que como personas ‘totales’, actuamos de forma ‘total’ aunque después demos cuenta únicamente de algunos elementos de lo vivido y/o aprendido.

En nuestro caso, además, el haber trabajado inicialmente en tres contextos, ha proporcionado muchas situaciones en los que los tres se veían inmersos. Nos dedicaremos a ello en el análisis de los diarios.

#### *H) GRABACIONES EN AUDIO DE ALGUNAS DE LAS SESIONES*

A partir de un momento de la acción formativa, pedimos a los profesores si podíamos grabar las sesiones para tener una información que contrastara con la que elaborábamos en nuestros diarios, y no hubo problema en hacerlo.

Esta información, ha sido muy poco utilizada: únicamente, en algún caso, se contrastaron los temas que aparecerían así como las personas que habían participado para ver si se habían recogido en los diarios los ‘tópicos’ más relevantes de la sesión.

Precisamente cuando grabamos en el contexto curso ‘Cu-2’ por primera vez y nos oímos, entendimos que interveníamos ‘demasiado’ y ‘con dolor’, asumimos que nos habría gustado no aparecer tanto: a partir de ello, procuramos dejar hablar más a los profesores. Este ‘hallazgo’ en ese otro contexto se tradujo en un ‘intento’ generalizado en todos los demás, incluido éste que estamos analizando.

#### *I) DOCUMENTO DE ANÁLISIS DIN-A3-‘CE’ DONDE SE RECOGEN HABLANTES, CONTENIDOS, ETC. (Anexo nº 5)*

También tras el análisis de los diarios, tendremos en cuenta, como un aspecto de triangulación, el análisis del documento en el que marcamos, además de contenidos, hablantes: aunque es parte del análisis, consideramos que por sí mismo aporta una información sobre la participación de las personas del centro en la actividad formativa.



### 3ª PARTE

C) ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS ‘CONSTRUIDOS’ A PARTIR DE LAS DIMENSIONES de “PERCEPCIÓN”, “PREACCIÓN” Y “CONTENIDOS” del documento ‘D-Ce’.

#### **1. Aproximación al contexto.**

En la obligada aproximación a los contextos de trabajo y de investigación nos hemos planteado que, en nuestro doble papel de formadora e investigadora, en el momento en el que realizamos esta acción de formación, nos aproximamos mucho más desde la función de formadora que desde el papel de incipiente investigadora y, en este sentido, lo que ahora presentaremos como aproximación será, no una exhaustiva historia del centro ni una descripción detallada de cada uno de los profesores, sino lo que sabíamos inicialmente o aquello que recogimos a lo largo del trabajo formativo de manera “natural”, es decir, en el desarrollo mismo de la función de formadora que, además, en aquella ocasión investigaba de forma sistemática.

Lo hemos decidido así porque nos parece mucho más acorde con la crónica del proceso seguido y con las propias características del trabajo de las personas que trabajan en procesos de formación: *se tiene, en los momentos iniciales de aproximación a los centros, ideas vagas, imágenes sociales o, mejor, de “sociedad”, sobre las formas y los contenidos del tipo de “cultura” y de vida de los mismos*; en otras ocasiones, no se tienen más que algunas referencias sobre determinadas personas, o sobre alguna experiencia “pública” del centro. Pretendemos, pues, situándonos en la perspectiva de quien como persona formadora se acerca a un centro sin tener demasiado conocimiento de sus interioridades, aportar aquello que hemos “visto” cuando hemos analizado, a posteriori, nuestro proceso de formación.

En el documento “*Diario del contexto de centro*” (“*D-ce*”)<sup>6</sup> aparece “explícitamente” que cuando planifico las dos primeras sesiones, dentro de la situación de ‘presentación’ pienso “decirles” que “la imagen que yo tengo sobre ellos es de gente con mucha experiencia y que, por lo tanto, me planteo algo próximo a un ‘intercambio’ (después,

---

<sup>6</sup> A partir de ahora usaremos esa abreviatura

por el curso que tomó la sesión (D-ce:1) no pude hacer este comentario, iniciándose el proceso de “cambios” en lo planificado que constituiría uno de los aprendizajes más potentes del proceso de la formadora).

Sabía que era una escuela que había nacido dentro del “*Col.lectiu d’Escoles per a l’Escola Pública Catalana*” (CEPEPC) (como cooperativa de padres y/o profesores) y que estuvo, inicialmente, dirigida por una profesora que daba clases en la Normal donde estudié magisterio (más tarde dejaría esa dirección). En esos momentos iniciales el centro gozaba de una “aureola” de excelencia e innovación pedagógica notable y comúnmente aceptada.

Al igual que otros centros de Cataluña del CEPEPC, en el momento en que el Departament d’Ensenyament determinó el mecanismo para ello, pasó a la red pública mediante oposiciones internas a través de un proyecto y entrada en el régimen de antigüedad de la administración -y sobre todo del centro- en función de la calificación de esas pruebas; como en otros ámbitos, ese ‘delicado’ procedimiento habría podido “socavar” roles fundacionales. En un principio no conocía ni pregunté nada concreto al respecto dado que, además de no considerarlo necesario en aquél momento, las sesiones estaban muy encaminadas a tratar didácticamente el tema central de la formación. Más tarde se vería que sí era un tema importante y que estaba latente.

Se trata de una escuela urbana de una sola línea desde P-3 hasta 6º de Educación Primaria.

Otra consideración que estaba implícita era el tipo de población escolar que acogía el centro: alumnos de familias bienestantes o “de toda la vida” de la ciudad; aunque no se puede hablar de población de élite, sí podría definirse como económica, social y culturalmente “identificada” (familias de profesiones liberales y orientación ideológica acorde con la historia del centro).

Desde la incorporación a la red de escuelas públicas acoge alumnos en función de los criterios de las comisiones de inscripción del *Departament d’Ensenyament* pero, por las razones que sean, y en parte porque está alejada del casco urbano, no había tenido hasta ese momento población de riesgo social ni había tenido que trabajar ‘demasiado’ en las “adaptaciones curriculares”. En algún momento del proceso de formación sí aparecen en Educación Infantil demandas en este sentido por la incorporación de alumnos no catalanohablantes.

Sobre la composición del centro o, mejor, del seminario (porque inicialmente no formaban parte la persona especialista de matemáticas y el psicólogo del centro), puedo aportar, junto a las iniciales y el género de los profesores, la edad que tenían en el momento del proceso que investigamos.

También se verá que hay personas que aparecen con su inicial y otras con una denominación que tiene que ver con su rol: en el diario, todos aparecen con sus nombres propios; lo presentamos siguiendo el orden de los niveles educativos desde P-3 hasta el último curso, así como los cargos directivos:

**P-3:** mujer, 30’

**F.:** mujer, 37’

**J.:** mujer, 46’

**Prof\*:** mujer, 48' (mientras en los diarios aparecía con su nombre de pila, *en el análisis de los documentos se marcó de esta forma por entender que representaba un rol más o menos explícito de "resistente"*)

**Nú. :** mujer 39'

**I.:** mujer, 46'

**M.:** mujer, 42'

**N.:** mujer 50'

**P. :** mujer 38'

**Dtor. :** hombre, 43'

**C. d'E.:** mujer 42'

Yo entonces tenía 33'.

No me planteé demasiado el tema de los ciclos de vida y de carrera que ahora sí tendría en cuenta. Es evidente, aunque como se verá, no resultara en este caso determinante, que la franja de edad de una buena parte del grupo sitúa o puede situar el proceso en una linde peculiar en relación con las expectativas personales y profesionales.

Cuando recientemente los hemos agrupado hemos encontrado que:

30-35': P-3

35-40': F., Nú., P.

40-45': M., Dtor., C.d'E.

45-50': J., Prof\*, I., N.

Como veremos se encuentran grupos de edad que tienen roles diversos en función de la historia en el centro. Insistimos en que además de la edad, evidentemente, se han de contar otros factores, pero sí cabe remarcar que según el ***modelo de desarrollo docente centrado en la edad*** que Fernández Cruz (1999) realiza a partir del de Sikes (1985), entre los 30 y 40 años se daría el periodo de '*estabilización y compromiso*' y entre los 40 y los 50/55 años, el de '*profesionalidad resistente al cambio*'. Los autores que han estudiado esta cuestión (Fernández Cruz (1995) y De Vicente, (dir.) (2002), entre otros) plantean claramente que estas secuencias se refieren a un gran número de individuos de la población que se estudia pero nunca al conjunto.

Será necesario mirar el proceso investigado a la luz de esta cuestión máxime cuando a la fase, por ejemplo, de *estabilidad y compromiso* que podrían estar viviendo la mitad del centro respecto a la de *resistencia al cambio por profesionalidad 'completa'*, que viviría la otra mitad, debe sumársele la experiencia ya no sólo docente, sino docente y de fundación y definición del propio centro. Un análisis, en definitiva, necesario.

Un aspecto relevante porque explica un vínculo de todo el claustro respecto la Educación Infantil<sup>7</sup> es que ***los profesores de Primaria "van" a EI a dar soporte a las profesoras***: soporte a la entrada en clase para los alumnos de P-3, ayudan a leer, llevan la biblioteca, ayudan a "componer" palabras escritas, etc.

Esas colaboraciones funcionales se recogen por mi parte en el diario de la 3ª sesión (D-ce:9) de esta forma:

#### *Implicacions del claustre:*

<sup>7</sup> A partir de ahora hablaremos de EI y de EP para referirnos a Educación Infantil y Educación Primaria

- 3r. va a P-3
- 4t. va a P-5
- 5è. va a Arxiu biblioteca
- 6è. va a P-3 a l'hora del berenar

*Confirmar-ho*

Otro elemento importante en la aproximación al contexto sería aquél referido a la temporización del proceso de formación.

De las 20 sesiones planificadas, las 2 primeras se realizaron en junio del 1996 (a las 15,30h.), es decir, tras la jornada escolar y cuando ya no había clases por la tarde; se pretendía “preparar” lo necesario para iniciar “cambios” ya desde el principio del curso siguiente, en el mes de septiembre; la 3ª y 4ª sesiones de reanudación del trabajo, se realizan dos tardes de septiembre antes de que empiecen las clases (en aquél mismo horario) y a partir de la 5ª, que es a principios de octubre, las sesiones se realizan al mediodía, entre la sesión docente de la mañana y de la tarde, y con una periodicidad -salvo alguna excepción- quincenal.

Las horas de trabajo conjuntas que habíamos pactado con el ICE-URV, eran aproximadamente de 40h. (hablo en plural pero en la determinación del tiempo de formación requerido la propuesta fue, en buena parte, mía desde las primeras negociaciones con la profesora impulsora de la actividad, J.). Así, la temporización global sería propuesta por mí y el hecho de iniciar la formación como preparación del curso siguiente surgió más de la iniciativa de los profesores: sobre todo de las profesoras implicadas en los cursos de Educación Infantil.

Hasta aquí la aproximación al contexto. Evito decir ciudad y otros datos más concretos porque considero que reflejo mejor mi postura de acercamiento al trabajo desde la formación.

*Pensamos que, en realidad, los análisis de contextos de investigación que se ocupan pormenorizada e individualmente de cada implicado, reflejarían más la vertiente investigadora que la formadora en el sentido de que la persona formadora se “enfrenta”, como lo hace todo docente respecto el grupo del aula (Jackson, 1968-1996), a una realidad social y grupal en la que debe ir viendo, irrenunciable e inevitablemente, qué dirección y movimiento van tomando las interacciones.*

## **2. Análisis de los significados ‘construidos’ a partir de las dimensiones de “percepción”, “preacción” y “contenidos” de ‘D-Ce’.**

Como se ha visto en el esquema general del proceso de análisis del documento diario asociado a este contexto, en un primer nivel de análisis más general, en primer lugar se categorizaron los contenidos, para separar de entre ellos ‘percepciones’ y ‘preacciones’ (en las que, a su vez, se buscó lo ‘específico’ sobre pensamiento de planificación, aspecto que ya hemos expuesto anteriormente); en esa fase de análisis se vio la presencia de las diferentes dimensiones y, en cierta manera, se empezó a informar sobre la especificidad de la dimensión de planificación.

En la fase de análisis posterior fueron las percepciones las primeras unidades que analizamos e informamos para, a partir de ese análisis global, pasar a analizar los

contenidos y más tarde las preacciones ahora desde un punto de vista temático, es decir, analizando de qué categoría temática era el pensamiento de planificación en cada caso.

Lo que presentamos ahora es una *síntesis organizada por categorías temáticas en la que informaremos de los significados que hemos “reconstruido” al respecto*; en la presentación seguiremos el orden seguido en la segunda fase del análisis, es decir, *informaremos sobre lo elaborado desde las dimensiones “percepciones”, “preacciones” y, finalmente, desde “contenidos”*: pretendemos sintetizar el conjunto de lo encontrado sin tener que pasar por análisis reiterativos si se da coincidencia en lo hallado en los análisis categoriales de esas tres dimensiones utilizando la información que fue significativa para guiar la crónica.

*El orden que elegimos para la presentación de cada temática, estará en función del orden de importancia de las categorías en la dimensión contenidos y dentro de cada temática, insistimos, partimos de la dimensión perceptiva, pasamos por la de planificación y acabamos con la de contenidos; lo determinamos para seguir una crónica temática que puede aproximarnos a lo que serán las conclusiones orientadas, a su vez, por los propósitos del estudio (qué pasa en las sesiones de formación, cómo se aprende y qué tipos de aprendizaje se dan) y para que esa crónica también nos aproxime, a través de las dimensiones que se ocupan de diversa forma a esas temáticas.*

Informaremos ante cada bloque temático de la disparidad de presencia por lo que respecta a las tres dimensiones dado que entendemos que *sirve para hacerse una idea acerca de sobre qué aspectos se estuvo más o menos pendiente (de forma consciente y evocada) y de qué forma se resolvieron los diferentes y sucesivos núcleos de atención en los ámbitos de contenido, de percepción de la formadora y de pensamiento de planificación: nos parece obligado anunciarlo so pena de perder de vista su diferente peso.*

En definitiva, dada la coincidencia que se da entre “atención” de todas las dimensiones por las categorías “Teoría-práctica” y “Reflexión metodológica”, el anuncio será necesario en “Recursos de formación” y “Dinámica” que aun siendo importantes en todo el proceso y en todas las dimensiones, difieren según se miren percepciones o contenidos.

Antes de entrar, pues, a ver qué aporta cada una de las categorías temáticas, nos parece importante *presentar algunas ideas de la primera síntesis holística que se hacía tras todo el análisis de las ‘percepciones’*, porque para nosotros han constituido una guía interpretativa y un instrumento de contraste que se ha visto progresivamente refrendado por las informaciones que íbamos reconstruyendo.

Un aspecto que en el informe sobre ‘percepciones’ no evitamos (no quisimos evitar) es que *algunos segmentos seleccionados ‘aparecieran’ en nuestra interpretación describiendo o formando parte de más de un bloque o conjunto de temas.*

Sabemos que, según Marcelo (coord., 1995a), cuando se codifican los documentos las categorías deben ser excluyentes en cuanto a lo que albergan: nosotros tuvimos en cuenta este aspecto pero, *cuando tras tener categorizados los segmentos los reagrupamos, en algún grupo volvimos a incluir segmentos que también aparecían en otros grupos de temas.* Pretendíamos no perder interrelaciones entre diferentes elementos y, por tanto, duplicamos, en algunos casos, su presencia para llegar a elaborar una idea global de las múltiples relaciones y significaciones que han tenido tanto los hechos como los significados recogidos.

Por otra parte, se marcaron con un asterisco estas duplicaciones de forma que se hicieran explícitas, indicando también en qué otros bloques se habían reagrupado.

Esta cuestión es vista de forma más acorde con nuestras necesidades metodológicas por procedimientos recogidos por Domingo y Fernández Cruz (1999) en el apartado dedicado a los instrumentos que posibilitan la información o explicación de la práctica, y dentro de éste en el procedimiento con el programa AQUAD que tuvimos la oportunidad de manejar pero que no hemos aplicado en nuestro estudio. En él se habla de relaciones de proximidad entre segmentos:

- **códigos anidados**: códigos que se encuentran completamente dentro de otra codificación más amplia.
- **códigos múltiples** en los que para una misma proposición se ha usado más de un código.
- **estructuras redundantes**: códigos que se encuentran a continuación de los anteriores con una distancia menor de unas líneas determinadas.

Nuestro anterior dilema - segmentos que significan más de una cosa- se relaciona con lo que aquí se resuelve con los códigos múltiples. Está claro que no podemos adoptar ni mezclar los recursos de análisis del programa con nuestros análisis, ni nos sirven todos sus elementos, pero quizás su concepción de multirelación nos es más cercana que aquella que únicamente cuenta con fragmentar para categorizar y aislar significados, perdiendo relaciones inclusivas, polisemánticas, etc..

Tras una primera síntesis, “vimos” que podíamos usar como ‘organizador’ de nuestras interpretaciones lo siguiente:

- A lo largo del proceso remarcábamos *la necesidad, para llegar al análisis sintético, de conectar lo extraído de los bloques de ‘contenidos’, ‘percepciones’, y ‘preacciones’* (en este último caso pudiendo mirar la descripción y conexión de temas entre sesiones, los contenidos temáticos que se tratan desde la planificación, y los contenidos específicos de planificación, también recogidos, cerrando el proceso de análisis con una vuelta a lo holístico tras el análisis categorial).
- Parecían poder extraerse 2 grandes puntos de vista: ***la historia del centro y las formas de desarrollo profesional en el sí del grupo.***

Dentro de la ***Historia del centro***, encontramos:

- ***Roles diversificados***: roles de cambio vs. roles conservadores (de maneras de hacer que, si se asume el cambio, deberían transformarse; respecto la imagen del centro; los mismos papeles individuales, etc.)
- ***Imágenes más o menos compartidas y asumidas entre ellos*** (casi se da lucha por mantener según qué estatus): aparecen reflejados en los diferentes bloques temáticos de reflexión, relación teoría-práctica, dinámica; es decir, las imágenes y roles impregnan no sólo lo relacional, sino también lo didáctico y lo metodológico.
- ***La metodología anterior en relación con la “nueva”***: *hace falta recoger el tránsito, el contraste*. Este factor también parece relevante tras el análisis de los diferentes bloques de contenidos: en total interacción, se encuentra un tránsito de conceptos (diversidad, aprendizaje de los alumnos “independiente” de la metodología,

“metodología” distinta de ‘programación’, ‘Zona de Desarrollo Próximo’, triángulo interactivo: profesor-alumno-materia...) y de formas de hacer en el aula.

Por lo que respecta a la *formas de Desarrollo Profesional en el sí del grupo*, parece que podría hablarse también de *roles*, y esto se vería en diferentes aspectos:

- conceptos
  - más o menos abiertos
  - más o menos humanistas (por ejemplo en el tema de la diversidad)
- más o menos gusto por:
  - debatir
  - descubrir y comprender juntos
  - tratar temas con ópticas actuales y relevantes
- mayor o menor postura técnica vs. educativo-profesional
- más o menos práctico vs. teórico-reflexivo
- más o menos tendiente a buscar resultados inmediatos vs. más a largo plazo

*Estos dos puntos de vista y, en general, todas las categorías, pueden leerse desde el punto de vista “anterior ← → pretendido”*

*Se ve un proceso de formación que definiríamos como ético (Marina, 1995) en el sentido de la lucha ejercida por el cambio frente a la inercia: en este proceso, se puede recoger también mi rol. La definición de cómo se ha desarrollado el rol de formadora, es parte esencial de este estudio.*

En todos los documentos de análisis, *marcamos de azul este aspecto de tránsito entre lo “anterior y lo pretendido”*: en la mayor parte referido a temas didácticos, pero también referido a temas de dinámica y de modelos de DP. *En este sentido, estas marcas señalarían mis “centros de atención y de tensión” para, desde mi percepción de su “estado”, impulsar los cambios.*

Un tercer aspecto que hasta aquél momento había trabajado poco era el siguiente: el análisis de la historia del proceso y el tipo de control que como formadora había estado realizando sobre el mismo. En “Notes-2000”:7 leíamos (traducimos): *“de qué forma se han movido los temas a lo largo de las sesiones. Pienso que puede ser un análisis interesante para poner en evidencia que hay que trabajar en círculos, que se dan por resueltas cuestiones que no lo están (lo que académicamente asumimos como contenidos “ya dados”).*

Sólo una nota más en referencia a esa síntesis inicial: la *estrecha relación (en el sentido de que recogen significados coincidentes) entre las ‘preacciones’ y ‘percepciones’ de la categoría temática de ‘conceptos didácticos’* nos hace pensar que *los conceptos que se tratan a lo largo de la formación surgen de los interrogantes que se van suscitando en los profesores, percibidos a través de mis percepciones: en algunos casos mi papel se traduce en “poner nombre” a sus pensamientos, en otros trato de matizar algún componente de sus conceptos que ya ha estado ‘superado’ profesional y/o científicamente y que puede aportar una visión más actualizada.*

*En todo caso, se trataría de haber “jugado” un estilo inductivo en el trabajo de reflexión conceptual, sobre todo a partir de las primeras sesiones* en las que era la formadora quien más lideraba la parte conceptual.

Todas estas consideraciones se recogían en el primer informe de percepciones<sup>8</sup>. Hacemos ahora otras de tipo específico sobre el propio proceso de análisis comunes a todos los bloques de “contenidos” como recordatorio de aspectos ya tratados anteriormente:

1. Se vuelve a sintetizarlos (25,31/1/2002), después de haberlos analizado juntamente con todo el material de D-ce y D-cu-2 el verano del 2001 (31/7/2001-10,11/8/2001, según Notes-2001: 6,7);
2. Cuando se miran inicialmente ya se había realizado el informe inicial de *Percep-D-ce* (7/8/2001), y también se habían analizado buscando aquello específico de la planificación las *Preaccions-D-Ce*, con lo que hemos de considerar que los comentarios y las marcas de color (sobre todo azul) que realizábamos en los márgenes, ya ‘recogían’ de alguna forma los significados e interpretaciones sintetizadas en los documentos precedentes (notes-2001:4,5)

Pasamos, ahora sí, al análisis pormenorizado de los significados ‘encontrados’ en cada categoría temática.

Ante cada una de ellas se encontrará *un esquema a modo de preorganizador* de lo que hemos interpretado al respecto.

En algunos casos, *para mostrar gráficamente determinadas conexiones en el tiempo hemos utilizado una forma gráfica en forma de ‘onda’*: podría haber sido una espiral si las posibilidades gráficas nos hubieran permitido representar, además de la línea, el texto que la acompaña. *Entiéndase esa forma como una manera de expresar que no estamos ante realidades lineales sino tendientes a lo cíclico, lo continuado subterfugiamente, lo conectado temporalmente, en una palabra.*

---

<sup>8</sup> Los informes y sus fechas: 1°. “Percep D-ce”: 22-9-2001 / Informe General D-ce: 25-9-2001 / Informe D-cu-2-general numérico: 27-9-2001 /// 2°. Desarrollo D-cu-2: 15-2-2002 / Desarrollo Ce: 7-3-2002 /// 3° Desarrollo Ce-Definitivo: 16-3-2002 / Desarrollo Cu-2: 3-4-2002 /// **Informe final**: mayo-junio-2002



## **A) RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.**

*Esta categoría temática aparece 1ª en las dimensiones de ‘contenidos’ y de ‘preacciones’ y 3ª en percepciones (después de ‘Recursos de formación’ y ‘Dinámica’)*

Nos parece que lo recogido en percepciones es poco significativo respecto a lo recogido en preacciones y sobre todo respecto a lo recogido en contenidos que sí nos parece de cierta relevancia.

### **Percepciones.**

Como ya se ha dicho, esta categoría y la de “Reflexión metodológica” aparecen muy interconectadas<sup>9</sup>.

Como síntesis o valoración de este apartado se remarca la *posibilidad de estar tocando la imagen de mayor o menor “excelencia” que cada profesor tiene en el grupo. Parece que se disponen a aprender lo nuevo y, al mismo tiempo, luchan entre imágenes: en esa lucha usan la teoría, los argumentos, etc., con los que trabajamos, además de pretender usar sus experiencias concretas en clase, el rendimiento de los alumnos, etc.*

A continuación presentamos elementos que nos llevarían a ésta y a otras valoraciones sobre la ‘Relación teoría-práctica’.

## **A) SOBRE RELACIONES EXTERNAS**

En este apartado recogemos la relación entre las decisiones y valoraciones prácticas de los profesores del centro con aquello que parecen percibir desde el exterior como expectativa y/o demanda. En este sentido, se dan algunos incidentes significativos.

Cuando en la 5ª sesión (3-10-96) “preparamos” conjuntamente las reuniones de padres de Educación Infantil y dado que pretenden informar -en alguna medida- sobre el tipo de trabajo “nuevo” que realizan en el área de la Lecto-escritura, *detecto entre el conjunto de los profesores conceptos “opuestos” y poco consensuados* que, en

---

<sup>9</sup> En “Notes-2001”: 3,5,6,(7,8,9) aparece alguna duda sobre la delimitación de los contenidos seleccionados en relación a que ‘Teo-Pract’ y ‘Reflex. Metod.’ se entremezclan mucho: en concreto se escribe (traducimos) “no veo claros los contenidos seleccionados”. (Informe Gneral de D-ce,: 6, 21 antiguas)

definitiva, pueden ser símbolos de una dudosa colaboración real con las familias; de entre aquellos destacamos:

- *confianza vs. desconfianza* acerca de los roles educativos que realizan los padres,
- *rol del docente como control* de las acciones de los padres *vs. ayuda del docente en forma de sugerencia para la mejora de su intervención materna/paterna.*
- reunión de padres como situación agradable para el docente *vs.* situación desagradable:

***El fet de parlar de la reunió ha obert molt la temàtica, i han sortit temes com:***

*-coses que poden fer els pares amb els fills a casa de lect/escript.*

*-responsabilitats dels pares vers els fills/cada vegada pares amb menys temps/donar exemples de coses que poden fer “com si estessis segur que ho fan, per a que s’adonin que no ho fan...: és la Prof\* (i penso que és una manera indirecta de “culpabilitzar-los”. (Perc-ce-4:1, sesión 5ª, 3-10-96)*

Esta sesión de preparación de las reuniones era la primera actividad conjunta de “explicitación de sus modelos educativos”; entendemos que en su transcurso pasan cosas importantes en el sentido de ***que la formadora empieza a ver qué tipo de vida hay en el centro, y también porque empieza a haber de cambiar lo planificado en función de ‘eso’ que percibe.*** Veremos esta cuestión desde diversos puntos de vista.

## B) VALORACIONES SOBRE NIVELES DE ALUMNOS

Partimos del hecho de que el foco de trabajo de los profesores en gran medida son los procesos de enseñanza-aprendizaje y las consecuencias que las estrategias curriculares y organizativas tienen en el aprendizaje y/o rendimiento de los alumnos.

A éste respecto, encontramos que ese factor, sin duda, nuclear en el Desarrollo Profesional de los docentes no es ajeno a la complejidad.

Se da una situación significativa protagonizada por J. cuando ***valora negativamente el nivel de sus alumnos a partir de haber administrado incorrectamente la prueba de escritura.*** El error consiste en que la aplica de forma colectiva -como si se tratara de un dictado- en lugar de hacerlo individualmente como se planteó. Tras hacerlo, la profesora me llama alertada,

*El dilluns 25, la J. em truca al SEDEC, i em diu que el dijous ella i la F. no hi podran ser, perquè estan tot el dia fora, i que ha passat la prova, i n’hi ha molts nens, que “no han fet res”, i també em comenta que per l’abril de l’any passat, la F. l’havia passada i “n’escrivien molt més”.*

*A partir d’aquí, miro quan hi puc anar i quedem el dimecres 28. Dinem al cole, i després mirem les proves: n’hi ha bastants nens en la fase sil.làbico-alfabètica, i dels que no han escrit “res”, arribem a les següents reflexions: a tots els ha fet un DICTAT, és a dir, una situació col.lectiva, quan la prova és individual i ha de ser molt autènticament una relació comunicativa d’escriptura, absolutament contrària a “escriure el que sapigueu,... i si algú no ho sap, que ho escrigui com sàpiga”: aquesta consigna, és per a analitzar, perquè realment li està dient al nen que o sap, o no sap, i per tant el nostre concepte d’aprenentatge és de tot o res, i els procediments, no ho són així!!!!.*

*M'hi quedo fins a les 5, passo individualment la prova, i detectem que excepte dos nens, la resta està ja en fases entre sil·làbiques i alfabètiques... (Perc-ce-4:2, sesión 7, 14-11-96)*

Cuando voy al centro y contrasto el diagnóstico, me planteo que había supuesto dominio sobre la administración de la prueba a esta profesora, pero dado que no es así, pido y recomiendo trabajo conjunto en Educación Infantil junto a la profesora de 1º de Educación Primaria, Prof\*, porque ella acoge alumnos que también pueden estar en situación de cambio respecto a fases de escritura.

**→ Jo havia suposat, perquè té informació de l'any passat, i perquè se suposa que ho tenia ja integrat, que tenia clara la finalitat i la idiosincràsia de l'instrument: doncs, no. L'altre dia em preguntava si ho devien tenir clar, i a partir d'això els he recomanat que analitzin els resultats de la F., que ho posin en graella però que ho facin totes les de parvulari juntes. CAL IMPLICAR LA DE PRIMER, PERÒ AIXÒ D'ENTRADA ÉS DIFÍCIL. COM HO PUC COMENTAR DEMÀ?.(i.)**

La no integración de la teoría sobre las fases de escritura en el tratamiento didáctico por parte de J., nos lleva, salvando mi reacción que, en parte, es de extrañeza y de 'enfado' porque J. *debería saberlo* ya del año pasado, a ir más lentamente y volver a establecer la relación entre esa teoría y la práctica implicada.

En síntesis, extraemos dos ideas claras; por una parte, la de *roles marcados que conviven (sin mayor relación entre ellos*: lo que aquí ocurre ante un diagnóstico, aun no siendo excepcional, describe una forma de hacer, es decir, antes que acudir a la asesora podían, teniendo al lado a dos compañeras de trabajo, haber compartido y "explicado" el fenómeno; por otra parte, *el hecho de aplicar de esta forma tan "sui generis" una prueba individual en forma de dictado colectivo puede tener que ver, entre otras cosas, con las prácticas habituales del modelo didáctico anterior -no "analizado" y, en consecuencia, aceptado acríticamente-, en el que lo que más se asemeja al diagnóstico, es una evaluación como "control" distante y sin ayuda al alumno, tipo dictado colectivo.*

***Cuando se habla de que las innovaciones o los cambios pasan por el filtro de las interpretaciones de los profesores estamos hablando de un principio que aquí se vería claramente reflejado. Cuando se habla de las culturas de colaboración como instrumentos necesarios para la fortaleza profesional, se apela a una circunstancia en absoluto "natural" y de naturaleza compleja que también aquí se reflejaría.***

#### D.) IMÁGENES "CRUZADAS" SOBRE COMPAÑEROS

Un aspecto que para nosotros ha resultado resaltable es el hecho de que en este bloque supuesta y propiamente didáctico dedicado a la 'relación teoría-práctica' haya emergido con tanta fuerza todo lo relacionado con lo social. Así, una suerte de desmantelamiento 'técnico' daría paso a vislumbrar cómo lo relacional, y lo instalado en las imágenes profesionales de los profesores se inmiscuye en la comprensión y en la práctica didácticas. Nos planteamos que en el caso analizado, el centro tiene unas características que lo inscriben particularmente en una cierta densidad relacional y que, por lo tanto,

podemos pensar que en otros casos, tal densidad sería menor. Aunque no nos preocupa la cuestión de transferencia, sí admitimos entender que o encontrado aquí, aun siendo ineludiblemente particular, no dista mucho de lo que ocurre en un número importante de centros, a partir de lo cual, nos interesamos grandemente por ello.

- a) **F. sobre J.:** el claustro no puede seguirle en su “ansiedad insoportable”; cuando tras la situación de la problemática asociada al diagnóstico de las fases de escritura, hablo con F., pone de manifiesto esta imagen sobre J.:

*Passo per la classe de la F. i li comento ‘lo’ de que (la prova de escriptura) és individual, i ella em diu que no la va passar com a prova, sinó una mica com a dictat per a veure què, i que si fessin cas de la J., no hi podrien viure perquè seria un no poder parar contínuament i un neguit insuportable: a l’escola, l’escoltem i volem ajudar, però no li fem cas, perquè ja la coneixem.* (Perc-ce-4:2, sesión 7, 14-11-96)

- b) **J. sobre F.:** a su vez, se da la imagen contrapuesta, que siguiendo una cierta lógica de los caracteres complementarios, se sitúa en el perfil ‘contrario’ para encontrarse en el mismo centro, es decir, siendo contrario, comparten elementos esenciales:

*Més tard, fora de la sessió la J. deia que la F. ho necessitava tot molt pautat, molt quadriculat, i que s’amoïnava per res, que sempre es feia uns muntatges, F.↔J. (aporto un esquema d’una nota a banda que aportava algun matís a aquest comentari) i que s’havia amoïnat perquè la P-3 no li havia donat un dels fulls aquells d’activitats perquè ho fessin, eh?...la qüestió és que amb tot el gran grup hem quedat de tirar una miqueta enrera, reprendre les coses més de lectoescriptura, (bufo, llargament), i doncs, a veure anar més a poc a poc en aquest sentit... (i.:7, sesión 10ª, 16-1-97)*

- c) **F. en el reflejo de sus compañeras de Educación Infantil;** cuando F. “perdida” reclama una sesión específica para el ciclo de Educación Infantil, porque “la de P-3 le dice que va demasiado lanzada, la de P-5, (J.) *lo sabe hacer todo*, y que *ella no sabe hacer nada...*” casi llorando...entendemos, sobre todo en la distancia, que **tiene clarísimamente relación con la historia del centro porque, como se verá, estas “imágenes” pueden venir dadas por posiciones históricas:**

*Jo en aquest punt, el que penso és que molt orientat als crios de P., ja que la F. al final m’ho ha demanat, com una mena d’avaluació, que ella es troba perduda, la de P-3 li diu que va massa avançada, la de P-5 sempre ho sap fer tot i ella no sap fer res, i que es troba amoïnada, vull dir, estava així com a punt de plorar, doncs el proper dia agafar lo de la prova d’escriptura, repassar molt bé aquelles fases, repassar molt bé.* (Perc-ce-4:4, sesión 10, 16-1-97)

**F.** en éste mismo sentido considera que *trabajar con todo el grupo de profesores del centro, es decir con el claustro en su totalidad, frente a haber trabajado solo Educación Infantil*, lleva a “que haya cosas que no se traten”; como más tarde se verá, la decisión

acerca de si treballar sólo el ciclo directament implicado o tot el claustro se constitueix en un dilema:

*La P-3 doncs també (estava contenta), i que tenia algun interrogant per després, i la F. m'ha dit que, ha dit que ella necessitava alguna sessió per parvulari perquè ella se sentia perduda, que de vegades feia coses, i llavors la P-3 li deia que anava massa avançada, que allò era massa difícil, i que per altra banda sentia que no feia tot el que havia de fer, es a dir, que anava perduda; i que moltes de les coses que no es tractaven, que el fet de tractar amb tot el grup, doncs que feia que coses més de parvulari, doncs que no es tractessin i que una de les coses més importants que era la seqüenciació d'activitats que podien fer per cada fase, doncs que es va fer en un dia en que ella i la J. eren fora: diu, el més fonamental que havien de fer doncs aquell dia no estàvem; a veure estava amoïnada, i després el que comentava la P-3 es que "... 'bueno' però per allò no t'has d'amoïnar, vull dir no t'ho vaig dir en aquest sentit, a més els nens després ho havien fet bé, per tant cap problema o el que sigui... (í.)*

Ante todo este corpus emocional de inseguridades o de reclamo de certidumbres y respeto profesional, topamos, en una ocasió informal con que F. está realizando con sus alumnos un trabajo fonológico. El trabajo tanto podría estar integrado en la propuesta innovadora, como ser un indicador de trabajar de forma paralela la innovadora y la anterior para asegurar, al menos, aquello que ya se conoce y que se ubicaría en la "programación" que corresponde al curso o nivel determinado. ***Así, metodología segura ante la incertidumbre, podría ser la forma como nominar esta situación, o bien, tránsito entre una metodología y otra.*** En todo caso, por lo que a mi como formadora respecta, me informó sobre un aspecto a valorar: seguir en el caso concreto de esta persona de qué forma se estaba ensamblando una metodología en la otra y poder, también y a partir de ello, aportarlo al grupo para que sirviera grupalmente:

*Quan arribo, vaig a la classe de la F. i m'explica -perquè estaven fent una activitat sobre això, asseguts en rotllana -que als nens els costa discriminar la i perquè de vegades està amb la a o la e, i sona poc, i que s'hauria de començar per la a*  
→ es pot considerar treball sistemàtic de sons, discriminació... o  
→ es pot considerar seguir amb la programació establerta anteriorment al treball d'assessorament?. (Perc-ce-4:6, sessió 12, 13-2-97)

Otro momento en el que F. explicitaría una posición poco cómoda y autónoma respecto el conjunto del centro sería alrededor del ***tema de la letra que hay que usar en parvulario***. En la sesión en la que todo el grupo comentábamos el autoinforme, y dentro de un apartado de diversas cosas, aparecía una problemática centrada en la letra:

*...i sembla que els del cicle inicial, mitjà i superior, estarien més que d'acord...el Dtor. seguint paraules meves que lliguen aquella lletra a un època, parla que abans el mestre i el nen es diferenciava per la bona lletra i "els que no la teníem bona, un fart de patir fins que van sortir les màquines i els ordinadors...": se'n parla, la J. diu que ho parlaran, perquè potser és ella qui més ho defensa -o qui menys s'ha plantejat fer-ho d'altra manera- (també*

*pregunto a la (estudaint de magisteri)Fi. que ens explica que no la feia a l'escola; la F. tampoc, ho he hagut d'aprendre aquí...ho diu com una imposició* (Perc-ce-4:8, sessió 17, 8-5-97)

Pareceria poco creíble que hubiera tanta “tensión” acumulada entre las personas del claustro por un tema como éste; pareceria increíble, decimos, si no fuera porque sabemos que el tema del tipo de letra, aun siendo como es un aspecto ‘superficial’, resulta ser un elemento de carácter ‘evidente’ que se constituye en una ‘bandera’ en las decisiones sobre metodología de la lectura y la escritura en la mayoría de centros: como si tras él se pudieran amagar muchas de las consideraciones que se harían pero que, por política “correcta”, no pueden hacerse.

d) **Sobre Prof\***. A continuación se presentan diversas situaciones que tendrían que ver con apreciaciones realizadas por la persona que hemos llamado Prof\* y que, como anunciábamos, jugaba un rol resistente o, a menudo, contrapuesto y/o enfrentado al de sus compañeros.

En primer lugar señalamos una situación en la que Prof\* valoraría que el ‘nivel’ que se consigue en la etapa de educación infantil resulta insuficiente respecto a sus exigencias o los requisitos del primer curso de primaria; el carácter subjetivo u objetivo en lo pretendido en ningún caso quedaba claro en las intervenciones y por parte del centro, tampoco se arbitraba ninguna exigencia de establecer criterios comunes.

Tras esa valoración plantea que, dado el déficit, ella no puede exigir a los alumnos lo que debería. Argumenta también que esto puede estar relacionado con algunos “hechos” de permisividad: las profesoras de Educación infantil no los aceptan como ciertos y muestran unánimemente su desacuerdo:

*La Prof\* també cap al final ha tret l'exemple, (...) d'una nena que té, que hores d'ara doncs, encara no reconeix cap lletra: ella ho posa com a motiu de que com que s'han vist totes al Parvulari, no d'una manera sistemàtica doncs que ara aquesta nena es fa un embolic, jo llavors he preguntat sí, però durant el primer trimestre, què ha estat fent, perquè el cas més o menys devia anar per aquí mateix, i ella deia sí, però què es fa amb aquests nens que es passen el Parvulari o bé al passadís, o sota les taules, amb aquests nens, clar, què hauríem de fer...això ha creat la situació de que les de P. deien que aquesta situació no es donava (enèrgicament)...que potser hi havia nens més difícils, però que no es donava el fet de que passés tot el P. en una situació tan radical, que jo, quan he explicat al grup -perquè algú parlava- el que deia la Prof\*, ho he dit així...-què passa amb aquests nens que es passen sota la taula, però dic, això és algun cas que és real?...ella ho deia en el sentit que si no se'ls exigia...” clar aquesta nena quan jo la poso a fer dictats, o quan jo la poso a fer tal, de vegades no vol, es posa a plorar...dic a veure, pensem amb allò que dèiem d'aquest nen que encara no està en una fase com perquè ni pugui fragmentar la paraula en síl.labes si nosaltres li estem demanant un treball on hagi de discriminar un fonema si encara no ha passat per la síl.laba, és el mateix, amb la qual cosa, les etapes que són interessants per P. i tot el treball de les fases, i tal, és molt important al primer, i aquí crec que he fet sortir el fet que si no, tota aquesta innovació al P., al CI, doncs pot quedar una mica truncada perquè el tractament que fem no sigui diferent. (Perc-ce-4:5, sessió 10ª, 16-1-97)*

Como se ve, yo pregunto si cuando se hacen estas valoraciones se tiene en cuenta las diferentes fases, porque en caso contrario no será ‘posible’ entender la innovación. Claramente, el hecho de mezclar en un mismo argumento valoraciones más o menos certeras dificulta la resolución en este tipo de “confrontaciones” que no eran excepcionales. Porque aun en el caso de que Prof\* estuviera mostrando “déficits” que consideraba históricos en los niveles de EI y, de alguna manera, por ello, cargando contra su “antecesora” en Educación Infantil, J., el hecho de que no quedara ‘claro’, reducía la situación a poco fructífera. También podía estar poniendo en duda aspectos o componentes prácticos de la propuesta nueva (no presentar ‘todas’ las letras de forma “sistemática”): el estilo crispado y acusador, junto a su imagen -que nosotros desconocíamos en profundidad- en el centro, hacía que las cosas discurriesen de esta forma.

En otra situación Prof\* “arremete” contra la misma persona que le precede y que ha sido tutora de los alumnos que ahora tiene y le “espeta” que sus percepciones quizás no están bien fundamentadas, aunque tampoco en este caso se va más allá en la argumentación:

*Jo: regulant el procés, perquè contínuament parlaven del cas tal i qual i no és que es perdés el fil, però sí ens descentràvem.*

*Prof\*: p. e. que els de 1r. no volien anar a la biblioteca← la J. diu que sí (suposo que parlant de quan tenia els mateixos alumnes a P-5) al que la Prof\* li respon que “...una cosa és el que et sembla i l’altre el que és” (és un comentari adreçat a la J. específicament). (Perc-ce-4:7, sesión 15, 3-4-97)*

Por una parte, desacuerdo. Por otra, y esto sería lo importante en lo que nos ocupa, *se eluden cuestiones “metodológicas” (qué se hace, para qué se hace, cómo se hace, etc.) para centrarse en las personas. De forma que si los aspectos más claramente pedagógicos nunca se llegan a tratar, se acaba por reducir el posible debate en una cuestión de implícitos y de juicios absolutos, es decir, determinados aspectos se plantean como “no considerables” por el grupo o sin “resolución” histórica: son así porque las personas son así.*

Sin llegar a decir por nuestra parte que todo tenga solución en un grupo, cosa que tampoco creemos, sí nos parece importante llegar a mecanismos que permitan dialogar con un grado de mayor calidad que el simple “tirar la piedra” de una forma, pongamos por caso, adolescente.

Cuando en este sentido nos hemos interesado, por ejemplo, por líneas de trabajo sobre conflictividad que plantean que uno de los principios básicos que hay que salvaguardar es *llegar a poder separar la persona del rol*, pensamos cuánto tiene de necesario y cuánto de difícil, vistas las realidades de las instituciones con las que trabajamos. Porque esto que reflejamos aquí en absoluto sería excepcional.

En otra ocasión, Prof\* *nos “devolverá” una imagen positiva de su rol docente: revisábamos colectivamente las respuestas que habían dado los alumnos a una actividad de evaluación “abierta” de “funcionalidad” de la Lectura y la Escritura y, según ella, no eran respuestas de exigencia de la maestra, sino que eran de ‘querer aprender’, con lo que estaría pretendiendo albergar una imagen humanista y no “autoritaria o castradora” como se desprendería de otras situaciones y/o acusaciones:*

*Com que no érem tots he dit de començar per les avaluacions del per què llegim i escrivim, però deien que havíem dit de tractar lo de la comprensió i que ja no ho havíem portat o fet; sí la Prof\* que ho explica, les diu→demanar-se-les, i valora que **no eren de l'exigència de la mestra sinó molt d'aprendre**, i quan les lleix, finalment les troba, surten coses també de textos; (...)*

*Sobre aplicació A-D-D:*

*(...)(Prof\*) ...ha llegit els textos i tothom a valorat positivament el que deien, es preguntaven el nom dels nens, la lletra, millor que la dels grans, i el treball per ser de primer!... Nú. comentava que al final estaven cansats i jo he comentat que les sessions es poden partir, que són feines que normalment agraden que no cansen perquè estan implicats, però que les hem de fer com veiem que és millor. (Perc-ce-4:7-8, sesión 16, 17-4-97)*

d) **Sobre Nú.** Nú. que aparece en la última parte de la cita anterior, comparte una posición histórica en el centro de “nueva” respecto a otras personas “fundadoras” y, en consecuencia, o bien su autonomía, o bien su tipo de trabajo en el ciclo, hacen que se mantenga muy al margen (trabaja con Prof\*). En esa ocasión, al margen de que durante el curso ha tenido, además, cuestiones personales que le han hecho estar de forma irregular sobre el proceso, prácticamente **es la primera vez que habla**.

## D) ROLES

Recogemos aquí algunos aspectos que no hemos referenciado anteriormente en el apartado de ‘imágenes cruzadas’. En algunos casos son aspectos anecdóticos que únicamente informan del carácter ‘apacible’ y/o colaborativo de algunos profesores y que, no han sido eliminados como ‘significado’ porque coopera con la imagen global de cada profesor que será sintetizada en torno a diferentes categorías a lo largo del trabajo. Entre paréntesis se hace referencia la página del documento en la que se encuentra.

- P. y N.:
  - Aportan ejemplos de aplicación y hacen valoraciones educativas (3)
  - P.: “Quintos” que a ti te gustan (3)
  - Aplican A/D/D (8) (propuesta de lectura colectiva ‘participativa’)
  
- C.d’E.:
  - Aplica A/D/D (8)
  
- P-3:
  - Se muestra contenta y comenta que me preguntará después: no en público (me pregunto: ¿lo hace por no cooperar con una dinámica desordenada en las intervenciones y representada por Prof\*?, ¿por no sentirse cómoda en su rol de novel?, ¿por timidez personal?... ) (4)
  - Le dice en la situación en la que F. entra en crisis de ‘inseguridad’: “...que no, F., que no hay ningún problema, lo probaste, y te fue bien...”(5)
  
- J.:



- No integra las fases de escritura en la práctica (6)
- “Em cargolo” (me retuerzo) cuando los profesores se quejan del mucho trabajo...(6)
- Muy contenta (está junto a F.) me enseña trabajos: les planteo, a partir de esas muestras, que ya se puede dar más marcha a trabajos que incluyan tener en cuenta las diferentes fases y el agrupamiento de parejas,...a ambas les parece bien,...sí, OK (6). 13ª sesión (13-3-97)

- F.:

- Muy contenta (está junto a J.) me enseña trabajos: ídem que en el caso anterior.
- Angustia ante el diverso seguimiento por parte de los alumnos de una actividad (de aquí sacamos el concepto de ”diversidad”)(7)
- **“Tal cual la teoría, tal cual la teoría” (8): esta expresión responde a la aplicación que hizo en la clase de unas estrategias que les propuse para crear ‘conflictos cognitivos’ de escritura en los alumnos en función de las diferentes fases. Mostraba así, su sorpresa por la correspondencia entre la teoría y la práctica y quizás, sobre todo, por la utilidad de aquella. ¿Racionalidad teórica o lógica que para los profesores se muestra insuficiente para la práctica?**

- Prof\*:

Aunque hemos marcado de forma reiterada un rol “difícil” cabe también decir que en la 8ª sesión se da una situación “amigable”; siguiendo de alguna forma la disciplina de no “interrumpir” el trabajo común me explica, cuando se acaba la sesión, la dificultad de una alumna, ante lo que yo le recomiendo algunas acciones o propuestas de tratamiento: ella se muestra agradecida...(no sé luego).

*Quan acabem la sessió la Prof\* (no ho fa dins de la sessió col·lectiva!) m’explica el cas d’una nena que li costa molt, no té tensió, i la percepció també sembla deficient→li recomano que treballi a partir de totes les activitats de la proposta d’iniciació a la L. Escrita a partir dels noms propis de la classe per a que pugui fer un repertori reduït, treure l’abecedari, i començar a establir relacions. M’agraeix l’ajuda, es disculpa perquè és molt tard -són les 14,30 h- i quedem que m’explicarà com li ha anat. \*En aquest paràgraf, també havia escrit al costat i en vermell quan havia fet la lectura posterior, “RELLEVANT”. A més, havia remarcat: ”Vam acabar passades les 2h.”*  
(Perc-ce-4:3, sesión 8, 28-11-96)

También, cabalmente, **trata su responsabilidad “relativa” y compartida sobre ortografía** y plantea que en Educación Infantil ‘aprietan’ más porque si no ella no puede “exigir” lo debido.

Decimos cabalmente porque lo que ella plantea y que parece ser un mal “endémico”, histórico entraría dentro de un adecuado criterio pedagógico y técnico del tratamiento ortográfico; aunque, claro está, no sea una cuestión de *apretar* sino de entender cómo ofrecer a los alumnos informaciones coherentes y no parciales.

Muchas veces, con términos genéricos como “*apretar*”, “*exigir*”, etc. solemos referirnos a un estilo sistemático, riguroso, exigente y ordenado del docente, infalible en sí mismo, mientras que en la base del rendimiento de los alumnos pueden encontrarse también otros criterios pedagógicos científicos nada despreciables. Para algo avanza la didáctica específica, en este caso, de la lengua:

*En aquest punt, encara que el meu discurs va adreçat a situar la responsabilitat al CI, la Prof\* diu que molt d'acord amb el que dic, ella pensa que sigui quan sigui que es faci aquesta representació so-grafia que s'ha d'ensenyar tal com és perquè si no els seus nens arriben a primer molt segurs que cada so té una grafia- perquè així ho han après a P-5- i que ella pensa que el moment en què el nen ho aprèn té molt de valor, i que ha de ser total -és a dir amb totes les irregularitats-, no a mitges,...quan se'ls ensenya aquesta correspondència , sigui a P-3, P-4 o P-5, ja se'ls hi queda. Si no, a mi em costa molt de refer-ho”.*

***Suposo que això es tindrà en compte perquè és molt evident que el missatge donat fins ara era molt parcial i obviava la problemàtica ortogràfica... Això lligava amb el fet que algú, o jo mateixa, no ho recordo, comentava que el bo era que s'anés creant l'hàbit del dubte, de preguntar amb quina és...jo sí que vaig dir que amb compte de no mostrar una llengua caracteritzada per la inseguretat,...*** (Perc-ce-4:3-4, sesión 9ª, 12-12-96)

Estamos en la **9ª sesión** y parece que personas con roles contrapuestos pueden hablar en términos “objetivos” sobre dos etapas educativas que se suceden respecto a las cuales deberían tomar decisiones. Por nuestra parte, intentamos organizar los cambios didácticos y, de hecho, la persona implicada en iniciarlos, pidió orientaciones al respecto de forma rápida.

También con J., Prof\* comenta que estaría bien *estudiar longitudinalmente* las dificultades de niños: ambas establecen una relación entre dificultades en lecto-escritura y problemas irresolubles de ortografía a lo largo de toda la Educación Primaria; ante esta cuestión y puesto que visto de esta forma lo que plantean está entendido de una forma tan amplia como poco útil, yo les hago saber que más que “determinismo”, veo una cuestión de tratamiento de modelos... (í.: 4)

Hacia el final de la actividad de formación, se resalta en los diarios que se la ve más relajada que al principio que no admitía que los alumnos cuando cambiaban al primero de Primaria tenían una “crisis”. Esta situación se da en la sesión en la que comentamos el autoinforme.

*Sobre l'angoixa de primer deia que encara que la Prof\* no ho admestia molt...(actitud relaxada, més relaxada, i cooperant?)(Perc-ce-4:8, 17ª sesión, 8-5-97)*

- M.:
- expectativa sobre el material ortogràfic (3)
- cuando le pregunto si irá bien y ella hace cara de duda, es porque...¿es insuficiente el material?, ¿tiene dudas de la capacidad del centro?, ¿otros...?)(4)

Curiosamente, M. tiene una presencia muy mediatizada por su interés ‘ortográfico’: en el cuestionario inicial sobre cultura plantea que lo que les unirá será la mejora de la ortografía, y en numerosas ocasiones, su interés o motivación aparece ligada a este aspecto: queremos decir que en otros temas su presencia es muy marginal. Únicamente aparecerá una situación vinculada a la reflexión-en-la-acción (en la que, por cierto, no parece estar muy de acuerdo con el esfuerzo que requeriría).

## E) SOBRE APLICACIÓN, MATERIALES y RECURSOS, ORGANIZACIÓN, ETC.

Una percepción continuada fue que *parecía no haber “excesiva” preocupación por los recursos concretos; en este sentido, se mostraban más autónomos que en otros centros, o al menos con menos ‘resistencias materiales’*.

En concreto, cuando tratamos después del verano<sup>10</sup> toda la propuesta didáctica relacionada con el ‘trabajo del nombre propio de los alumnos’ de la que se desprenden actividades concretas de lectura, escritura y análisis de sonidos y de grafías, las profesoras implicadas ya lo tenían bastante preparado; de hecho, como decíamos anteriormente, y creemos recordar que por iniciativa de ellas, habíamos comenzado el trabajo en junio para poder iniciarlo también con los alumnos en septiembre...*aunque luego resultara que, precisamente, en esas fases iniciales, hiciéramos más trabajo de reflexión* que de análisis pormenorizado de actividades concretas.

*Sobre el nom, que han hagut de començar avui dia 16-set., em van preguntar coses puntuals. Ja ho tenien tot bastant muntat. (...) crec que no els preocupa molt el tema dels recursos, potser perquè se senten autònomes i “sobreres” a aquest nivell, i en general la qüestió creativa fa anys que l’escola la treballa.*  
(Perc-ce-4:1)

Por otra parte, un evento *importante* relativo al material aparece cuando se está trabajando sobre la ortografía con el grupo de Ciclo Medio y Superior: en este caso, una persona que muestra actitudes, digamos, “neutras” hacia lo que se hace, parece interesada:

*Després passem al tema de l’ortografia, la M. amb expectatives “...has portat això?” suposo que es referia a recursos per tocar les qüestions ortogràfiques que vaig recollir en la sessió anterior. Jo com a síntesi, els faig un comentari del que vam trobar amb el grup de CM i CS la sessió anterior i que bàsicament era que:(...) (Perc-ce-4:3, sesión 9, 12-12-96)*

En este caso concreto, en relación a la opción de aportar por mi parte más o menos material, o de inscribirlo junto a otras cuestiones didácticas como la organización del tiempo para usarlo, o el conocimiento de estrategias favorecedoras de la implicación de los alumnos, etc., me pregunto si esperaban más material ortográfico para “aplicar” y yo, en su lugar, les hago propuestas pero pidiendo que el “cambio” no sea superficial, sino organizativo: esta segunda opción, lo sabemos, cuesta infinitamente más y requiere esfuerzo no sólo de elaboración puntual de materiales, sino de reorganización de las actividades y, seguro, también de coordinación entre ellos.

*No sé si s’esperaven -CREC QUE SÍ- un desplegament de jocs que no coneguessin i que haguessin de fabricar, etc. ...en lloc d’aquesta solució que els aporto que només consisteix en organitzar el TEMPS a les classes per a que juguin els nens que els costa més això, per a que ells mateixos es fabriquin els jocs a partir de models, i per implicar els alumnes en unes habilitats que si són*

---

<sup>10</sup> Sesión 3ª y 4ª, días 12 y 19-9-96

*considerades tasques del “corregidor”/professor, no tenen perquè solucionar-se...Quan a la M. li vaig preguntar si els anirien bé aquestes orientacions, va fer un gest amb la cara que no sé si era d’insuficiència o de preguntar-se si aquestes qüestions que s’havien d’entomar des de Parvulari i CI. serien tingudes en compte.(...?...) (Perc-ce-4:4, sesión 9, 12-12-96)*

Se reflejaría, a partir de estos ejemplos, el peso de los materiales en los cambios curriculares. Podríamos aventurarnos a considerar que esta situación es muy habitual; se da una tendencia a incorporar aisladamente cualquier material sin incardinarlo en un tratamiento sistémico: éste se usa un tiempo durante el cual le pide una eficacia “milagrosa” para ser después, en muchos casos, abandonado, a causa de que otro suplanta al anterior; se establece con todo ello líneas de continuidad metodológica difíciles de analizar y sobre todo de mejorar y consolidar: como resulta imposible organizar sistémicamente lo que requeriría un tratamiento adecuado, lo novedoso o tiene un alto valor en sí mismo, o se dará una tendencia continuada y poco rigurosa hacia cambios superficiales.

***Así pues, por una parte, una relación tranquila o de falta de dependencia del material y, por otra, una percepción de que sí se espera de él aquello que no darían otros elementos didácticos como la organización.***

Otras referencias a materiales aparecen de forma no específica en los apartados de temática Didáctica y de recursos de formación (categorías de ‘Reflexión metodológica’, ‘Conceptos didácticos’, y ‘Recursos de formación’).

### **Preacciones.**

Presentamos ahora aspectos relativos a esta categoría temática pero desde el punto de vista del seguimiento y/o del esfuerzo por enlazar todo lo tratado: las conexiones entre sus prácticas anteriores y las propuestas, los guiones de la formadora a lo largo de las sesiones y los documentos que recogerían progresivamente todo el trabajo, son su contenido.

1. Uno de los aspectos más notorios de esta dimensión es que se ponen de nuevo de manifiesto ciertas ***conexiones entre las prácticas anteriores y las que se pretenden*** o derivan de las modificaciones introducidas en aspectos concretos: ***significaría reconstruir, por parte de los profesores, su modelo de enseñanza de la lectura y la escritura desde la actualidad y desde las nuevas referencias.***

- Así, en la ***sesión 9ª*** se acordaría, como ya recogíamos anteriormente, modificar aspectos de la presentación de las grafías en Educación Infantil para evitar aprendizajes “erróneos” que, además, resultan difíciles de corregir en el curso siguiente intentando, de esta forma, tratar mejor la coordinación de lo ortográfico entre Educación Infantil y Educación Primaria.
- En la ***10ª sesión*** N. vuelve a preguntar lo que ya preguntaba en la 1ª sesión sobre confeccionar palabras y sigue -al principio las desconocía- sin tener en cuenta las fases, con lo que considero que debo volver a insistir.

- En la **12<sup>a</sup>** me dispongo a revisar las tareas realizadas en grupo por las profesoras de Educación Infantil y a “expandirlas” y enriquecerlas, si cabe, en el sentido de no limitarlas, es decir, pretendo que no queden limitadas por su modelo anterior (en cuanto a función y/o forma).
- En la **13<sup>a</sup>** me planteo que, una vez iniciado el proceso de escritura en Educación Infantil, necesitan ir hacia la composición de textos y no dejarse llevar únicamente por la copia y el dictado, que son las actividades de “escritura” por excelencia en el modelo didáctico precedente.

2. En general, **una de las posibilidades en el análisis de las ‘preacciones’ temáticas sería recogerlas longitudinalmente dibujando el trabajo a lo largo de las sesiones**. De alguna forma, en aquello que hemos considerado más relevante así lo hemos hecho y de ello han ido resultando las conexiones temáticas que hemos tratado hasta ahora y que continuaremos tratando en las diversas categorías. Para ello, además del análisis categorial, realizamos otro longitudinal que presentamos en el anexo nº 4.

### 3. Otro tipo de análisis, más global, destacaría lo siguiente:

#### a) Sobre los guiones y/o dinámicas de trabajo.

Hasta la **sesión 7<sup>a</sup>** inclusive, entre una sesión y la siguiente, se realizaban **guiones** dentro de la escritura del diario: eran guiones amplios y exhaustivos que giraban en torno a diversos contenidos ‘temáticos’ a tratar: aspectos conceptuales, materiales y documentos didácticos, prácticas para el trabajo conjunto con los profesores, etc..

Así, para la primera sesión el guión era como sigue y en él se marcaron durante el análisis de esta categoría de planificación los contenidos más importantes sobre la relación Teoría-Práctica:

Sessions ‘centre’ / 1a. - 2a. // 25, 26 de juny 1996: 2 hores +2 hores			
OBJECTIUS	CONTINGUTS	ESTRATÈGIES ASSESSOR- PROFESSORS	MATERIALS
0. PRESENTACIONS	Imatge que en tinc jo: gent amb molta experiència: intercanvi <b>No</b>	*Eren notes afegides al que constava al document com a punt 1	
1. “Avaluar” la <b>CULTURA</b> professional de centre <b>VERS UNA INNOVACIÓ CURRICULAR</b>	- <u>Aspectes</u> full qüestionari - $\leftrightarrow$ <u>T. Investigació</u>	Breu presentació “PROGRAMA” per què ‘conceptes’, ‘procediments’ i ‘actituds’? (ho he dit jo $\leftrightarrow$ Innov. Curricular) - *?.No neguit de materials: NOMS NENS //TIPUS LLETRA	- Fotocòpies programa - Qüestionari (1)

		- Projecte d'assessorament: treball col.laboratiu per DP (per mitjà de D. curricular)		
2. 2.1. AVALUAR els CONEIXEMENTS PREVIS: Què és llegir? // Què és escriure? (no)	- Concepte dels professors de <u>Llegir</u> /Escriure (no) - “Marca” de les diferències de concepció al llarg dels diferents nivells	FULLS COLORS QUATRE GRUPS: P-3/P-4, P-5/1r., 2n./3r., 4t./5è./6è./8è(?) /Dtor. <b>Queden canviats: EI /1-2/resta (música?) P-3, P-4 net /P-5, 1r. brut</b> - <b>QUÈ ÉS LLEGIR (ÍDEM ESCRIURE: 2-3 net/4-5-6 brut)</b> - Definició - Descripció breu de la metodologia	Fulls colors “en blanc”	
2.2. Contrastar amb models actuals (Models teòrics)(no)  *Procediments descriure molt breument el mètode *Al setembre: procediments + detallats	Procés lector (model interactiu) Procés d'escriptura	Llegir: - Descodificar - Comprendre - Reelaborar informació: objectiva /aportació subjectiva - <b>Afegeixen descobrir món</b> Escriure: - Codificar (natural, ortogràficament) - Composar textos - Comunicar	Còpies d'esquemes teòrics	
3. Els nens que saben sobre: • per a què llegim? • per a què escrivim?	FUNCIONALITAT DELS PROCEDIMENTS I DELS APRENTATGES	Pregunta oberta: - Ho saben els professors? - Com ho podem recollir? - document - seguiment de les percepcions i pensaments dels nens	quadre possible: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"><tr><td>Nom: “.....” Nom: “.....”</td></tr></table>	Nom: “.....” Nom: “.....”
Nom: “.....” Nom: “.....”				
4. Marcar decisions que han de fer de cara al setembre	-Noms de nens P-3,4,5 - Tipus de lletra	Ensenyar produccions de nens de 3 anys - proves - allò de les lleties - còpies tipologies, etc.  <b>Com ho han fet per arribar-hi: →cal repertori de lletres: d'on surt: NOMS + poc a poc</b>		

		altres textos (logotips) - Pq. Lletra majúscula: +fàcil escriure - Pq. Escriure: fa adonar-se de les característiques de l'escrit *Ho encerclo i ho relaciono amb "continguts"	
5. Desenvolupar el TREBALL DEL NOM			

En el gráfico se ven anotaciones de lo que se realizó en esas dos primeras sesiones.

También el guión de la 4ª sesión ilustra la "magnitud" de lo que se quería tratar:

*"La reunió de pares la fan cap al 4 d'octubre i quedem que la prepararem en pròximes sessions.*

→4a. sessió: GUIÓ

- Situar el tema dels noms: - Model Dual

- Logogràfica

- →Alfabètica

- →Ortogràfica-Analògica

- Analitzar el dossier (SEDEC)

- Ortografia: -fonogràfic

-morfosintàctic

-semàntic

- "logogràfic" (?)

Visual

Auditiu

Gràfic

- Quintos..... \*llibres Anna Camps (Carme, rosa M.)

→Autoinforme

→Quadre activitats noms

→ Ortografia Quadre recull d'errades

(síntesi-Preacc-ce-4:2, sessió 3ª, 12-9-96)

En la 5ª sesión:

Portava al cap:

a) reunió de pares: els haurà anat bé el gràfic? (annex)

b) treball del nom: desenvolupar-ho i seqüenciar-ho.

c) ortografia pel CM/CS: "hauran trobat allò difícil"?: porto altres exemples.

d) textos

e) altres (i.:3, 3-10-96)

**Desde la sesión 8ª esos guiones dejan de aparecer en los diarios, y la planificación se sigue -en interacción con el centro, naturalmente- a partir de lo recogido y/o marcado en el diario o la relectura (o "emergencia" de una sesión a otra), pero no como lista de cosas que imperan para la acción: como máximo se centra en uno o dos temas.**

Se pasa, por ejemplo a **“volver” al grupo documentos que se han recogido a partir de lo hablado allí** que pretenden organizar la acción y la coordinación de aspectos didácticos. Sí hay, por otra parte, guiones no incluidos en el diario que conectan las sesiones 17<sup>a</sup>, 18<sup>a</sup>, y 19<sup>a</sup> (se habla de él en la sesión 17<sup>a</sup>)

También se inician otras dinámicas de trabajo.

En síntesis, esto podría significar un cambio en la forma de valorar la relación entre lo que pasaba en las sesiones de formación, las necesidades que detectaba en el grupo y la consecuente planificación para su tratamiento: **de una planificación muy centrada en el proceso “virtual” que podía desarrollarse y que yo, como más “consciente” del posible desarrollo “dirigía” (en una función de ‘experta’ en formación), a otra ya centrada en la vida propia que la acción formativa había tomado y en la que mi función de experta en formación, se caracterizaría -en parte- precisamente, por acomodarme a lo que allí sucede.**

Se trata de un cambio en la forma de planificar las **tareas desde una planificación más estricta y/o estrecha a otra más amplia y contextualizada** (Angulo, 1999a).

#### b) Sobre documentos elaborados

Diversos son los *documentos que a lo largo de las sesiones recogen las conversaciones que se han tenido con los profesores y/o las intervenciones que se les requieren*; hablamos, no de todos los documentos, gráficos, propuestas didácticas que se trataron en la totalidad de la actividad formativa, sino de aquellos que, de forma más contextualizada, recogen aspectos propios y particulares del contexto (los presentamos en anexo n° 5):

- Programa: 1<sup>a</sup> y 2<sup>a</sup> sesión
- Síntesis 1<sup>a</sup> y 2<sup>a</sup> sesión para la 3<sup>a</sup> sesión en la que se reanuda el seminario tras el verano
- Práctica para preparar en grupo la Reunión de padres: 4<sup>a</sup> sesión
- Síntesis de sus comentarios sobre Comprensión Lectora: 9<sup>a</sup> sesión
- Síntesis de sus comentarios sobre Ortografía: 12<sup>a</sup> sesión
- Síntesis de las temáticas que quieren tratar el próximo curso: 18<sup>a</sup> sesión

#### c) Sobre contactos directos

**La asistencias a las aulas, así como otros contactos en sesiones extraordinarias con el grupo de Educación Infantil, los encuentros con la C. d'E y las conversaciones telefónicas, también se hacen presentes longitudinalmente en el proceso:**

- **Entre la 6<sup>a</sup> y 7<sup>a</sup> sesión**, conversación telefónica con la C. d'E. para reunirme con Educación Infantil de forma “extraordinaria” y organizar el trabajo (tanto para ese ciclo como para conectar con el Ciclo Inicial) porque a causa de las colonias no se podrá hacer la sesión como estaba prevista; además habíamos hablado de que llevaría materiales sobre “proyectos de trabajo” a la profesora de P-5.
- **En la sesión 8<sup>a</sup>** realizo “pruebas” de escritura a un alumno de 1º de Ciclo Inicial (alumnos de Prof\*) y en la sesión 11<sup>a</sup> a otro de P-4 (alumno de F.).



- **En la sesión 12<sup>a</sup>** visito de forma informal el nivel de P-3 y “juego” con los alumnos en torno a sus nombres propios; a partir de la visita planteo a la profesora que hagan un texto colectivo para enviármelo (como un recurso para experimentar la ‘funcionalidad’ de la escritura).
- En el caso de J. he ido entrando al aula a lo largo del curso y he hablado en diferentes ocasiones con los alumnos pero, especialmente, desde el momento en que en P-5 se manifiestan dificultades para la escritura, también voy a esa clase (**7<sup>a</sup> sesión**)

#### d) Problemática de J. sobre la escritura

La cuestión es que la profesora ha realizado un cambio en la escritura que lleva asociada una dificultad y *ese cambio se ha considerado independientemente de los niveles de escritura de los alumnos*; tal dificultad radica en que se ha cambiado la letra al margen de considerar si era el momento oportuno para hacerlo: el criterio, dado que analizábamos las fases de escritura de los alumnos, debiera haberse basado en éstas, pero la profesora, que no estaba ‘madura’ para ello, siente presión interna, sobre todo desde el curso siguiente y, en suma, decide al margen del trabajo del seminario.

Ya hacia el final de la **3<sup>a</sup> sesión** alguien -no recogemos en concreto quien lo formula pero quizás fuera J.- pregunta “¿cuando pasarán a la otra letra: el hecho de que les sea más cómoda no hará que se “queden?””: les planteo que lo trataremos el día siguiente, una vez ya iniciado el curso con los alumnos;

*Jo vaig remarcar el fet que li donessin sentit a l'ús del nom.*

→ *”Quan passaran a l'altra lletra: el fet que els sigui més còmoda no farà que s'hi quedin?”*

→ *”Quedem pel proper dia per tractar-lo perquè “no tindran prou dies per a poder-hi treballar””(i.:4, sesión 3<sup>a</sup>, 12-9-96)*

Resulta que en la **sesión 4<sup>a</sup>** tratamos básicamente el tema de la preparación de la reunión de padres en la que querían explicar de alguna forma el cambio metodológico que estaban iniciando; sin haberlo tratado de forma conjunta se realizó ese cambio de letra en P-5 de modo que en la **5<sup>a</sup> sesión**, es decir, dos sesiones más tarde de la primera demanda, se inicia todo el proceso colectivo en el que la profesora en cuestión plantea la problemática tras haber optado por cambiar el tipo de letra. En el seminario se intenta, pues, buscar una “solución” al problema de que sus alumnos “no quieran escribir”. Ese tratamiento se tuvo que hacer sobre un hecho consumado.

Este proceso, por otra parte, ilustra muy bien situaciones similares que se han dado en otros centros. *Aun asegurando que no habrá problema con el cambio de la letra y optando, obviamente, porque la escritura no sea sólo una cuestión caligráfica sino principalmente de composición textual, la “crisis” ante la incertidumbre hace que se “aseguren” rendimientos de los alumnos aunque también se considere la precipitación para ello.*

Veamos el proceso a lo largo de diferentes sesiones desde que, habiendo tomado por su parte la decisión de cambiar la letra, tratamos todos juntos el tema<sup>11</sup>:

<sup>11</sup> En el gráfico introductorio veíamos la secuencia del caso en forma de espiral

- 5ª: J. manifiesta que sus alumnos no quieren escribir: lo tratamos, pero en esta sesión el tema central es la preparación de la reunión de padres
- 6ª: se miran algunas formas de descargar la actividad de los alumnos intentando mantener la composición escrita pero de forma que sea la profesora como “secretaria” quién lleve la parte más ‘motriz’ de la escritura
- 6ª-7ª: en el encuentro extraordinario con el ciclo de Educación Infantil proponemos - entre las profesoras de Educación Infantil y yo misma- maneras de hacer
- 7ª, cambiamos el “plan” y nos dedicamos a analizar el caso de J., miramos cómo indagar en los niveles de escritura; pasada la prueba, J. me llama asustada
- 7ª-8ª: voy a su clase, comemos en el centro, y por la tarde paso yo las pruebas: detectamos un error en la interpretación de la aplicación y vemos que los alumnos tienen unos niveles del todo “adecuados”
- 8ª por realizar otras actividades fuera del centro, ni J. ni F. están en esta sesión que, ciertamente, trata aspectos cruciales para las ayudas pedagógicas asociadas a las fases de escritura
- 9ª: los alumnos ya escriben y “no se quejan” de la letra.
- 10ª: desde esa sesión, el estado de J. es de entusiasmo.

e) Sobre conexión entre tareas y revisiones

Se muestran también conexiones a lo largo de las diversas sesiones:

- **1ª-2ª**: Trabajo con nombres propios que se revisa en la sesión 3ª-4ª, en la 2ª trabajo por GRUPOS
- **4ª**: práctica (documento para su reflexión) de la Preparación de la reunión de padres que se revisa en el trabajo común de la 5ª sesión; también se revisan otras tareas anteriores
- **6ª**: tratamiento problemática J. “no quieren escribir...con letra minúscula”.
- **Entre 6ª-7ª**: seguimiento, y tareas particulares para EI, reunión con este ciclo únicamente
- **7ª**: continuación trabajo proceso J.
- **8ª**: prueba alumno de 1º, orientaciones de ortografía
- **9ª**: “volver” sus comentarios sobre ortografía; trabajo sobre comprensión lectora para practicar en clase
- **10ª**: revisar aplicación ortografía; N. vuelve a preguntar cosas que ya planteaba en la sesión 1ª, volver a tratar: F. muestra necesidad de tratar más específicamente aspectos para infantil
- **11ª**: paso prueba a alumno de F.
- **12ª**: GRUPOS: Revisamos y ampliamos actividades de EI; en CM-CS propongo materiales y tratamiento; entro clase P-3
- **14ª**: Evaluación funcionalidad escribir y leer (prácticas “vivir en la propia piel” como en cursos: qué tarde aparecen); aplicación colectiva de las estrategias de ADD; para el 3º trimestre, dar marcha a textos en EI; P. cambio de secuencia en CL+ADD: revisarlo; propuesta de conectar ADD con los diferentes textos; ADD: guión
- **15ª**: revisar “evaluación de funcionalidad”
- **16ª**: me pregunto si necesitarían “Lectura Eficaz”, aunque también tendrían que tener en cuenta ADD; sobre “Evaluación”, aplicar ADD a poema (ellos); planificación ADD; J. me enseña trabajo sobre “B. i R.” (esfuerzo por mi parte de ‘más a más’)

- **17ª:** revisión conjunta de autoinforme; revisión aplicación lecturas ADD en EI; tratar “Lectura eficaz”, más ADD (tengo guión de la 17ª, 18ª, 19ª guión que “arrastra”)
- **18ª:** revisar tareas iniciadas (después de SS)
- **19ª:** a EI me piden cómo actualizar los informes para los padres; en CM-CS se plantea qué priorizar para el seminario del curso que viene.

Se considera, en síntesis, que las diferentes conexiones podrían hacer pensar en un *estilo de tratamiento contextualizado* porque resaltamos:

- *el hecho de la conexión sistemática entre los guiones o planes entre las sesiones,*
- *el que se hayan recogido sus conversaciones en documentos que les son “devueltos”,*
- *el hecho de que mi planificación se haya situado en un plano de respuesta a lo que sucede en el seminario, es decir, que se haya tornado más ecológica,*
- *la aproximación a las aulas y a los alumnos que, aunque ajustada a las posibilidades, no tiene por que ser, por ello, menos significativa.*

### **Contenidos**

En el bloque específico de Teoría-Práctica, aparecen marcadamente los siguientes aspectos:

#### a) *Contraste entre las prácticas anteriores y la propuesta metodológica<sup>12</sup>.*

*Se debería tener muy presente que estamos trabajando entre relaciones complejas que pueden estar conectando, como mínimo, la historia ‘orgánica’ del centro, la historia de las innovaciones sucedidas, su evidencia en aquello más visible que es la ortografía, y la idea de que parece haber responsabilidades por parte de según qué profesores/as o por parte de la metodología usada hasta ahora en Educación Infantil; la pugna parece estar entre Educación Infantil y Ciclo Inicial, aunque no se llegue a saber si a causa de las características intrínsecas de la persona del ciclo inicial -Prof\*- y de la de Educación Infantil -J-, o porque en el Ciclo inicial se ha tenido que cubrir “desperfectos” técnicos creados en P-5.*

#### b) *“Amago” de la pugna “histórica” entre criterios, motivos y valoraciones para adoptar, rechazar, enjuiciar otras innovaciones anteriormente “acaecidas”.*

En estrecha relación con lo anterior, debemos tener en cuenta que los profesores no tratan su historia abiertamente; por mi parte hablaría de desconocimiento y de pérdida, quizás, de la oportunidad de hablarlo (aunque dudamos de que hubiera podido salir desde el principio por tratarse de un área ‘secreta’ que impide acusarse entre ellos ante una persona ajena): el caso es que en mi rol de formadora no lo requiero de forma detenida o como “contenido” de las sesiones en las que aparece el tema.

<sup>12</sup> Como se sabe, nosotros *marcamos de azul* en los documentos de análisis aquello relacionado con ese tránsito entre su práctica anterior y la pretendida.

Lo importante habría sido saber si respecto a las anteriores innovaciones hubo personas que jugaron roles determinados y el tipo de balances que se acabó haciendo tanto de la ‘innovación’ como de la persona que la defendió. Visto el tipo de análisis “no extremadamente riguroso” que realizan los profesores, podemos pensar en unos juicios ciertamente ‘tremendos’.

Así, en la 1ª sesión ya apuntan todas esas dudas de contraste entre innovaciones anteriores y lo que se propone; visto ahora *era un auténtico cuestionario* sobre con cuáles de esos “cambios” anteriores se relacionaba lo que yo les iba a proponer:

**A. N. (4t.):** *Escriure “ben escrit” / “mal escrit”: fins a quin punt corregir, fins a quin punt donar per bo.*

*Tenen l'experiència del “Text Lliure” durant molts anys (en feien 1 diari); al mateix temps era tot analític, i no els va funcionar:→no ho hem explicitat molt, però jo els he dit que això no és el text lliure→model interactiu diferent.*

**B. A 5è.** *parlen dels nivells alts dels nens quant a comprensió lectora i composició de textos, i moltes faltes d'ortografia --/--Sobte quan nens vinguts d'altres escoles no en feien ni una (però en els processos de raonament, més fluïxos).*

*També dificultats en la velocitat lectora /correcció lectora.*

**Jo:** *- relaciono ortografia amb la ruta dual –visual—auditiva// Jo dic que això passa amb nens que els ha anat el cap per davant de l'expressió escrita, i quan han escrit, els ha vingut tot de cop / o / no hi donen importància.*

*\*paraules globals + símbols, noms, marques. Diuen alguna cosa com a que marques no, i dic “bé, “marques” excusa.*

**C. 1r., Prof\*:** *“s’ha de fer molt ben fet, si no és molt perillós, perquè pots marcar nens que tenen més o menys dificultats.*

**D. P-5, J.** *Com fer que amb 25 nens quan escriuen, tu puguis controlar si ho fan igual al model o no. Jo: →Diferenciar les situacions d'escriptura i de lectura: formals/ col.lectives /// espontànies*

**E. N. 4t.:** *“Estàs d’acord en confegir paraules (lletres de colors)...?→Jo: sí, caldrà veure en quina situació a un nen l’ajuda o no confegir amb lletres:*

- ELEFANT

- elefant

- elefant (amb lletres de colors)(Síntesi-D-ce-4:2)<sup>13</sup>

c) *Desde las 2 primeras sesiones se trabaja sobre una propuesta práctica concreta que denominamos genéricamente ‘sobre los nombres propios’ y que se corresponde con un material que trabajamos en los cursos y seminarios del SEDEC (traducimos): “La funcionalidad de la lengua escrita a partir de los nombres propios”. Lo señalamos porque se verá que optamos por iniciar el trabajo a partir de experiencias claras y aparentemente “fáciles” en las que podrán comenzar a “ver” cosas que hasta ahora no habían visto.*

A continuación desarrollamos esta cuestión desde un punto de vista teórico.

---

<sup>13</sup> en las citas siguientes nos referiremos a este mismo documento y, por tanto, sólo reseñaremos en cada caso la página de la que proviene.

Como vimos en el apartado de la bases teóricas conceptuales, el **Modelo de cambio del profesor de Guskey** (1986) en Villar Angulo (1993), Marcelo (1994) y De Vicente (2002), plantea que *las creencias y actitudes de los profesores se modifican en la medida en que estos perciben resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos*.

Recordamos que desde que informamos sobre la fase de **Preinvestigación**, valoramos la importancia de este factor porque -recordemos- habríamos encontrado que muchos de los informes de los profesores asistentes a la formación en esa fase daban muestras de que eso fuera así. En consecuencia, en las acciones formativas posteriores, también habría tenido cuidado de ocuparme de este aspecto.

En el caso del contexto ‘Ce’ hemos encontrado lo siguiente en referencia al modelo de Guskey (1986)<sup>14</sup>:

- **En la 3ª sesión** es el grupo el que traslada lo que hablamos teóricamente a una experiencia vivida, no en los alumnos, sino en ellos mismos, a modo de la verificación de una evidencia que corroboraría la teoría, es decir, que ‘dispondría’ al cambio de ‘creencia’:

*També mirem el quadre del “Model dual” de Coltheart (1981)(Cuetos, Valle, 1988:7) on es presenten diferents vies de reconeixement de paraules (model aquest que justifica àmpliament la proposta innovadora tal com està plantejada) → en aquest moment sorgeixen qüestions per part d’ells com “això és el que fem quan aprenem un idioma nou”, “sí que reconeixem noms de marques sencers...” (í.:4, 3ª sesión, 12-9-96)*

En la misma sesión les propongo mirar recursos que facilitarán “ver” otras cosas; hablamos sobre aspectos ortográficos y de lectura y escritura y planteo “representar” la escritura desde los primeros momentos a lo que Prof\* manifiesta entenderlo de forma totalmente contraria. Sirvió como indicador de las bases metodológicas de las que se partía.

→ *Que no tenen perquè veure coses mal escrites*

→ *La de 1r. o 2n.: diu aproximadament “...jo no els deixo escriure fins que ho saben posar” ← jo dic: “escriptura per parelles”, caps de paraules....(els recursos que presenta l’Anna Camps (Camps, et. al., 1989).(í.)*

**En la 4ª sesión**, P. aporta un ejemplo experimentado en torno a su propia hija a partir del cual habría ‘visto’ lo tratado teóricamente, tras lo cual, la misma P. adopta el lenguaje teórico específico:

*Aporto també la relació directa entre la entrada visual de paraules i els coneixements ortogràfics, és a dir entre el recurs logogràfic i l’ortografia (esquema Rueda, 1995:47). No sé si és en aquest punt, que la P. de 6è. comenta que la seva filla que ara ha començat 1r., ha llegit el rètol de la porta “CLUB DE JUDO”, i que “ha llegit logogràficament”, bé jo he afegit que a més la*

---

<sup>14</sup> En las hojas de vaciado de los contenidos, marcamos en lila aquellos que estarían relacionados con esta cuestión.

*seva filla tenia més informació alfabètica perquè domina moltes de les relacions so-grafia, però ho he considerat una inclusió dels coneixements que la P. hagi pogut fer sobre temes tractats anteriorment. (i.:6)*

*En la 5ª sesión* la sorpresa de las profesoras es manifiesta,

*Entro a l'escola, i vaig cap a les classes, entro a la de P-4. Hi són la tutora F., i la I. de 3r. que baixa ¾ d'hora cada dia, i fa el treball oral que li indica la F.. Aquesta comenta que li van saber llegir l'altre dia (el seu nom) cercant per a cada lletra el valor sonor: I, A, i la referència de la inicial de Fernando i N..." Per ser a P-4, i 'lo' poc que ho vam fer l'any passat (el treball del nom, etc.), sí que és veritat que estic al.lucinada...; diu la I.: "...va venir a la classe corrents" (i.:7)*

*Y también:*

*Això contrasta amb el que diuen persones com la J. de P-5, que ha provat coses a partir del mòdul de l'ICE que va fer amb mi, i que valora molt positivament la funcionalitat i amplitud que se li pot donar a l'escrit, i per tant la gran motivació dels alumnes vers aquesta manera de treballar..." Esta le comenta a su sucesora -...però Prof\*, no em diguis que no has trobat canvis en els nens que tens ara i que van fer P-5 amb mi...(i.:8)*

*En la sesión 6ª*, son las profesoras C.d'E. y P-3 quienes han 'probado'

*Comenten la tutora de P-3 i la C. d'E que està ¾ d'hora cada dia, que han fet una observació de quants nens reconeixen el seu nom, i ho fan tots menys 7, i que alguns reconeixen alguns altres.*

*La C. d'E també comenta que va preguntar què feia la P-3 a la pissarra - mentre escrivia alguna cosa- i que un nen va dir : "dibuixa". Comento aquí que potser és la resposta d'un nen que encara no té clara la diferència entre dibuix-escritura. (...) La P-3 comenta que un nen ha relacionat la T del seu nom amb que també la té la JUDIT → dada-evidència que podem anar fent un abecedari perquè ells descobreixen les unitats lletres. (i.:10)*

*En la 8ª*, P. ha experimentado con sus alumnos de 6º

*En aquest punt la P. de 6è, posa exemples que argumenten en favor d'això (han fet una carta a l'ONU)...La N. també posa exemples...també diu que si és així els aprenentatges són més grans...però també "costa més, és més lent...però més efectiu..." AQUESTES APORTACIONS, SEMBLEN PROU RELLEVANTS, PERQUÈ SIGNIFICA QUE HAN APLICAT ALGUNA ORIENTACIÓ - ÀMPLIA PER ALTRA PART- I HAN VALORAT RESULTATS "EDUCATIUS" PER DAMUNT DELS ACADÈMICS. A MÉS, LA P. PORTAVA ELS EXEMPLES PER TESTIFICAR-HO, I VA EXEMPLIFICAR COM ELS NENS HAVIEN FET TEXTOS MOLT ESFORÇATS I MOLT CONTEXTUALITZATS.*

*Jo:"...Bé, guardem aquestes consideracions perquè estan per sobre de tot, i ens han de guiar els processos". \*En aquest paràgraf, havia escrit al costat i en vermell quan havia fet la lectura posterior, "RELLEVANT".(i.:14)*

En *la sesión 11ª*, F. admite que una vez que ha visto reacciones positivas en los alumnos, *ha cambiado, de momento, de estado de ánimo*:

*La F. em diu que està més tranquil·la, que era ella que no s'atrevia, però veient que els nens responen està més animada... (í.:19)*

Como se ve, las sesiones 3,4, 5, 6, 8 y 11 recogen específicamente momentos que podríamos relacionar con el modelo de desarrollo profesional de Guskey (1986).

Estas consideraciones *pueden servir para concluir tanto los momentos en los que se ha trabajado sobre estos aspectos, como los componentes de la innovación que significan más o menos riesgo y más o menos “rotura de esquemas” previos y, por lo tanto, necesitan apoyarse en mayor grado en esas modificaciones en los alumnos que “animen” el proceso de cambio de los profesores y precisan, en suma, mayor ayuda formativa.*

d) *Requerir a menudo por parte de los profesores si “era correcto...” o si “se tenía que...”.*

Este aspecto se habría considerado significativo porque entendemos que puede responder:

- al contexto de incertidumbre que venimos recogiendo
- al tipo de racionalidad “técnica” asociada al modelo práctico anterior;
- al carácter de inmediatez y aplicabilidad con el que se trabaja en las aulas;
- a que se asocia la figura de la persona formadora con una especie de juez de paz y de sabio obligadamente “infalible”.

*En su lugar, desde las primeras sesiones les devuelvo las preguntas con “condicionales” (es decir, respondo que será una cosa u otra dependiendo de las fases de escritura, de los objetivos, de alternar los diferentes componentes,...siempre que antes..., etc.), de forma que pasamos -o lo pretendemos- de un planteamiento de sí/no y de “instrucción limitada” a otro consistente en elegir opciones de forma que se estime un abanico de posibilidades y sobre todo que se establezca antes un criterio para la acción.*

No es cuestión ni de racionalizar técnicamente ni de dejar de utilizar los recursos científicos que “funcionan” en la práctica (por ejemplo, informarse a partir del diagnóstico de las fases evolutivas de escritura, etc.).

Bloques temáticos en los que este tratamiento “condicional” se habría dado son:

- sobre ortografía (en las sesiones 1ª, 3ª, 15ª, 18ª): en la 1ª sesión “¿hasta qué punto corregir?,... ¿estás de acuerdo con componer palabras..., y con las letras de colores?”
- sobre lectura colectiva (9ª sesión) (“¿modelo del profesor antes de la lectura de los alumnos?”)
- sobre “texto libre” (4ª sesión) (traducimos):

*“Como cuando se habla de componer textos surge el aspecto de trabajar en clase la estructura textual como eje fundamental, preguntan: “¿entonces los*

*textos libres...?” Yo: “...me parece una tarea necesaria, pero creo que previa o paralelamente hemos de trabajar diferentes modelos textuales, para que los textos libres desarrollen de forma ordenada su función comunicativa”(í.:6)*

e) el elemento de la **emocionalidad** se ve reflejado en diversas ocasiones y hemos recogido la evolución a lo largo de las sesiones<sup>15</sup>.

- **miedo a que no quieran cambiar de letra** (caso protagonizado por J. desde la 3ª sesión como ya vimos)

- **miedo: no atreverse a hacer escribir a los alumnos**: estamos en la 7ª sesión y ahora es F. y P-3 quienes manifiestan su no atrevimiento; no hace falta incidir en el hecho de que esto representa un elemento de cambio importante consistente en *pasar de “escribir cuando sepan” a “escribir para descubrir en qué fase de la construcción de la estructura interna están.”*

*...A P-3, i P-4, diuen que estan molt satisfetes de la marxa, però la de P-4 diu que “jo no m’atreixo a fer-los escriure”.(...) A P-4: Tant lectura com Anàlisi de lletres resulta satisfatori, i l’escriptura no l’ha treballat perquè “no sé, penso que no sabran, no sé com posar-m’hi”. Jo pregunto al grup: com ho pot fer?...Com ho has fet a P-3? No, quan els nens reconeixien algunes lletres del seu nom, els demanava si la volien escriure,...n’hi ha que copien el seu nom...amb grafismes no convencionals...”.Jo: bé, poc a poc, a partir de la lectura dels noms i de l’anàlisi, aniran cap a les convencionals...*

*→Dono la idea de calcar el nom...però que l’important és saber per a què serveix aquest text que serà el seu nom?...Cal buscar destinataris que ho hagin de llegir. Ells diuen : nosaltres mateixos, els pares, l’altre classe....Jo: “ahir a un P-5 d’Altafulla vaig entrar en una classe, vaig llegir una llista dels noms dels nens que no coneixien, i els va sorprendre molt que pogués saber els seus noms...(í.:12, 7ª sesión)*

En la 11ª sesión, P-3

*...que no veu que els nens vulguin escriure molt / perquè ho fa molt lletra a lletra P, A, L, ...li dic que siguin paraules de coses importants, senceres,... (í.:20)*

- **alegría / angustia**

Se dio la situación ya narrada de que mientras **F. se mostraba “contenta”** (aunque también manifestara sus “problemas” de falta de atrevimiento para realizar según qué

---

<sup>15</sup> (marcado en rojo)



actividades), J. desde la 5ª y hasta la 9ª estuvo situada en un estado de angustia. Desde la 9ª, 10ª y siguientes, su estado emocional fue positivo y entusiasta<sup>16</sup>.

- *estar tranquila / atreverse, animarse.*

Este estado anímico lo vimos ilustrando (i.:19) el “efecto” Guskey en el sentido de que una vez que F. comprueba que los alumnos ‘responden’, se tranquiliza, es decir, su estado emocional ha cambiado cuando ve que sus alumnos reaccionan positivamente ante lo que ella “debía” hacer para alinearse con la “innovación”. Desde la 7ª a la 11ª sesión, se recorre el periplo de F. (la 8ª no estuvieron ni ella ni J.). Ella misma **en la sesión 12ª**,

*També m'explica que ha col·locat molt més endavant els nens (respecto a la prueba de escritura): la major part són sil·làbics...i diu “...ho he deixat una mica lo de les parelles...com he vist que estaven tan avançats ja m'he tranquil·litzat...”(i.:20)*

**y en la 13ª**,

*La F., em va comentar que ella havia fet la prova de lectura a uns quants, i que la majoria estaven a les hipòtesis qualitatives, que segons ella estaven molt avançats...→ estaria bé poder confrontar-ho i parlar-ne, la propera sessió. \*Ho subratllo a la lectura posterior.*

*No sé si també va comentar, ara al començament o més tard, el fet que estava molt contenta, molt engrescada, perquè li escrivien moltes paraules, ells li dictaven les lletres que hi anaven: macedònia, macarrons...del menú de cada dia...→diferents nivells i feines, no només dictats d'ells o còpia \*Nota al marge, en la lectura posterior.(i.:21)*

f) **Roles que se marcan podrían ser:**

- J.: no escribir porque se ha cambiado a la letra cursiva / estar muy convencida de que el cambio vale la pena
- F.: sorprendida con muestras de lectura de los alumnos; no atreverse a escribir; manifestar déficits de tratamiento para EI. dentro del seminario/ sí atreverse en cuanto ve muestras positivas en los alumnos
- P-3 no cómoda con el papel “no valorado” en el centro de P-3, y no atreverse a escribir o tomar una postura de asegurarse según que actividades, quizás acabando por repetir actividades; o pensar -idealmente- que a P-3 se lanzarían por encima de cualquier otra cosa /
- P. cosas concretas, buscar soluciones desde la primera sesión [bibliografía 1ª sesión; prácticas 13ª, 18ª, 7ª (con N., consulta cosas una vez acabada la sesión sobre un alumno que no se esfuerza con la letra en 5º curso), 8ª muestra cómo los alumnos han reaccionado bien a su propuesta de actividad...] /
- Prof\*: diversos, pero prácticamente todos (-).

---

<sup>16</sup> Hemos recogido desde diferentes puntos de vista el tratamiento de la 5ª, 6ª, 7ª; en la sesión 8ª no estaba en el seminario por estar con una actividad fuera del centro y como se recordará antes de la 8ª contrastamos la prueba y el diagnóstico.

g) ***Líneas temáticas que recorren las diferentes sesiones:***

Hemos de hacer notar que ***todas significan un trabajo centrado en el tránsito entre lo anterior y lo presente en tanto que pretendido; las hemos dividido en 2 bloques según estén más o menos relacionadas con cuestiones concretas y específicas o con aspectos educativos amplios:***

1. Curriculares /académicas:

- *Ortografía* (1ª, 3ª, 4ª, 8ª, 9ª, 10ª, 15ª, 18ª, 19ª)
- *Comprensión lectora* (3ª, 4ª, 7ª, 9ª, 10ª, 13ª, 14ª, 16ª, 17ª, 18ª)
- *Biblioteca y la “habilidad” que se desarrolla en ella* (15ª y 17ª J. pregunta “¿ahora podemos decir que leemos?”)
- *“Texto libre” o guiado; textos como unidad de escritura tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria:* en la 4ª sesión se pregunta; en la 13ª F. habla del texto “menú”; en la 14ª F. y J. hacen textos; en la 15ª (no concepto e.); en la 16ª, P. habla positivamente del proceso que ha llevado a cabo en clase sobre composición escrita.
- *Sobre la letra de escritura* (proceso de la 4ª a la 9ª de J. y que en la 17ª vuelve a sacar: “ahora como los alumnos tienen poca práctica de escribir en cursiva, la escriben peor; F. cambio de letra en los nombres propios, valorada de forma positiva. Sesión?
- *P-3 y no “interés” de los alumnos por la escritura en general y por los textos en particular* (asociado a un énfasis excesivo en la forma correcta de las letras): sesión 11ª (todavía no atreverse a escritura de textos), 17ª (no interés por los nombres), hasta que en la sesión 12ª, tanto los alumnos como los padres se muestran “entusiasmados”, y en la 19ª, C. d’E. y P-3 lo ven de forma positiva.

2. Educativas

- *“Lenguaje como área o como instrumento”* (13ª)
- *Confusión entre aprendizaje y enseñanza* (6ª, 7ª (diversidad F.))
- *Ayudas pedagógicas para cada fase de escritura* (6ª) y otras, pero esa específica
- *Agrupamientos adecuados a este tipo de trabajo: parejas de alumnos* (15ª J. y C.d’E.; F. 12ª)
- *Reunión de padres y “opacidad” sobre el cambio* (5ª)
- *Padres sorprendidos favorablemente* (12ª, 13ª)

h) ***Aspectos de procedimiento en la manera de trabajar***

Como hemos avanzado, se da una gran relación entre la dimensión de contenidos y la de percepciones pero, aun así, la dimensión de contenidos de la categoría “Relación teoría-práctica” ha resultado ser la más abundante; hay elementos que no hemos recogido anteriormente y que debemos contemplar. Este es el caso de ciertos aspectos procedimentales (asociado a las ‘tareas’ de las que hablábamos en referencia a Zabalza (1987, 1991)) que hemos desarrollado en el tratamiento de los contenidos de esta categoría que ya han sido puestos de manifiesto dentro de los segmentos ilustrativos de otras temáticas y por ello los presentamos ahora en una lista:

## 1. PROCEDIMIENTOS GRUPALES:

- Analizar todos juntos el caso didáctico de alguna profesora, buscar razones, proponer tratamiento
- Analizar juntos una cuestión planteada por alguien
- Proponer juntos “cómo” resolver una problemática de alguien
- Preparar juntos una actividad de centro (Reunión de padres): buscar indicadores de las actuaciones de los alumnos asociados a la innovación
- Aplicar juntos esquemas teóricos a materiales didácticos
- Recoger grupalmente recursos ortográficos en función de sus necesidades
- Trabajar por grupos EI/CI CM/CS
- Ver entre todos sus trabajos de clase

## 1. PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS-ESTRATÉGICOS:

- Sintetizar
- Secuenciar actividades
- Preguntarles sobre sus prácticas anteriores en relación con la propuesta nueva
- Presentar ejemplos de otros centros, y de mis experiencias (sesión 10ª)
- Recursos para mostrar...
- Revisar “tarea”
- *Mostrar dominio-intuición en el aula con los alumnos* (“cómo has sabido...”, se exclaman ante una especie de pensamiento “brujo”). A este respecto, otras experiencias, en otros centros y con otros/as profesores reforzarían que se da importancia a este factor de “experto”. (Angulo, 1999a)

## 2. PROCEDIMIENTOS INFORMALES

- comentar cosas y dudas ya fuera de la sesión

### i) *Cajón de sastre:*

- *Niveles bajos: acusación de Prof\* a Educación Infantil, pedir refuerzo para los alumnos, y proponer que repitan* (esto último en la 19ª sesión)
- *Después de esta formación, como centro, harán otra formación: sobre plástica* (me lo explica J. En la 11ª sesión)
- *Imágenes / Roles quizás cambiando los polos históricos: F. más ‘significativa’ en cuanto a crear situaciones de enseñanza y aprendizaje ‘funcionales’ para los alumnos: más en la línea que J. (15ª) / También imagen positiva de Prof\* y de Nú. (16ª).*
- *No acuerdo en autoinforme sobre si han aplicado o no lo han hecho* (17ª sesión).

## **B) REFLEXIÓN METODOLÓGICA.**

*Esta categoría aparece 2ª en contenidos y en preacciones y 4ª en percepciones (después de Teoría-práctica y dejando en primeras posiciones a Recursos de formación y Dinámica)*

Aun siendo 4ª en la dimensión de percepciones, lo recogido de “Reflexiones metodológicas” parece significativo respecto a lo recogido en las dimensiones ‘preacciones’ y ‘contenidos’ de forma que, contrariamente a lo que pasaba en “Relación teoría-práctica” (categoría en la que se estuvo pendiente de contenidos y de preacciones), en este caso la atención se centró intensamente en las percepciones. Debemos también considerar que para el informe se intenta no duplicar en exceso los contenidos con lo que no estamos hablando de ‘cómputos’ matemáticos sino de aproximaciones interpretativas a los significados relevantes.

*Aquello recogido en el análisis anterior (categoría 4), lo referenciaremos pero no lo trataremos extensamente: será en el momento de hacer una síntesis sobre los aspectos didácticos cuando, además de poner en evidencia la conexión entre estas dos categorías, volveremos a verlas de forma conjunta.*

### **Percepciones.**

Hasta la *sesión 4ª* no se recogen directamente aspectos perceptivos de reflexión metodológica: puede deberse a que todavía se está construyendo esta reflexión y, sobre todo, puede estar relacionado con el hecho de que, dado que *todas las categorías específicamente “Didácticas” tienen tanta relación entre sí*, los contenidos con los que se relacionaría, estén recogidos bajo otra de la misma familia.

*Estamos convencidos, de acuerdo con la línea anterior, que para hacernos una idea ajustada y global del proceso de formación en lo relativo a los aspectos didácticos y curriculares deberemos tener en cuenta las tres dimensiones que venimos recogiendo y tratar de forma conjunta las categorías temáticas de “Teoría-práctica”, “Reflexión metodológica” y “Conceptos didácticos”.*

La primera consideración extraída de este bloque es que debemos resaltar la vigencia de ideas y autores como Gimeno (1981) y Santos Guerra (1990) que, respectivamente, como se sabe, *planteaban la doble necesidad de diferenciar los subsistemas psicológico y didáctico y de asumir que uno de los dogmas didácticos menos cuestionados era que la enseñanza provocaba aprendizaje*: desde los primeros segmentos categorizados bajo el título de reflexión metodológica, se advierte cómo el hecho de diferenciar esos dos procesos se constituye en una de las prioridades en cuanto a tratamiento didáctico y metodológico.

Entendemos que el hecho de que pareciendo obvio no lo resulte tanto en la práctica, responde a que, *en muchas ocasiones y debido en gran manera al modelo didáctico imperante hasta ahora, el proceso de enseñanza venía dado, en una buena parte, por la decisión -programación- de lo que debía ser el proceso de aprendizaje: es decir, se tenía una concepción delimitadora del currículum como plan de forma que era el plan el que marcaba el currículum real (real como posible, es decir, no abierto) de las clases. En Educación Infantil, por lo que respecta a la lectura y la escritura, este aspecto se concretaba en “programar” qué letras se trabajaba en cada nivel educativo y en preparar qué “fichas” servían para ese trabajo.* Así, el proceso de enseñanza se circunscribía a unas directrices, ya no metodológicas, sino más bien de criterios de programación y de secuenciación de contenidos por niveles, ambos con marcado carácter normativo y restrictivo.

Aunque es indudable la función de la enseñanza respecto a “marcar” de alguna manera lo que puede aprenderse, sabemos que puede haber concepciones de enseñanza que entiendan la relación de forma menos limitada y que procuren “indagar” en lo que los alumnos saben, quieren, descubren, pueden hacer, etc.

*Tener en cuenta este aspecto significa, epistemológicamente, clarificar y delimitar parcelas de actuación y de reflexión que eviten confundir las estrategias docentes con*

*las respuestas posibles de los alumnos. En la práctica, significa asumir una actitud de observación, indagación y, deseablemente, de esfuerzo hacia el trabajo compartido entre los profesores, que el modelo anterior no requería de igual forma.*

Uno de los elementos que se resaltan en este apartado es el de **la asunción de la diversidad**. Como se verá, tener en cuenta las diferencias individuales en los muchos aspectos en los que la enseñanza puede hacerlo, obliga a replantearse la relación entre enseñanza y aprendizaje, cosa que vemos, a todas luces, de gran complejidad.

Bajo el epígrafe de esta categoría hemos agrupado los contenidos en los siguientes apartados:

#### A) SOBRE ‘REFLEXIONES OFICIALES’

Se haría mención a aquellos elementos que relacionan las reflexiones de los profesores del centro con elementos ‘colectivos’ y/o de sistema: de alguna manera el contexto legal, profesional y administrativo, crea continuamente imágenes con las que los centros deben identificarse o desidentificarse (en el grado en que ambas cosas sean posible).

Veamos qué aspectos se recogieron:

a) Se daría, como en la mayoría de centros, una **coincidencia entre sus objetivos y los Objetivos Referenciales del Departament d’Ensenyament**. En ocasiones esa coincidencia se percibe como ‘culpa’ por haber copiado algo que debían haber realizado ellos, con lo que *se acusan de no autonomía y alineación* con el proceso de planificación exigido a los centros en la realización del PCC, el PEC, etc.

*Els proposo ajornar el tema de l’ortografia (per la seva amplitud), per prioritzar altres temes, però que vagin fent “tasques”:*

*El fet de tocar el seu disseny curricular, fa que es parli de “criteris comuns” i en aquest sentit el director parla de “vinculants”:* “...se suposa que si decidim alguna cosa, serà per seguir-la tots, no?” *sembla que existeix algun dubte al respecte. Sobre els objectius referencial, comenten que són molt iguals als del model del Departament.* (Perc-ce-2:1; sesión 4<sup>a</sup>)<sup>17</sup>

El Dtor., además de poner en duda la vinculación de acuerdos tomados en este contexto de Reforma comenta que ésta cambia los nombres de la evaluación, pero parece criticar que ese hecho, a parte de imponer un lenguaje diferente, no resuelve nada (no sabemos a ciencia cierta si también -antes de la reforma- la vinculación era deficiente o diferente):

*-Prof\*:* *la qüestió de les notes/repetir a Parvulari per a que aprenguin hàbits...posar que està per sota de la mitja per a que els pares ho sàpiguen...El Drtor:* “sí, ens van fer canviar allò de “és.../no és...” ara ha de ser “sembla, es mostra...” tothom ho avala potser marcant una mica un canvi

---

<sup>17</sup> Como para el tratamiento de todos los contenidos de la dimensión ‘percepciones’ usaremos el mismo documento de síntesis, en las siguientes citas nos referiremos únicamente a la página donde se encuentra el fragmento de que se trate.

*imposat per l'Administració o la "Reforma" que en definitiva no els resol res...?. (i.)*

b) *Percepción de Prof\* de un "cambio oficial".*

Una situación importante que pudiera estar relacionada con este aspecto, ya no tanto de imposición de la Reforma, sino de **"imposición" de cambio con la que quizás me interpretó Prof\***, se da alrededor de la preparación de la Reunión de padres. Pretendía relacionar la propuesta metodológica con los Objetivos Generales de la Etapa porque entendía que eran de tipo educativo, amplios, y que podían ubicar el cambio en las intencionalidades asumidas, de forma más adecuada que si lo ubicáramos en microhabilidades y aspectos instruccionales concretos.

Resulta que esta situación puede ilustrar cómo la 'formación' es una forma de 'oficialidad' que no tiene por qué ser vista de forma diferente a 'otra imposición'. Aunque es importante resaltar que fue únicamente esta profesora la que pudo entender de forma impositiva la práctica que narramos, nos ha interesado resaltar el hecho porque nos parece relevante. Desde otros puntos de vista, volveremos también sobre esta situación.

*\*Respecte a aquesta pràctica, després m'he adonat que per exemple Prof\*, li atorgava la funció de marcar allò que ens aportarà la innovació, i es negava a afirmar coses que ella considerava que treballant de la manera que ho feien FINS ARA també assolien. Si es mira l'esquema de la pràctica, l'objectiu és justificar el perquè de segons quins canvis, relacionant-los amb els objectius de tot tipus que l'escola primària es planteja com a fita educativa per als alumnes; és fàcil però, en el context de parlar de la reunió de pares, dels canvis, de la innovació, que ella ressaltés l'altra versió. No cal dir que aquest fet pot tenir -entre d'altres- també una lectura de resistència, etc. que no va ser marcada per cap altre membre dels que va participar (pràcticament tothom). Cal girar el discurs, però, cap a que això que fem ens ha d'aportar millores, i millores que hem d'anar buscant conscientment, i per això cal explicitar-les.(i.:1, sesión 5ª, 3-10-96)*

c) *Curriculum prescriptivo no adoptado en el curriculum real*

Valoro, a partir de los primeros intercambios y sobre todo a partir de la práctica sobre **"Evaluación inicial de sus conceptos didácticos" que el centro, en conjunto, tiene un modelo de enseñanza-aprendizaje de lengua más propio del 'trabajo sistemático' que de 'uso y comunicación'**. Como sabemos, el curriculum de lengua establece, dentro de los contenidos procedimentales, estos dos ámbitos diferenciados -aunque inevitablemente relacionados- tanto para la lengua hablada como para la lengua escrita.

Como pretende la Reforma y como, según mi opinión, requieren los momentos actuales, un modelo de didáctica de la lengua definido por la formalidad y la normativa en lugar de por la funcionalidad, comunicación e intercambio colectivo de significados, no es ni adecuado ni soportado por los alumnos (ni por algunos profesores); no lo es porque no dota a los alumnos de los requerimientos multifuncionales que les exige (y ofrece) la vida actual; en último extremo, un modelo formal de la lengua no es bien soportado por los alumnos porque viven con parámetros morales bien diferentes de los que vivieron en los años 50' algunos de estos profesores. El hecho de que el curriculum contemple de

forma complementaria estos dos ámbitos de la lengua sí me parece adecuado porque está claro que el uso y la comunicación también están basados en el dominio progresivo de aspectos de “ordenación” de las estructuras lingüísticas.

Lo importante aquí es que *aunque oficialmente se haya optado por ese modelo didáctico, el cambio en los centros raramente se ha producido a no ser que hayan gozado de “liderazgos” didácticos que lo hayan promovido.*

*Respecte a la sessió conjunta em plantejo pràcticament el mateix disseny de la sessió però faré èmfasi en la **INTENCIONALITAT DE LES NOSTRES ACCIONS I EN LA INTENCIÓ QUE ELS ALUMNES HAN DE TROBAR EN TOTS ELS APRENTATGES: processem de baix a dalt, però regulem de dalt a baix (Artur Noguerol, 1995): crec que estan molt basats en la “mecànica” perquè el model general d’aprenentatge, no és de ÚS I COMUNICACIÓ, sinó de TREBALL SISTEMÀTIC: faré la introducció per a aquí.**(1.:3, 7ª sesión, 14-11-96)*

#### d) *Escribir acuerdos curriculares vs. vivenciar cambios curriculares*

Un aspecto asociado a la formalidad curricular en la que, de alguna manera, la reforma no ha inmerso, se recoge alrededor de preguntar a la *C. d’E. sobre si ve necesario y posible escribir los acuerdos* que se van realizando a partir del trabajo en el seminario:

*En algun moment li comento com podríem si ho considera convenient, lligar el que fem a un document intern de manera que s’hagués de fixar i “escriure”, és a dir, el 2NC o el 3NC...al que comenta que per això aniria bé que com en el cas de la P-3 tothom hagués viscut en la seva pell...(potser té la recança que si cada cicle de professorat no té una vivència concreta i aplicada a la seva pràctica d’aula, no pot fer una feina “satisfactòria” de passar a escrit (...?...). (1.:3, 9ª sesión, 12-12-96)*

Por un lado se muestra una desconfianza respecto de la percepción de “utilidad-posibilidad” o ésta se prevé no unánime; y por otra, podría estar indicando, tal como ha puesto en evidencia desde diferentes puntos de vista, que la historia del centro no está hecha de “acuerdos” formales, escritos, debatidos, etc.. Indudablemente indica una posición diferente de una escritura que parta de la vivencia, respecto a otra que no provenga de ésta.

El hecho del déficit de escritura asociada a situaciones decisionales colectivas, por otra parte, no es excepcional: en general, en los centros y al margen de formalidades externas que tampoco significan mayores acuerdos ni, mucho menos, modificaciones importantes en la cultura negociadora o mínimamente formal, sería deseable un aumento de la “vida en común” o de debate y conversación profesional en numerosos aspectos. No sabemos si esto, además de deseable, es posible dadas las coordenadas actuales.

#### e) *Práctico vs. Reflexivo*

Un aspecto que para nosotros también está relacionado con la reflexión metodológica y los modelos de formación: *la determinación del peso que puede (y debe) tener lo “práctico” y aplicable respecto a lo reflexivo.* Las situaciones a las que nos referimos



ahora las protagoniza siempre P. y, genéricamente, la cuestión es: “¿...pedir recetas es muy malo?”. En diversas ocasiones se interroga en ese sentido y no sabemos de dónde saca las afirmaciones que pone en cuestión, es decir, quizás refleja alguna discusión o un no acuerdo sobre los que tratarían los profesores en sus conversaciones: ella sigue insistiendo...

*Clar, la C. d'E., tal com havia fet a l'entrevista comentava que a veure, que sí que era una cosa que a nivell professional podia servir per tothom, no?...això també la P. ho deia, que era MOLT INTERESSANT (ho dic exclamativament) parlar de moltes coses que clar, feia tants anys que treballava que ni se les plantejava, no?, i que en aquest sentit doncs, servia molt per debatre i per plantejar-se coses que eren interessants, però que a nivell pràctic doncs que ells estaven més a l'expectativa. Tinc una nota que potser no pertany a aquesta sessió però sé que és un comentari que la P. ha fet en alguna ocasió: “que vull recepta,...què passa que és molt dolent lo de les receptes?...”.Potser lliga amb quan demana acabaments o començaments i estructures de textos... (í.:4, sessió 10ª, 16-1-97)*

En otra sesión, plantea el mismo tema desde una perspectiva similar, pero también sin especificar más allá de lo que parece ser una búsqueda de “afirmación”:

*Pilar, però el mestre vol el llibre -pràctic- jo: sí, sí, amb material, suports, exercicis,... (í.:7, sessió 18ª 22-5-97)*

La persona en cuestión parece interrogarse sobre esto, pero lo hace a partir de consideraciones que no provienen de mi (al menos directa y conscientemente): reflejaría pues la necesidad de un cuestionamiento o, mejor, una delimitación de hasta dónde puede llegar un modelo de formación “reflexivo”. No puede ser dicotómico porque aun dejando al margen las “recetas” estrictas, el carácter práctico de la enseñanza obliga a “aterrizar” en niveles concretos, aplicables y referidos a materiales, agrupamientos, criterios de evaluación, etc.

También podría estar reclamando más práctica para sus niveles del ciclo superior pero sabe que, en esta situación y caso concretos, el trabajo debe centrarse sobre todo en Educación Infantil; por otra parte pide materiales, consejos, etc., a los que yo intento responder en cada una de las sesiones, con lo cual entendemos que también participa de la propuesta desde su posición.

f) Como contrapunto o complemento, puesto que no se daría oposición, N. declara la **‘nulidad’ formativa de las acciones sobre la Reforma**, de manera que éstas habrían “abierto” la “obligatoriedad” de “cambiar” sin haber pretendido seriamente llegar al aprendizaje de los profesores. La persona muestra cómo ahora, en el asesoramiento, se ha puesto en contacto con conceptos que en esa formación se habrían dado casi por supuestos. El contrapunto con la aportación anterior, insisto en que no como contraria, sería que N. valora como importante, al igual que P., reflexionar sobre estos aspectos “comprensivos”:

*\*En una nota: ha sortit també aprenentatge significatiu, i crec que la N. comentava “...ara entenc el que deien a la Reforma (volia dir a la formació*

*sobre la reforma), que tenen una cara, ens ho deixen anar tot allà, i sense entendre res, apa, cap al centre,...*” (i.:6, sesión 16ª, 17-4-97)

g) **Admitir la necesidad interna de cambiar al tiempo que la incapacidad de autogestión**

Trataría sobre los límites internos del consenso o del acuerdo en cosas necesarias y “aparentemente” previas a la acción. La situación representa que se está planificando el trabajo para el seminario del año siguiente y se hacen consideraciones al respecto:

■ *La N. que jo estableixi quins nivells a assolir, perquè si no, no en sortirem...jo que sí de V.L., correcció L., però que per comprensió hauríem de passar per veure què treballem...els quadres→el proper dia.*

■ *Composició escrita: ¾ del mateix, que la N. diu que són creatius, però no són matemàtics, lògics (estructurats) que això és el que falta→descripció, i després narració.*

■ *Prof\*: penso que parlant de la dinàmica del centre “...fem moltes coses però no aprofundim”.*

■ *No ho fem:→sí fem 3-4 descripcions, 1-2- contes, 2-3- poesies. →jo: déu n’hi do (“l’estructura pot ser la mateixa”).(...)*

■ *“Si no els deixem, ...va vinga, posa això,...sincerament no ho fem...” diu Prof\*.(i.:7, sesión 18ª 22-5-97)*

Por una parte, parecen estar pidiendo que les “digan”, desde fuera, el objetivo en cuanto a rendimiento de los alumnos que deben adoptar: se pide o bien “neutralidad” o bien que el trabajo de decidir, puesto que el ejecutivo ya lo hacen ellos, se haga fuera; esto no parece estar sólo relacionado con una cuestión de valía o con una cuestión interna de autonomía sino, mas bien, con un tipo de cansancio ante la dificultad de acuerdo o ante la intensificación que supone ejecutar y dinamizar la vida de un centro -que no es únicamente docencia en el aula- y, además, ponerse de acuerdo en los objetivos didácticos a alcanzar, cuando en el seno del grupo no hay un ‘pensamiento único’.

*“Porque nosotros...somos creativos pero no matemáticos o estructurados”, es decir, parecen estar asumiendo que **la forma que tienen de funcionar como centro les permite un grado de calidad en la acción, pero no otro: no el referido a lo “estructurado” y “formal”.***

Además, la intensificación de la acción vendría secundada por la asunción de que *“hacemos muchas cosas pero no profundizamos”.*

Por último, y quizás como una consecuencia, esa forma de hacer se correspondería en la práctica con didácticas que tampoco a los alumnos les permitiría “emerger”: *“...no les dejamos,...sinceramente no lo hacemos”.*

Remarcamos que esas dos últimas consideraciones están realizadas por la persona que hemos señalado con un determinado rol “duro”, es decir, Prof\*, y que se dan en la sesión 18ª planificando ya la continuidad del seminario del curso siguiente.

En síntesis, todo este conjunto de aspectos estaría relacionado con la *falta de un liderazgo metodológico interno que se adecue a las exigencias que, por otra parte, sí admiten provenientes del exterior*; también tiene relación con *la imagen del centro en*

*cuanto a su forma de proceder, su cultura y su estilo de desarrollo profesional*; en el caso de Prof\*, también parece admitir alguna de las características de su particular, y al tiempo común -puesto que habla en plural-, ‘*estilo educativo*’ (en sentido amplio), con lo que se matizaría -ahora- el rol que venimos recogiendo desde el apartado de relación teoría-práctica y que también veremos en dinámica.

Ver la necesidad del cambio al tiempo que las dificultades para abordarlo, ponerse de acuerdo en todos los elementos implicados, y ver las deficiencias de formación asociadas a la reforma, serían aspectos también resaltados aparecidos en este apartado. Insistimos en lo ‘abierto’ del sistema educativo y en las presiones que -inevitablemente- se conforman dentro, respecto a lo que se sabe de fuera.

## B) LA RELACIÓN CON EL MODELO DIDÁCTICO ANTERIOR.

En este apartado hemos recogido aspectos que se relacionarían, o bien con un tránsito ‘teórico’ (de reflexión), o bien con un tránsito mas amplio, que hemos llamado ‘profesional’.

*Se trataría de focos de atención considerados importantes por la formadora para poder guiar la comprensión y/o la acción desde la práctica habitual de los profesores hacia otra forma más coherente con lo que se pretende.*

*En la categoría de “reflexión metodológica”, inicialmente, pensábamos encontrar aspectos más “estrictamente” didácticos pero, como se ve, también en muchos de los aspectos seleccionados en este bloque temático concreto, no sólo se ve implicado el tránsito de comprensión didáctica sino también uno más ampliamente profesional. Así, sólo ponemos en evidencia lo que ya se asume ‘científicamente’: los docentes somos personas totales que, si cambiamos, cambiamos integralmente, es decir nuestras concepciones se interrelacionan, no actúan como mecanismos parciales.*

*1. Hemos considerado como una toma de atención por parte de la formadora hacia aspectos conceptuales, es decir, de ayuda al tránsito teórico lo siguiente:*

a) Hago de forma consciente y más o menos continuada *referencias a las implicaciones de tener en cuenta los momentos de csg* (correspondencia sonidos-grafías en la lectura y la escritura) *porque entiendo que éste es su modelo y busco que lo relacionen con el nuevo:*

*Crec que també en aquest moment, la M. (...)comenta que és molta feina tot això, i jo li contesto “...no, perquè ho fas dins del que estiguis treballant de les altres àrees, ells s’ho passen molt bé, aprenen i en definitiva anem a que facin la correspondència so-grafia, però situant les feines que fan d’una altra manera...”\*comento lo de la Cs-g, perquè penso que ells venen d’aquest model molt centrat en aquesta habilitat i en aquesta metodologia. (i.:2, sesión 6ª, 10-10-96)*

b) En contraste con su modelo “formal” no “comunicativo”, y teniendo en cuenta lo que ya habíamos planteado acerca de que *procesamos de abajo a arriba pero regulamos de arriba a abajo*, es decir, desde la *intención -educativa o técnica-* (Noguerol, 1995) uso,

para explicarme, situaciones trabajadas con ellos, por ejemplo, la preparación de la reunión de padres:

*També surt el tema -JO TREC EL TEMA- de que processem informació de baix a dalt, però regulem l'aprenentatge per la intenció i en un context social de dalt a baix: "tots els treballs per projectes, les experiències de fer entre tots una cosa amb un motiu pactat, i col·laborant-hi...la nostra finalitat educativa de formadors de persones, si les metodologies no toquen aquest punt, no podem abastar aquells objectius educatius que van sortir en la pràctica per preparar la reunió de pares: autonomia personal, cognitius, d'inserció social, de relació, psicomotrius....(í:3, sesión 8ª, 28-11-96)*

c) Un aspecto, ya suficientemente referenciado, es el mucho tiempo dedicado a ortografía, o dicho de otro modo, al 'trabajo sistemático' dentro del área de lengua: como se vio en el análisis de la categoría anterior, la ortografía recorre todo el trabajo formativo. Se recogen ahora dos alusiones: una al largo espacio temporal hablando sobre ello y otra a una cuestión que para ellos es obscura "conceptualmente" (aunque la segunda pertenece al bloque de contenidos, la tratamos ahora porque está temáticamente relacionada).

*Sobre lo de l'ortografia, ens hem estat MOLTA ESTONA (ho poso en majúscules perquè al cassette ho dic exclamativament), i llavors, per exemple, alguna de les qüestions que els he plantejat, era si havien pensat en alguna moment que tot lo de l'ortografia, els nens s'ho agafaven com un joc, amb unes determinades normes, i com un joc del gat i el ratolí: (...)*

*Una altra cosa era que el que no sabien ells solucionar, i això ja havia sortit en altres sessions, era com uns alumnes que en tot lo altre anaven bé, com podia ser que en ortografia anessin malament, ... (í:4, sesión 10ª, 16-1-97)*

d) Hablábamos, al iniciar el informe sobre esta categoría, **del dogma didáctico de asimilar enseñanza a aprendizaje:**

*\*La I. ha evidenciat una confusió general entre el mètode i el procés natural d'adquisició de la consciència fonològica. → això s'ha de reprendre. (í:2, sesión 6ª, 10-10-96)*

Asociado a este dogma está que **se contrapone programación a sistematización**. En Educación Infantil mientras se está trabajando en la "experimentación", la sensación de sistematización, de orden curricular, vacila.

*Cartronet dibuix ← ells paraula. Tema d'interès: tigre, serp...o només de la lletra p, l, m de la sistematització (?). La J.: "...és que lo de la sistematització ho tenim ara molt..." (í:12, sesión 15ª, 3-4-97)*

e) También en otra situación, se denota una **confusión entre L. y E.**

Esto, como hemos podido constatar posteriormente, es bastante habitual: se dan situaciones de trabajo curricular con profesores/as, algunos con muchísimos años de "experiencia" en las que se confunden estas dos habilidades, es decir, estando centrados en la actividad genérica llamada *lecto-escritura*, no se ponen en el lugar de la habilidad

que le están exigiendo al alumno, con lo que esto significa de poca variabilidad, creatividad, e idea débilmente ajustada y equilibrada de la práctica; además, en general, cuando se requiere hablar didácticamente sobre ello, esas ideas tan difusas les procuran mucha inseguridad, con lo que se pueden crear “resistencias” hacia el aprendizaje en el sentido de verlo demasiado intelectualizado, si no se dan, por ejemplo, componentes afectivos potentes que compensen la dificultad conceptual con la que se tienen que enfrentar.

Lo que recojo en el fragmento siguiente era mi duda acerca de que realmente estuviéramos hablando de lo mismo porque yo tomaba la referencia de la escritura y la profesora me hablaba continuamente de prácticas de lectura:

*La Prof\* de 1r. (...)ha contestat a una pregunta meva (arrel d'un comentari sobre els nivells que tenen els seus nens), de si sabia en quines fases eren els seus, i va dir que havia passat la prova, que tenia 7-8 nens que escrivien molt bé (alfabèticament), molts sil·làbics, i algun nen que era presil·làbic. **Ha comentat sobre un nen que havia arribat d'una escola que treballaven “global” i que quan ella els havia fet llegir LLIBRETA, havia dit CIRERA. Li he comentat que havia fet hipòtesis a partir de les vocals.** (í.:2, sesión, 6ª, 10-10-96)*

Asocio a este hecho, en parte, reticencias o inercias a no haber tratado todavía procesos de Lectura y Escritura específicamente para el Ciclo Inicial, es decir, disculpo de la confusión:

*Com tractem la diversitat més que adequant-nos als diferents “estats” dels nens?. **També entenc que al cicle inicial, encara no hem pogut tractar els processos de lectura i d'escriptura: cal fer-ho.*** (í.:3, sesión 7ª, 14-11-96)

f) En otro orden de cosas, dentro del ‘guiaje’ hacia el nuevo modelo se procura que el grupo ‘vea’ de otra forma; en una ocasión ese ver de otra manera se intenta en torno a las fases propias de la lectura. Recojo sorpresa general positiva tras oír los dominios de lectura de alumnos de 4 años:

*2. **Sentir la gravació de nens de quatre anys i veure que utilitzen estratègies - “SEMPRE QUE ELS HO DEMANEU”-** (...)l'escolta de la cinta, ha provocat que riguessin en algun cas, quan el nen llegia pel context, amb la tranquil·litat de basar-se en aquest, i també sorpresa perquè els nens utilitzessin altres estratègies...(quina edat tenen aquests nens ...ha preguntat Prof\*.): no sé si els ha quedat clar que al marge de la lectura real, intervenen altres mecanismes→seguir-ho, **HAIG DE FER LES PRÀCTIQUES DE LECTURA...** (í:5, sesión 14ª, 13-3-97)*

g) Se detectan en ocasiones unas *zonas de silencio, zonas oculta, e incluso desconocidas por el grupo*. Nos referimos a la ‘Ventana de Yohari’<sup>18</sup>, según la cuál, en la conformación interna de un grupo, los espacios individuales y grupales, conocidos u

---

<sup>18</sup> Lufth (1978) en Ferrández, A. y Puente, J. M. (1991). Educación de personas adultas. Macrodidáctica y microdidáctica. Vs. 1 y 2. Madrid: Diagrama

ocultos, se van modificando a lo largo del tiempo configurándose zonas que definirían la evolución de lo colectivo y de la cooperación.

Cuando en una situación pregunto sobre una determinada secuencia de Comprensión Lectora en las sesiones de lectura colectiva:

*Sobre seqüència de lectura habitual(...)*

*Lectura en veu alta (jo he comentat i ells mostraven acord movent afirmativament el cap→ÉS EXPRESSIÓ ORAL, RECITACIÓ, (...)*

*Jo: no sé si és el que feu vosaltres...la J. deia, a C.I. sí, no?...ningú ho ha explicat... (jo en aquell moment estic per recollir a la pissarra el que va sortint i no ho controlo)...i N...no ho defineix→ZONA OCULTA =>AVALUACIONS INICIALS... (i.:5, sesión 14,<sup>a</sup> 13-3-97)*

Por otra parte, sobre todo en estos temas directamente relacionados con lo que hacemos en clase, parece que *cuando -como formadora- preguntas, estarías -de alguna forma- avanzando si su respuesta está dentro de lo “correcto” o no...y en este sentido intimidas; en nuestro caso, estamos ya en un momento avanzado (14<sup>a</sup> sesión) y si, para el Ciclo Inicial, todavía estamos en zona oculta o desconocida por el grupo, significa que hay mucha necesidad de mantener la zona oculta como defensa, resistencia, inseguridad, etc. ...*

*2. Hemos entendido como una toma de atención por parte de la formadora hacia aspectos intermedios entre teóricos y de Desarrollo Profesional, los siguientes momentos:*

a) Considero que puede ser difícil cambiar y, por tanto, que hay tendencia a mantener la misma didáctica porque, entre otras cosas, *no se quiera trabajar en y para la “diversidad”*.

*Penso molt sovint en Ce: si pogués estar tot un dia, i poguéssim parlar -obertament- què diria:*

*\*Existeixen resistències de diferents tipus i en diferents graus (fins i tot mínimes o inexistents):*

*(...)*

*D. Prof\* a 1r. continua la didàctica crec que igual, i manté la inconveniència de la diversitat, i de deixar emergir diferents nivells, i que els altres veuen “que n’hi ha uns que ja saben, i d’altres que encara no.” (i.:2, sesión 7, 14-11-96)*

b) *Defender mensajes de forma firme pero al mismo tiempo parcialmente porque se trabaja con ‘absolutos’ o ideas poco claras y difíciles de “negociar”, o con constructos de “todo/nada”;* también se darían casos en los que antes de profundizar en la comprensión de la situación *se hace culpable a la víctima* (Fullan y Hargreaves, 1997), con lo que se vuelve a trabajar con absolutos sin poder llegar a analizar más a fondo aquello que del modelo o situación didácticos de los que se está hablando podría tener una mayor relación con la problemática de que se trate:

*Prof\*, amb això, el que volia dir (...)és que clar, el fet de que a baix s’escrigués, si no es feia bé, doncs, després aquestes coses quedaven i tot això,*

*aquestes idees ja han sortit altres cops, eh?, el fet de posar allà la paraula MODEL, ho he utilitzat per veure que aquest model ens venia tant d'establir i aplicar unes regles de csg correctes, com de fer una lectura de paraules usuals de manera que el nen les guardés en el seu lexicó i les pogués utilitzar per llegir i per tenir l'escriptura correcta i les trobés a nivell global, i aquí tornàvem a treure la idea de la importància de la logografia en l'ortografia. (í.:4, sessió 10<sup>a</sup>, 16-1-97)*

*Prof\*: són els nens no lectors...els que ho fan. Jo pensava sí, però perquè els nens són no lectors→llibres de la biblioteca? \*subratllat en vermell en la relectura, + "Per què no lectors?" í.:6, sessió 14<sup>a</sup>, 13-3-97)*

3. Por último, hemos considerado como *toma de atención por parte de la formadora de aspectos de tránsito hacia una nueva forma de Desarrollo Profesional* lo que sigue:

a) Las consideraciones que ya hemos citado sobre *lo interesante que puede ser hablar de cosas sobre las que, como hace tantos años que se trabaja, ni se plantean*; mientras se está a la expectativa de cómo evoluciona la innovación desde abajo; lo práctico sería que hay indicios de que esa expectativa se cumplirá (estamos en la sesión 10<sup>a</sup> y protagonizan esta aportación C. d'E. y P..

b) *La práctica "denunciada" por la C. d'E. de que se hacen evaluaciones genuinas* aparece en la situación de seminario y también en la entrevista: mostraba su desacuerdo con lo que consideraba criterios evaluativos poco correctos. Esta cuestión se engarza con un tema bien importante que es el de si se precisan modelos didácticos que guíen o, por contra, se funciona de otra forma.

c) *Modelos didácticos vs. "ensayo-error"*

*Pensamos que independientemente de que no podamos pedir a ningún modelo didáctico la infalibilidad ni para guiar ni para explicar todas las situaciones, el hecho de pretender tener un marco más o menos general o más o menos particular, puede permitir y al mismo tiempo definir modelos de desarrollo profesional diferentes. Desde el momento en que no se considera, por ejemplo, la estabilidad de la metodología y se entiende, por contra, que se trata de ir probando, se hace menos necesario llegar de forma colectiva a proponer maneras de entender y desarrollar aspectos o secuencias metodológicas; en el caso contrario se entendería que es necesario llegar a ver de una forma mínimamente conjunta aquello que se pretende indagar en las aulas, o que el propio proceso de 'ver' cómo vemos, ya acerca posiciones y enriquece, por lo que, el debatir y preparar, se vería como una fase más del aprender:*

*...amb això la C. d'E. corroborava que hi havia moltes de les afirmacions que llavors es feien que eren molt relatives i molt genuïnes,(...) que la P. deia "...sempre ens fixen en els quatre nens que no tiren, i a mi, a banda d'això, m'interessa saber, com ho he de fer per tot el grup", jo dic, clar, a tu t'interessa definir cada vegada més i millorar o polir o tocar o esmenar o aprofundir, la teva didàctica(...)*

*Llavors, allà pel voltant de la Prof\* i la N., les consideracions anaven més a que tu anaves provant estratègies, però una miqueta...vull dir de manera més indefinida, menys sistemàtica i a veure, no entrant una mica a voler entendre, penso jo. (í.:5, sesión 10ª, 16-1-97)*

Lo que de momento se pone en evidencia es que éste era una tema no resuelto -que por otra parte no se puede resolver tajantemente nunca, porque siempre hay un margen en el probar-, quizás por no haber sido planteado anteriormente y que, además, no tiene por qué ser visto de igual forma por todos los miembros del claustro. Cabe remarcar que las personas que en esta situación concreta hacen estas consideraciones, no son propiamente de Educación Infantil, con lo que estarían planteando a nivel de centro un estilo no estrictamente asociado a la propuesta de lectura y escritura en los cursos iniciales.

d) Sobre momentos de cambio e incertidumbre recogemos, en la línea que marcaba **Guskey** (1986), el hecho de que se puede estar en el proceso, sin saber cómo derivará. Todas las situaciones problemáticas que se estaban viendo (por ejemplo, sobre el proceso de cambio de letra precipitada y no informada) influían también en la valoración:

*Potser també en aquest moment la N. parlant dels de P-5: "hem començat, estem, però no sé com s'acabarà..." (í.:2, sesión 6ª, 10-10-96)*

La persona que las realiza, como ya hemos informado, ayuda a la tutora del curso en tareas de composición de palabras.

e) Por último, el hecho de que se hubieran planteado **objetivos generales como centro** también estaría relacionado con la posibilidad de *Desarrollo Profesional sobre todo porque las historia del centro alberga mucha definición sobre propósitos educativos*. En esta ocasión (tratando colectivamente el autoinforme) yo exhortaba *al Ciclo Inicial sobre la necesidad de buscar cambios educativos y no únicamente resultados inmediatos* (í.:6).

***De alguna forma, y aunque parezca paradójico, sí pudiera darse un tipo de valores, expectativas o rutinas similares que están admitidas por todos, mientras en aspectos propiamente "curriculares" y/o profesionales, se dieran divergencias o polaridades significativas.***

### C) LA DIVERSIDAD COMO PROBLEMA

a) En principio y de forma general, veo, a partir de las consideraciones que allí se van haciendo y que se recogen, que la conciben y la sienten como un problema:

*També apunto el següent fet: "demanen molt la referència de 'no tots els nens'...com si la diversitat es constituís en un problema. Jo els ensenyo la prova d'escriptura que l'any passat van passar a P-3 a Vandellòs, i on es pot veure una nena que escriu correctament 'despertador', al costat d'uns altres que encara utilitzen el gargot com a imitació de l'escriure. Ressalto el rol "callat" de la C. d'E.: -no ho seran mai d'iguals els nens..."sempre demana i aporta visions més humanistes...*



*\*tornem a necessitar la pràctica dels curs de separar procés d'aprenentatge de situacions didàctiques de llegir i escriure.*  
(i:1, sesión 5ª, 3-10-96)

En torno a esta cuestión nos preguntamos si es la *imagen e historia del centro y su autonomía para mostrar*, principalmente a los padres, aspectos que no pueden ocultarse en la actualidad, lo que tiene un peso importante en la asunción de la diversidad; por otra parte, y sin ningún lugar a dudas, es un *“gran problema educativo actual”* dado que habiéndose creado el discurso oficial de la diversidad, su práctica supone una problemática de envergadura tal que supera la asunción de criterios metodológicos e incluso institucionales para constituirse en un tema de intervención política e ideológica. Esto puede acentuarse cuando, además, supone para determinados profesores ‘otra’ incomodidad respecto a la cual, asumen, no tienen la obligación de admitir.

Hablamos, pues, de dificultades de desarrollo práctico y de resistencia ideológica al mismo tiempo.

b) La cuestión es que *ante la diversidad aparecen, también, roles diferentes*: aquellos que, como decíamos, parecen no querer admitirla y otros que entenderían que aun admitiendo la dificultad que entraña, la enseñanza no puede desarrollarse de otra forma.

La persona que en el diálogo anterior se mostraba más de acuerdo con que no se puede evitar admitir la diversidad, la C. d'E, además de realizar funciones de ‘Jefa de Estudios’ y de ser la profesora de música, está vinculada a actividades expresivas como el teatro y, por tanto, su “cosmovisión” atiende más a la necesidad hacia lo individual (Fullat, 1992) aunque lo entienda, pienso, en marcos de colaboración. *En este sentido, podemos entrever* -como han marcado, entre otros, autores como Gimeno (1996), Fullan y Hargreaves (1997)- *que la reflexión metodológica se tiñe clara e inevitablemente del nivel “cultural” y moral más o menos elaborado y más o menos complejo al que se ha llegado personalmente.*

El rol contrapuesto representado por Prof\*, al que yo adjudico el no querer admitir la diversidad que puede encontrarse en una clase, *nos llevaría a plantearnos hasta qué punto, las metodologías implantadas en los centros* (hablo ahora desde un punto de vista más amplio) *responden a modelos que han superado o no la individualización de la enseñanza.*

c) En nuestro contexto, el *modelo de enseñanza tradicional*, aunque aparentemente hubiera sido superado por el de la *escuela “activa”*, a partir de haber incorporado los “centros de interés”, los “rincones de trabajo o experimentación”, los “textos libres”, etc., ha podido seguir imperando a través de parámetros como las actividades “cerradas” en las que hay que llegar a un producto único e igual para todos los alumnos. Ante la diversidad, este modelo desarrollaba, en el mejor de los casos, estrategias por parte del alumno como repetir la actividad hasta llegar al resultado establecido, copiar de otros alumnos avanzados, quedarse a la hora del patio a acabar lo que lentamente se ha estado haciendo, etc.; el profesor, también en el mejor de los casos, intentaba mantener la “motivación” para que la distancia entre ejecución posible y deseada no acabara agotando las expectativas de los alumnos.

En cambio, **la metodología “innovadora”** plantea como estrategia docente el diseño de actividades abiertas, es decir, de diversa resolución; el estar pendiente del progreso individual, y el agrupar alumnos con posibilidad, entre ellos, de informatividad, etc. *Esta transformación práctica, pero sobre todo epistemológica, filosófica y profesional, es el objeto de trabajo de la formación que estamos estudiando y, al respecto, no cabe duda de que requiere de un tiempo nada despreciable para ir transformando esquemas mentales estratégicos y actitudinales en el conjunto de los docentes.*

En la breve descripción de la propuesta Didáctica objeto de trabajo (*análisis del programa del asesoramiento, y de los programas de los cursos de especialización, etc.*), que hemos realizado en el apartado de las bases teóricas, se ven los **componentes de la innovación ‘de partida’**: deberemos tenerlos en cuenta para concluir si, efectivamente, han resultado conformadores de nuestro trabajo y qué papeles han jugado en el proceso.

e) Un aspecto concreto que se suma al tema genérico de la diversidad sería, en este centro, la experiencia relativamente nueva, al menos por entonces, de **acoger alumnos no catalanohablantes**. Se da entre las profesoras de Educación Infantil cuando revisábamos actividades relacionadas con la lectura y la escritura:

*Sobre nens i 2a. llengua, i sistematització:*

*(...)\*aquest tema l'hem tocat, jo l'he tret com a necessari el fet que tinguessin estratègies pròpies d'immersió”...ah, sí ara cada vegada tenim més nens -no sé si van dir castellans, o d'aquests”-(...)*

*\*Quedem que també els portaré la pauta d'avaluació per a poder tenir un recurs d'anàlisi sobre això.*

*ARREL DE TOCAR EL TEMA DELS SONS DEMANEN ALGUNA COSA QUE ELS SISTEMATITZI EL TREBALL.(í:5, sesión 12ª, 13-2-97)*

Es evidente que, dentro del tema de la diversidad, encontraríamos niveles más o menos complejos; al margen de la complejidad de la diversidad cultural entendida en profundidad, la cuestión lingüística es una de las primeras que requieren tratamiento. Otra cosa es que la Didáctica de una composición multilingüística en una clase esté resuelta a favor de las competencias de los alumnos. Por lo que sabemos, “*hacer descubrir una nueva lengua*” (Artigal e. a., 1984), preparando para saber usarla en situaciones comunicativas diversas, requiere estrategias específicas que no siempre se llevan a cabo.

En síntesis, y puesto que otras consideraciones que se relacionarían con el aspecto de la diversidad, o bien ya han sido recogidas en apartados anteriores o bien volverán a ser tratados en otros apartados desde otros puntos de vista, entendemos que el complejo entramado de la diversidad pone de manifiesto que en el terreno del aprendizaje ésta es inevitable y que es el terreno de la enseñanza donde debemos establecer el ‘acomodo’ a esa diversidad: los docentes estamos en ese ‘juego’ y, mientras mezclamos ambas cosas, estaremos desdibujando nuestro papel y, por ende, no sabremos ni podremos jugar, enfrascados como estamos en negar la naturaleza de nuestro oficio; por otra parte, tener todas estas cuestiones superadas en la práctica, es un mito: nada nos evitará trabajar con la incertidumbre pero, precisamente por eso, se hace necesario “racionalizar” nuestra acción.

## D) SOBRE ROLES

Como se verá, citamos algunos aspectos que ya se han apuntado anteriormente pero ahora aparecen asociados en conjunto a la persona que los ha impulsado y, por tanto, referidos a su rol de “reflexión metodológica”. **También marcamos los diferentes ámbitos Teórico (T°), de Desarrollo Profesional (DP) u otros.** El hecho de que se recojan estos aspectos en la dimensión de percepción, significa el esfuerzo de atención puesta en los ‘movimientos’ de cambio de los diversos profesores del grupo.

En torno a ese conjunto de ‘caracterizadores’ asociados a cada profesor, entendemos que hay personas sobre las que dibujamos un rol muy marcado, mientras sobre otras no lo haríamos tanto.

Además, el hecho de sintetizar en torno a una persona un rol, a través de llegar a adjetivar su postura, no deja de situarnos en una posición de ‘creación de personajes’ que debe entenderse dentro de las líneas marcadas por la propia metodología narrativa: dentro de una trama que se está escribiendo o rescribiendo, definimos las características de los personajes. Debemos entenderlo claramente como un ejercicio de interpretación y de escritura comprensiva.

Insistimos en que la mayoría de aspectos ya han sido mostrados con anterioridad y ahora nos interesa presentarlos junto a las personas asociadas, a modo de síntesis.

Prof\*

*OPACA, CONTRARIA, ACUSADORA*

- (DP) Hay que informar a los padres de las notas para que sepan el nivel y niños de parvulario deberían repetir para aprender hábitos...(1)
- (DP) En la práctica de reunión de Padres (en relación con los Objetivos Generales de Etapa), interpreta que “ninguneo” el trabajo hecho hasta entonces, a pesar de mi justificación: sólo ella lo interpreta así (1)
- (DP) Considero que mantiene la misma didáctica, porque no ‘quiere’ diversidad.(2)
- (DP) Cuando P. y C. d’E. piden definir didácticas y no hacer evaluaciones “genuinas”, ella y N. decían que era más una cuestión de probar estrategias...(5)
- (DP) Cuando planifican el seminario del año siguiente: “...hacemos muchas cosas pero no profundizamos...no les dejamos,...sinceramente no lo hacemos”(7)
- (T°) Caso niña: confusión entre L. y E. / dice haber pasado la prueba, dice fases, pero...? (2)
- (T°) Si abajo se escribe “mal”, después problemas...a lo que yo planteo que se trabaja en torno a los modelos convencionales también desde los niveles iniciales (4).
- (T°) “...son los no lectores...”: hablaba de los que ‘avanzan’, yo me planteaba por qué son no lectores, y por qué no se podía hablar de algo más que de los productos finales al margen de factores y/o posibles causas. (6) (*‘la culpa de la víctima’* de Fullan y Hargreaves (1997).
- (T°) Cuando escuchamos el cassette del CEIP S. para “ver” de otra manera: saber que existen otras estrategias de Lectura: pregunta ‘¿qué edad?’(5)

I.

FLEXIBLE, TRANSPARENTE, DESPREOCUPADA CON SU ROL

- (T°) Pone en evidencia *confusión entre enseñanza y aprendizaje* (2)

- (Tº) Si nos lo hicieran escribir a nosotros (asumiendo aspectos que comentamos sobre la complejidad de la Composición Escrita) (7)

#### **Dror.** ADMINISTRATIVO

- (DP) La reforma cambia nombres de evaluación, pero no resuelve nada (1)

#### **N.** REFLEXIÓN, TRANSPARENTE RESPECTO A SUS PERCEPCIONES

- (DP) “...hemos empezado, estamos, pero no sé como se acabará” (sesión 6)(2)
- (DP) “ahora entiendo conceptos de la reforma...que tienen una cara...(en una conversación sobre aprendizaje significativo)(6)
- (DP) “marca tú niveles y objetivos, porque nosotros...somos creativos pero no matemáticos o estructurados...”(7)

#### **C. d'E.** GUSTO POR REFLEXIONAR

- (DP) Diversidad...: en general muestra visiones más humanistas (2)
- (DP) ‘...tal como lo planteas es muy interesante profesionalmente...’ (4)

#### **P.** PRÁCTICA, APLICA LAS PROPUESTAS, BUSCA SOLUCIONES, TRANSPARENTE

- (DP) Aporta experiencias en la línea de haber asumido y aplicado conceptos como INTENCIONALIDAD / CONTEXTO SOCIAL; yo le planteo la diferencia entre regulación y procesamiento (Noguerol, 1995) (3)
- (DP) Interesante /a nivel práctico expectativas /Recetas: ¿es muy malo? (4)
- (DP) Pero el maestro quiere el libro, quiere práctico (7)

#### **M.** UF!

- (DP) ‘Mucho trabajo pensar todo eso’...a lo que yo respondo ‘...no, globalizas...’(sesión 6)(2)

#### **J.** EN OTROS ÁMBITOS DE ANÁLISIS, DIFERENTE: AQUÍ, PEREZA DE REFLEXIÓN

- (Tº/DP) ¿Qué hemos de hacer?...era ordenar fases, y ella “supuestamente” ya lo había hecho en la formación del ICE el año anterior (sesión 6)(2); en general, muestra una cierta pereza en las situaciones de reflexión, pensamos que quizás por

considerarlo demasiado teórico, o por falta de comprensión por haber dado por supuesto mayor comprensión de la que se daba en su caso.

F.

En esta categoría, no hemos recogido nada específico aunque aspectos recogidos en otras categorías de tipo didáctico y de dinámica, sí podrían representarla.

## E) SOBRE PRÁCTICAS DE TRATAMIENTO

Como ya han sido puestas de manifiesto al mismo tiempo que lo significativo, ahora se verían en todo caso, como un listado de estrategias concretas que se uraron:

- *Reunión de Padres* en relación a los Objetivos Generales de Etapa: justificación por mi parte de para qué puede servir el tenerlos presentes (1)
- *Intencionalidad educativa*: poner como ejemplo una práctica anterior como la de la preparación de la reunión de padres (3)
- Necesito práctica de cursos para separar enseñanza y aprendizaje // *aprendizaje significa diversidad / enseñanza significa “acomodo posible a diversidad”* (1)
- Ordenar fases de escritura y establecer cómo ayudar a avanzar por las fases (2) J. Lo había ‘tratado’ el curso anterior en la actividad formativa que indujo a la actual pero no acaba de ‘entender’ de que se trata: ante las dudas, la hacemos todos juntos.
- Oír la cinta del CEIP S.: prueba de Lectura en EI (5) para que vean realidades que no ‘imaginan’
- Actividad de simulación colectiva sobre cómo activaríamos los conocimientos previos en el trabajo de una lectura: yo me digo que a partir de la actividad “hem vist” cómo se puede aplicar la teoría (5)
- Secuencia de Comprensión Lectora: les pregunto si es lo que hacen ellos...ante esta pregunta detecto una *zona oculta y un tratamiento por mi parte demasiado directo!* (5)

### **Preacciones**

Como también apuntábamos en la categoría anterior, descartamos un análisis longitudinal porque de alguna manera la información está ya muy recogida a lo largo del análisis anterior. *Aunque hablamos, pues, de dimensiones diferentes, en “percepciones” y “planificación” los centros de atención están muy fusionados y, en parte, nos remiten de nuevo a consideraciones anteriores sobre la estrecha relación entre percibir y actuar o percibir y planificar actuaciones.*

Un tipo de análisis más global permite destacar lo siguiente:

a) Los documentos que hemos denominado “contextualizados” porque recogieron las conversaciones con los profesores y se devolvieron al grupo en forma de documento de trabajo, describen de forma inherente esta categoría. Por ello, todos los que recogíamos en el análisis de la categoría anterior y que pueden verse en el anexo nº 5, sirven ahora aquí.

b) Se ve también cómo los guiones cambian de presencia en las sesiones, si bien siguen existiendo. Por ejemplo en la 17ª, vuelve a haber un guió amplio, pero *de referencias a comentarios de ellos o comentarios con los que pretendo conectar temas que han salido en la sesión*; esto marcaría una diferencia respecto a los guiones iniciales que se parecen más a referencias a *bloques de contenidos* que deberían tratarse.

En el propio diario se establece **la conexión entre planes de esa sesión, la sesión anterior y la siguiente:**

***“(…)(També guardo un guió d’aspectes a tractar que vaig revisant al llarg dels dies 8-5, 22-5, i 29-5)***

*Aquesta sessió, tenia com a part central el comentari de l’autoinforme que els havia donat la sessió anterior i que feia unes tres setmanes que havia passat.*

*A més, portava força material per treballar al parvulari i a primària: a més dels seus comentaris sobre com els havia anat l’aplicació de la lectura tal com planteja la proposta més interactiva que estem tractant.*

*(…)*

*Afegit a la relectura*

1. *Diferents tipus de sessions de lectura*
2. *1r. experimentar, després “seqüenciar”→còpies dels llibres “Escribir y leer”(cercar números)*
3. *(?) Efecte Pigmalion: bones expectatives→bon resultat*
  - \*llibre constructivisme,*
  - \*Tipus d’Escoles: Hopkins (?) Aquest signe d’interrogació lliga aquest punt amb el següent*
    - \*Lectures (que no hem revisat)→qui i com s’encarrega?*
4. *Com reorganitzar-ho // ells aportar coses*
  - Actes*
  - →passar-ho a escrit”*

Se resalta el ejemplo de la sesión 13ª como muestra de la facilidad con la que se presentan elementos “vivos” que demandan introducir cambios, es decir, ***cómo la energía de la formadora, ocupada de la percepción y la conexión entre lo que pretende y lo que “debe” realizar según su diagnóstico, debe estar siempre “disponible”; no se trataría, pues, de un quehacer fácilmente “automatizable”.***

El oportunismo el que hablaba Jackson (1964, 1996) debe estar activado: en este caso se remarcan al final cosas que se quieren volver al grupo.

***“PRIMERA PART PRÈVIA AL SEMINARI (NOTES C. d’E.) (…)***

*Jo pensava repassar pel damunt les activitats que havíem fet amb les de parvulari, sobretot el tema del tractament dels sons per a que tothom en fos sabedor, i pensava passar després a tocar el tema de la prova de lectura, sentir les gravacions del CEIP (S.), valorar els resultats de les proves que haguessin fet elles, per a poder, més tard, centrar-nos en l’aspecte dels TEXTOS, els avantatges de tractar la varietat, tant per la potència i funcionalitat que li donen els alumnes, com per l’aportació que ens fan quant que treballen diferents habilitats mentals, i ens exigeixen diferents estratègies cognitives, intencionals, i de competència lingüística.*

*El grup d’ortografia, havia de continuar la “concreció” d’aquells aspectes que havien treballat al seu grup l’altre dia (és evident que del grup d’ortografia en*

un primer moment només eren la N. i la I., i per tant aquesta continuació no tenia gaire sentit).

**Realment, i després del que s'havia viscut durant l'hora del cafè, jo no vaig evitar dir alguna cosa semblant a: “...(sobre dia complicat, adscripcions, conflictivitat entre companys per les places i la seva situació pel curs vinent, i tot el moviment intern i continu d'activitats, etc....) (...)N.: no t'amoïnis, durarà tot l'any...**

→entrem en matèria “no planificada”: la de P-3, la C.d'E., la F. de P-4 també ensenyen mostres de treballs que tots mirem i comentem...i la J. planteja allò de que estan molt contentes, però es plantegem que tot el dia “fan” llenguatge, i jo col.lectivament treballo al voltant d'això.

(...)→acord sobre la importància del llenguatge: però es parlava d'un llenguatge genèric, no àrea curricular, un llenguatge que havia trencat els límits de les àrees curriculars per anar amb el pensament →\*\*\*això els ho haig de recordar la propera sessió, ha estat molt bé!!! \*Ho subratllo a la lectura posterior”

c) Un aspecto ya recogido en el bloque de los pensamientos de ‘preacciones’ de la categoría 4 ‘Relación Teoría-Práctica’, sería toda la **reflexión alrededor del autoinforme de los profesores.**

d) El tema de **adscripciones profesionales con consecuencias laborales** durará desde la sesión 13<sup>a</sup> (27-2-97) a la 19<sup>a</sup> (29-5-97) en la que parece que ya se han decidido los “puestos” para el siguiente curso. Lo desarrollaremos en el apartado de la categoría dedicada a ‘Dinámica’.

## Contenidos

El documento que sintetiza el bloque de contenidos de ‘Reflexiones metodológicas’, tiene muchos aspectos en común con el de ‘Relación Teoría-práctica’ y con lo recogido en las percepciones de esa categoría. *Haremos la síntesis teniendo esto en cuenta.* En el bloque específico de contenidos de ‘Reflexiones metodológicas’, aparecen marcadamente los siguientes aspectos:

Se vuelve a encontrar el *peso que tiene la ortografía*<sup>19</sup> en la intención de trabajo de los profesores, intención a la que me adecuó sobre todo en el trabajo de los ciclos inicial, medio y superior, pidiendo a la otra etapa, Educación Infantil, que en ese sentido tomen las medidas “necesarias” para que se dé coherencia a lo largo de toda la escolaridad. En la historia del centro, ya lo hemos comentado, parece existir “endémicamente” esta cuestión como algo que problematiza comprensiva y prácticamente “el buen nivel” de rendimiento en otros ámbitos. Esto habría provocado, además, pugnas -evidentes- entre las personas más responsables de los procesos básicos de ortografía, es decir, entre la profesora de P-5 de EI y 1º de Primaria.

*Estamos tras la historia orgánica del centro, la historia de las innovaciones, sus evidencias visibles -como por ejemplo la ortografía- y las responsabilidades personales*

<sup>19</sup> “Ep! Pes de l'ortografia (doc.: “Síntesi-D-ce-2: 16) ho tenen com un mal endèmic. Historia del centre // Imatge. Recau sobre la relació entre Prof\* (CI)←→J. (EI, P-5)”

*implicadas en ello.* Cuando recientemente leemos *la revitalizada importancia de la “tradición” en la comprensión de los desarrollos tanto personales como institucionales en el contexto de la enseñanza (De Vicente, (dir.)(2002), apreciamos hasta qué punto en nuestro estudio esto ha tenido peso:* desde el momento en el que tuvimos sintetizada toda la información sobre cada contexto se vio el peso que esta tradición podía tener en la adopción de cambios significativos y esto ha sido así desde todas las categorías significadas y analizadas<sup>20</sup>.

Además, su análisis “requiere”, como en otras ocasiones, usar diferentes marcas de colores. Estas marcas son:

- a) en **azul** el *contraste entre las prácticas anteriores y la propuesta metodológica*
- b) en **rojo** aspectos emocionales, algunos de ellos históricos, sobre las consecuencias de las acciones de los profesores o de mí misma sobre los alumnos o sobre la dinámica.
- c) en **lila** lo relacionado con el Modelo de cambio del profesor de *Guskey (1986)*

De nuevo aparece el *proceso de “amago” de la pugna histórica entre criterios, motivos, etc. para adoptar, rechazar y/o valorar continuamente otras innovaciones anteriormente “acaecidas”*.

Por su parte, aunque no de forma directa ni narrando -como si de una memoria institucional histórica se tratase- el proceso de esas anteriores ”innovaciones”, sólo iban dejando algunas muestras de sus miedos, sus experiencias negativas. Podría parecer increíble que no se plantearan esas experiencias previas claramente así como las cautelas a ellas asociadas pero, como decimos, esto puede estar relacionado con el contenido de la memoria colectiva y con el no acuerdo sobre quién estaría legitimado para definirlo, es decir, acuerdo sobre quién lidera si, como parece en nuestro caso de estudio, la cuestión está, en parte, en la no coincidencia en las valoraciones pasadas y presentes sobre el alcance de los cambios -por no haber profundizado en ellos-, en la falta de “liderazgo” metodológico y, en definitiva, en no superar el nivel de acusación personal encubierta.

Por mi parte, entonces no tenía tan claro que ‘esto’ estaba ‘debajo’, es decir, que el pasado subyacía a la forma como se emprendía un nuevo cambio: sí tuve la “certeza” de su importancia cuando hice la entrevista grupal -dentro del proceso incipiente de “evaluación diferida” del contexto Cu-2- con profesoras del CEIP B.<sup>21</sup> en 1999: *las experiencias previas de innovación tenían relevancia.*

Vamos a *mostrar longitudinalmente* -aunque de forma parcial- cómo se desarrolla este aspecto, cosa que nos permitirá observar, en relación con lo anterior, aquello que venimos englobando en el ámbito del “tránsito” entre las prácticas anteriores y las que supuestamente se movilizan a partir de la propuesta: hemos recogido *el proceso<sup>22</sup> sobre todo en relación con la ‘historia del centro y de las innovaciones’ y lo presentamos de forma que se muestre desde la primera a la última sesión:*

---

<sup>20</sup> En las notas del momento de realización de la primera síntesis, el 31-7-2001 se marcaron aspectos que “sintetizaban” la lectura global y holística del texto y que servirían para volver a “ver” lo que aportaba el documento categorial.

<sup>21</sup> Uno de los centros participantes en la actividad ‘curso’ analizada ‘Cu-2’ en el que se continuó la formación en forma de asesoramiento al centro.

<sup>22</sup> No repetiremos lo que ya se ha tomado en la categoría anterior (Relación Teoría-Práctica) a no ser que lo consideremos importante, en cuyo caso, lo marcaremos en letra más pequeña y cursiva.



Ante la dificultad de conservar los temas tratados y al mismo tiempo presentarlos sesión a sesión y de forma esquematizada, lo disponemos como una lista y el gráfico siguiente ilustra los diversos campos en los que los clasificaríamos.

Somos conscientes de que es muy complejo dar un significado ‘reductor’ a la multiplicidad de aspectos que se recogen: entendemos que con la clasificación en los siguientes aspectos, marcamos el carácter múltiple de lo tratado, al tiempo que lo conservamos para posteriores posibles análisis. Finalmente, sí haremos un balance al respecto.

***De alguna forma, veremos cómo la síntesis y/o balance entre la historia curricular del centro y la proyección en el futuro, el cambio, se da en esa encrucijada de ‘tránsitos’ de diversa naturaleza.***

Sesión / Aspecto sobresaliente	Metodológico	Metodológico/ Conceptual	Emocional	Profesional	Profesional /Emocional
--------------------------------	--------------	--------------------------	-----------	-------------	------------------------

1ª sesión. **METODOLÓGICO**. Prof\*: hay que hacerlo bien porque si no, es peligroso para los que les cuesta  $\leftrightarrow$ Hª innovaciones o “escudo” / J.: cómo tratar 25 alumnos y controlar modelo  $\leftrightarrow$ ortografía-modelo correcto; N. *pregunta si soy partidaria de confeccionar palabras, y le planteo que depende de situaciones y de fases que veremos*

2ª sesión. **PROFESIONAL**. Justificar por mi parte, “forzar” la necesidad de explicitar y reflexionar sobre modelo de enseñanza de la L. y E. // **EMOCIONAL**. F. plantea que los alumnos lo pasan mal en CI (no se admite por la/s persona/s implicadas-silencio: estaría implicada sobre todo Prof\*, pero también J. por estar desde hace años en P-5)

3ª sesión. **PROFESIONAL**. Pretenden un tratamiento no puntual y simplemente de “acciones” aisladas sobre la ortografía: ante esto yo requiero que le dediquemos tiempo y tratamiento global. **METODOLÓGICO-CONCEPTUAL**. Prof\*: no se escribe hasta que no saben: *maduración precede a la instrucción*.

4ª sesión. **METODOLÓGICO**. Ortografía y composición; asumir su peso social; textos (‘libres’ vs. guiados); ‘leer’ vs. ‘fases de lectura y ZDP’; materiales nuevos si no se tienen recursos para hacer lo pretendido, no por el material nuevo en sí.

5ª sesión. **EMOCIONAL**. *Práctica de reunión de padres y sorpresa mía ante la no sensibilización de “conocimientos de los alumnos”*. **PROFESIONAL**. Práctica de R. de padres y “malentendido” de Prof\*: *acusar de no realistas o de sentirse acusada respecto a la metodología anterior que funcionaba, plantear un modelo de DP diferente al de algunos de sus compañeros*. **EMOCIONAL** J. *le discute su acusación, y yo misma defensiva o defensora (no sé bien) de la disparidad y de su comprensión parcial; uno de los argumentos sería “no todos los alumnos”*. Aparece por primera vez el *problema de la “diversidad”*, ante el cual la C. d’E. ya avanza su perspectiva: no serán nunca ‘iguales’ los niños...(visión humanista que contrasta con Prof\*).

6ª sesión: **PROFESIONAL**. J: tema de lenguaje todo el tiempo /F. y yo: globalizas (Guskey porque ha probado con buen empeño y buena experiencia) /M. *mucho trabajo pensar todo esto mientras se está en clase* (en respuesta a alguna cuestión planteada por F.). Esta cuestión de *Investigación-en-la-acción* se pretende recoger, amplificar y usar para el proceso. También la C. d’E. apoya el tema de que la sílaba

- va antes que el fonema (música). *Uso referencias a la correspondencia sonido/grafía porque sé que vienen de ello. N. hemos empezado, estamos, pero no sabemos...*
- 7ª sesión: **PROFESIONAL**. Ahora es N. quien dice que “*pensamos que los procesos de los alumnos son iguales y no lo es*” o “*los procesos de los niños son diferentes y nosotros nos pensamos que no*”
- 8ª sesión: **METODOLÓGICO**. Hablamos de la Comprensión Lectora de forma inductiva: modelo no idéntico (recojo sus conceptos para la sesión siguiente). También trabajo recursos “técnicos” (psicológicos) sobre ortografía (P. “sí es verdad esto”). **PROFESIONAL**. N. sobre a. significativo dice que más lento, pero más grande y efectivo
- 9ª sesión: **PROFESIONAL**. En EI cuando revisamos su secuenciación de ayudas pedagógicas por fases (que está muy bien) dicen que deberán buscar un día a la semana para encontrarse (?). **METODOLÓGICO**. Recursos y organización sobre ortografía y uno de los componentes es que en EI se sigan las líneas coherentes que precedan de forma correcta el trabajo en EI.
- 10ª sesión: **PROFESIONAL**. Prof\*: si se escribe sin saber, problemas; N. dudas acerca de si leerán. **EMOCIONAL**. *Me enfado* porque no estamos usando las fases. Me defendía, quizás. Prof\* desagradable, ella no parecía tener que tomar ninguna otra postura. Yo no perdí los papeles, incluso le devolvía en cuanto podía su imagen positiva. **PROFESIONAL**. Mayor o menor obertura de los elementos didácticos/programación (N. el fonético frenaba). Pido a Prof.\* que concrete más cuando plantea cuestiones, para comprenderla (Jackson) vs. C. d’E. que dice que se hacen evaluaciones genuinas y P. que quiere saber qué hacer con todo el grupo, no sólo con, los que tienen problemas (*Didáctica vs. programación o terapéutica y psicología barata*). N.(?) con Prof\*: que es más ir probando (*reflexión-finalidad vs. acción ensayo-error y no regulación propia*)
- 12ª sesión. **PROFESIONAL**. Pretendía trabajo en grupos “efectivo”
- 13ª sesión. **METODOLÓGICO**. Trabajo en torno a lo que pueden aportar los textos como unidad de trabajo y como perspectiva cultural...fue rico.
- 14ª sesión. **METODOLÓGICO**. I.: la ‘mecánica’ cuesta y, en cambio, la Comprensión lectora, no; N. que la metodología muy letra a letra; C. d’E.: puede ser Velocidad Lectora sin Comprensión? Yo rompo el discurso introduciendo que, de ser así, es frustrante, ...ella quiere conclusión de experta externa. F. que yo he dicho que si pasa tal cosa es que se ha hecho mal: yo le digo que no es mi lógica de F. ni de DP.; un gran bloque dedicado a la CL, la CE, y sus experiencias de CL. **PROFESIONAL**. I. pregunta qué nos falta por tratar (cansancio o infraestructura)
- 15ª sesión. **PROFESIONAL-EMOCIONAL**. De lo que dice F. sobre que no todos...”¿cómo lo llamamos a esto?...*Diversidad*”
- 16ª sesión(...)**PROFESIONAL**. El caso de que cuando I. explica su experiencia de CL dice que no le dio tiempo a hacer el Después: Prof\* ‘salta’ diciendo que es lo importante...los demás que va ligado (*proceso vs. producto*); Prof\* y su imagen positiva cuando nos explica las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre funcionalidad
- 17ª sesión. **PROFESIONAL**. Todo lo relativo al comentario sobre el autoinforme: desconcierto sobre P-3; todavía falta saber más sobre la innovación; ‘*aprender a gusto, enseñar a gusto*’ - *procesos de DP y de innovación - mejora constante*; innovación objetiva, imagen del centro, interés de otros centros, también confusiones; CI más a largo plazo; *coherencia entre OGE: como escuela se los han planteado, más fácil reorientarlo*; *Imagen de que no resuelven las cuestiones*

*educativas-organizativas*: Historia del centro desde que eran CEPEPC, y las implicaciones organizativas que, en definitiva, han hecho que dispusieran de menos tiempo para hacer según qué cosas (*ante cambios que requirieron regulaciones estructurales, como tienen la idea de la imposibilidad, impedimento, o cansancio, arrastran su lógica pedagógica*). Sobre la ‘relación Teoría-Práctica’, difícil de consensuarlo (se recoge en el autoinforme). **EMOCIONAL**. Sobre la angustia de los alumnos en el CI y el silencio (2ª sesión) ante esta cuestión: “como mejor lleguen mejor”; letra ‘Montessori’, y adaptación, modernización,...

18ª sesión. **PROFESIONAL**. Prof\* *que no dejan a los alumnos que se expresen, “sinceramente no lo hacemos...es el tiempo lo que nos mata”*. **EMOCIONAL**. Sobre primero experimentar y después secuenciar curricularmente-formalmente, F. sí pero un poco pautado, ¿no?

20ª sesión. **PROFESIONAL-EMOCIONAL**. N. será la C. d’E.: ha desarrollado un rol “coherente” con esta función a lo largo del seminario, que haría pensar en una historia profesional en el centro, también en la misma línea.

Un balance de los aspectos que han regido en las diferentes sesiones, aunque sólo recojamos aquello que de forma clara no ha estado ya recogido ni en percepciones ni en preacciones, permite ver que, en conjunto, los aspectos metodológicos (incluyendo los metodológicos/conceptuales), ocuparían una cuarta parte del total, de forma que los aspectos emocionales y profesionales lo hacen en las otras tres cuartas partes.

*Así, el peso de lo metodológico y de lo emocional se muestra con idéntica importancia, y por encima de éstas, el ámbito más amplio de lo profesional albergaría el peso mayor.*

### **C. DINÁMICA DE CENTRO-ROLES.**

*Esta categoría aparece 3ª en contenidos, 4ª en preacciones, y 2ª en percepciones (únicamente precedida por Recursos de formación y seguida de Teoría-práctica y Reflexión metodológica)*

En clara relación entre la posición de las dimensiones y el grado de intensidad que vaticinan podemos decir que la dimensión percepciones nos dará más información que las otras dos de forma que se sugiere que se habría estado muy pendiente de los aspectos de dinámica.

#### **Percepciones.**

Los bloques que hemos considerado son los siguientes:

#### **A) SOBRE PERSONAS Y ROLES**

En principio debemos tener en cuenta que *no aparecen en esta categoría todas las personas significativas: no aparecen N., P., I.* que sí aparecen en ‘Reflexiones metodológicas’ y en ‘Relación teoría-práctica’.

*Prof\** en su “rol” de “resistente”, *C. d’E., P-3, J., F., y M.* aparecen, además de en esta categoría, en ‘Reflexiones metodológicas’ y en ‘Relación Teoría-práctica’.

*Dtor.* sólo aparece en ‘Reflexiones metodológicas’ y en esta categoría de dinámica.

***Parece, en consecuencia, que en este apartado se recogerían aspectos más referidos al estar grupal, es decir, aspectos de algún modo diversos respecto a lo que recogen apartados referentes a sus roles como interpretadoras metodológicas en cuestiones prácticas y de reflexión.***

Para el análisis holístico, si admitimos lo anterior, será preciso tener en cuenta también esos otros apartados y mirar qué diferentes roles juegan las personas que están más presentes en uno u otro. *Siempre, se recuerda, a partir de la percepción de la formadora.*

Presentamos aquí lo propio y, aunque relacionado con lo anterior, no mostrado todavía.

Prof\*

Cuando hemos analizado lo asociado a esta persona en esta categoría de dinámica, hemos encontrado que, por una parte, se hallan numerosas referencias a aspectos relacionados con su estar “pasado”<sup>23</sup> y, por otra que, en conjunto, las referencias a este rol tienen un carácter marcadamente didáctico-educativo aunque estén situadas dentro del bloque de “dinámica”. Los aspectos que en el apartado de ‘Relación Teoría-Práctica’ aparecen asociados a ella también son de tipo muy concreto.

Entendemos que además de admitir la posibilidad de la indefinición en la categorización, las razones de base para que esto sea así pueden estar en que *en el caso de esta persona, sus roles en la dinámica del grupo están marcados por lo didáctico-educativo; o visto de otra forma, el discurrir de la actividad formativa para la innovación curricular tenía representado en Prof\* una forma de estar que ultrapasaba lo estrictamente ‘contenido’ para estar muy cargado de sus aportaciones al grupo como rol: estados de humor, formas de gestionar la información, formas de comunicarse, modelos educativos a menudo confrontados con sus compañeros, etc. como se sabe ya a estas alturas del informe, parece que sus compañeros de viaje tenían también asumido un rol “crónico”, histórico o de tradición al respecto.*

En concreto, los aspectos asociados son los que siguen.

a) **Valora de diferente manera que sus compañeros (y que yo misma) las exigencias educativas.** Sus compañeros, algunos, plantean que la ‘acogida’ de los alumnos en el primer cursos de Primaria es ‘brusca’, desequilibrada en cuanto a las dificultades y exigencias, cosa que hace que los alumnos se angustien: cabe decir que quien lo expone es profesora y madre de uno de esos alumnos que, en su momento se angustió:

*A CI. Velocitat Lectora -/- Comprensió + la de P-4, “Alguns crios ho passen molt malament a 1r...s’angoixen...” (aquest comentari no es acceptat per la mestra de 1r.(Prof\*), ni s’arriba a un consens, silenci,...) (Perc-ce-11: 1, sesión 2ª, 26-6-96)<sup>24</sup>*

La no asunción de lo que le plantean otros profesores también aparece recogido en la sesión 5ª (y en notas que se escriben a partir de esa sesión, en la que su rol queda ‘perfilado’ ante nuestros ojos).

**En esa 5ª sesión se dan, además, confusiones entre lo “práctico” (‘tener los pies en la tierra’), lo posible, lo adecuado, y lo compartido;** incluso se llega a una situación que en aquel momento describimos de “violenta”. Se produjo en la sesión ya ampliamente comentada de la preparación de la reunión de padres.

*(ESCRIT EL 4-10-96).Va ser important que la mestra de 1r., Prof\*, al voltant d’aquests objectius generals, en algun moment va dir: “toquem de peus en*

<sup>23</sup> marcado con azul en el informe de síntesis inicial

<sup>24</sup> A partir de ahora haremos referencia a este documento citando, en cada caso, únicamente la página.

*terra”, o “..per molt que pensem que els nens faran això o allò, ho faran tres, però els altres, no.”, o “...és que jo no hi crec.”(VIOLÈNCIA. NO, OBJS. GNRALS. EDUCATIUS NO ELS ASSUMIA, NI ELS INTERPRETAVA, dic al costat del diari ara al buidatge) (parlava crec en general de la proposta innovadora, no ho podria delimitar del tot).Sobre això, jo faig els següents comentaris. ”Rol de Prof\*: d’entrada no voler admetre que la seva pràctica pot millorar, perquè molts li diuen que a 1r. els nens estaven angoixats -això ja va sortir a les sessions d’abans de l’estiu-...i ella no ho creu...fins i tot en un moment diu: “...bé, si voleu callo, i marxo que jo tinc molta feina...i allò de tocar de peus a terra...Jo (una mica “ferma”):-“...tots intentem tocar de peus en terra, i ens interessa millorar la nostra pràctica...(ho faig en el sentit, encara que no ho reculli, de defensar una concepció més reflexiva sobre el canvi que la que ella sembla demanar: més tècnica.).Això contrasta amb el que diuen persones com la J. de P-5, que ha provat coses a partir del mòdul de l’ICE que va fer amb mi, i que valora molt positivament la funcionalitat i amplitud que se li pot donar a l’escrit, i per tant la gran motivació dels alumnes vers aquesta manera de treballar...”...però Prof\*, no em diguis que no has trobat canvis en els nens que tens ara i que van fer P-5 amb mi” al que Prof\* contesta: ”jo els he trobat igual”...i la J.: “impossible”. Podem pensar que existeix una metodologia en joc que no està deixant que els nens escriguin -perquè segons aquesta mestra, a primer s’han de repassar una a una les consonants i no escriure res abans d’això, i evidentment, si es fa aquesta pràctica, els nens “estaran igual” perquè allò que sàpiguen no ho podran posar en joc; o bé podem pensar que “veiem el que volem veure o deixem que es mostri”:.? (violència, escric al costat)(i:3, sesión 5ª, 3-10-96)*

Parece claro que *no se trata de una simple cuestión de oposición Técnico vs. Educativo*; parece plantearse también una no creencia en la propuesta; valora, aunque se le haga explícitamente la consideración de que eso no puede ser “cierto”, que los alumnos están igual que en años anteriores porque les exige “igual”, es decir, lo “ve” igual; y todo esto está inmerso en un grado de violencia al que yo, sea porque entiendo que se me está “atacando”, sea porque me parece una falta de respeto hacia los demás, reacciono. Claramente, podría haberme mirado la situación desde fuera, haber preguntado más, etc. (como quizás aprendí tras el proceso), pero la cuestión es que, ante los silencios de sus compañeros y ante ver que la situación estaba muy clara y crónicamente definida, monopolicé la respuesta recogiendo, eso sí, consideraciones de sus compañeros.

En cuanto a nuestra codificación en el análisis y en cuanto a nuestra progresiva configuración de su rol, *se marcaría de azul* el hecho de que, por aparte del grupo, se “la dejaba” estar, es decir, aunque no hubiera acuerdo se entendía que *ella era así, y no se intentaba llegar a ninguna otra consideración*.

b) **No cuenta con ZDP.** No se trataba de una discusión llevada a cabo en el terreno de lo conceptual: para ella estaba tan claro lo que era y lo que no era posible que parecía irritarle un tratamiento de lo ‘posible’ porque debía considerarlo poco serio.

*...i crec que va ser quan vaig comentar que l’havia fet servir amb nens de 1r. o ja en altre moment que Prof\* comentà: “...però si no saben llegir...no ho poden llegir, i el joc no el poden fer...” Jo vaig parlar llavors de la ZDP dient*

*“bé,...depèn del fet que pensis que fent-ho amb ells poden o no poden aprendre-ho...potser com a activitat per ells sols no és adequada, però fent-la amb AJUDES aprenen...és el que tantes vegades hem sentit de la Zona de Desenvolupament Proper...(í:1, sessió 4<sup>a</sup>, 19-9-96)*

c) Como ya se ha dicho, *valoro que tiene posturas de culpabilizar a los padres* (en relación a la sesión de preparación de la reunión de padres).

d) *Pregunta sobre casos concretos en medio del tratamiento general*

*Com veurem, la Prof\* encara fa preguntes, al mig del tractament general, i el grup en cap moment li ha dit que s'esperés, i jo, encara que d'entrada breument, li he recollit la aportació.?(í:4, sessió 7<sup>a</sup>, 14-11-96)*

e) A este respecto, en la sesión 8<sup>a</sup> *parece haber todo un proceso de cambio de actitud positivo relacionado con el trabajo curricular* que gira alrededor de los mismos interrogantes:

*Canvi d'actitud de la Prof\*?*

*Abans, a les 9,30 h. casa de B. (...)Ja al centre: 11,15 h. agafó l'ARNAU, li faig la prova, abans en parlem, molt naturalment→ és sil.làbic en escriptura i en lectura es guia per les vocals (“exemple de Prof\*: CIRERA/LLIBRETA”)*

*Comento la prova amb Prof\*...la hi dono→treball de conflicte del sil.làbic al sil.làbic-alfabètic, etc. Prof\* mostra molt bona acollida: sembla que s'hagi donat un canvi, no sé què passa amb les resistències, on són?*

*Està clar que no ho hem pogut parlar molt, però hi ha un canvi d'actitud (li havia comentat que havia estat amb B....canvi promogut per la “imatge” ?).(í:5, sessió 8, 28-11-96)*

Pero en otra situación, alrededor del concepto de leer, vuelve a aparecer una cierta confusión conceptual/metodológica:

*En algun moment del debat sobre la csg o la ruta lèxica o visual o així, Prof\* deia que si els nens no saben llegir fent la csg, doncs que, que no saben llegir o que llegir en definitiva era això i que sempre ho utilitzàvem o alguna cosa així; llavors hem posat, o la N. ha dit per exemple paraules que no són conegudes com, llavors hem posat la paraula emmagatzemar, he posat a la pissarra la paraula ‘paparra’, i ‘que’ o ‘com’. Llavors hem mirat què fèiem quan llegíem cadascuna(...); i ella, la Prof\*, deia que era perquè als nens els havíem dit a nivell de reflexió ortogràfica que el so /K/ quan era així, s'escrivía d'aquesta manera, ella no admetia, d'alguna manera, que fèiem una lectura global de les paraules que més coneixíem, i que quant més lectors experts érem més utilitzàvem aquesta, ...ruta visual; després quan li he preguntat i he dit clarament que em semblava que la Prof\*, doncs, considerava que llegir només era fer allò, ella ha dit que no, que era només en les paraules desconegudes i que com a última estratègia, el nen el que feia era la csg, vull dir ha canviat una mica el discurs. Però, a veure, més o menys això és una estratègia (somric o ironitzo) que penso que utilitza contínuament i que..., per no dir que de tot això, no, ni sent, ni vol, no sé, és a dir en l'actitud que jo havia anat posat que havia trobat en Prof\*, he trobat una actitud com de retrocés, perquè no tenia ganes o per alguna cosa. (í:7, sessió 10<sup>a</sup>, 16-1-97)*

*Como se ve, me acabo planteando que no tengo claro si:*

- *es una cuestión de consistencia “metodológica” con la que no se está de acuerdo*
- *no se comprenden las bases teóricas*
- *se trata de una postura más o menos bélica y/o irracional en función de cuestiones “ajenas” al trabajo curricular.*

Lo que sí está claro es que sea por lo que sea, ‘dibuja’ de una forma tan “confusa” (ya lo hemos hablado) las cuestiones, que desgasta el trabajo común y se llega a situaciones fundamentadas -aparentemente- en poner en duda los cimientos teóricos de la propuesta; también podría ser una cuestión de “feeling” personal con la persona formadora: aun teniéndose en cuenta esta posibilidad, cuando esto se ha contrastado con otras imágenes aportadas por sus compañeros, la base no parece radicar particularmente en ello aunque, naturalmente, no descartamos la posibilidad de que también influyan ‘cuestiones personales.

Somos conscientes de que, al margen de las personas, podía haber choque de ‘feeling’ didáctico puesto que representábamos modelos diferentes; en ese sentido su percepción debía ser de exceso de “espiritualidad” y/o esoterismo: ZDP, escribir antes de saber, ayudar a los padres, etc.. Yo podía entender su punto de vista pero no podía permitir que imposibilitara el avance que otros compañeros parecían desear, además, desde hacía tiempo, ni podía dejar de reclamar espacios de comunicación más ricos de lo que estaba encontrando por una cierta ‘tiranía’ monológica.

En el grupo de ortografía (Ciclos Medio y Superior) al que se ‘apunta’ cuando nos separamos en grupos, Prof\* está ‘a medias’<sup>25</sup>:

*Per la formació d'aquests grups, i com l'altre dia (quin dia?) ja va sortir, la de 2n., (Nú.) de la qual no he utilitzat gaire el seu nom perquè no ha parlat gaire...va dir rient “... i jo on em poso...”; volia posar-se amb ortografia, la gent comentava arguments a favor i en contra de si segon està més lligat als de damunt que als de sota... finalment va amb ortografia, i diu “...a més, l'any vinent no sé si hi seré en aquesta escola...”.→tot el que pugui suposar d'implicació...Prof\*, també ho comenta, també crec que vol estar en el grup d'ortografia, d'entrada jo argumento a favor de la conveniència d'estar amb parvulari... però mentre jo començo a explicar l'organització del treball al grup d'ortografia, Prof\* s'hi incorpora, i diu, em quedo aquí...miro la J., que em mira amb complicitat... i jo no faig cap comentari.*

*Com a resum del treball en aquest grup, dir que hi treballen durant les dues hores, mirant tots els exemples, fotocòpies, jocs que els he portat, N. va fent una síntesi per escrit dels diferents temes (tinc la còpia), (la Prof\* veig que s'aixeca com unes dues o tres vegades...?)(i.:9, sesión 12<sup>a</sup>, 13-2-97)*

C. d'E.

ión penúltima, cuando habla de alumnos que deberían repetir, le pido que los apunte para ar pero le entra taquicardia y no lo podemos tratar.(i.:15)



a) ***Agradece la dinámica creada***

*La Cap d'estudis m'agreu el fet que "...tothom està engrescat, que això es nota, que des de dins costa..." i que remarqui la lectura expressiva del mestre als nens.(i.:1, sessió 2ª, 26-6-96)*

b) En la entrevista (sessió 9ª, 12-12-96), considero que ***su rol en el seminario es el más activo por lo que respecta al equipo directivo aunque, como se sabe, el director del centro era también participante.***

*(...)Havia trucat el dimarts anterior per a parlar amb la C. d'E., i veure si podíem tenir una petita trobada per a parlar sobre la marxa de l'assessorament.(...). Sóc conscient que en aquell moment no li dic res del director, tot i que penso que si puc també hi parlaré. Ell en general, es manté bastant distant de les situacions, no en pla negatiu, sinó més aviat com si fos "observador no participant"; de tota manera sempre ha col.laborat, i hi ha assistit. En la darrera sessió, parlant de la comprensió lectora, també va aportar la seva visió...La C. d'E. ha pres un rol molt més decisiu en l'assessorament, i s'ha mostrat més interessada en que es modifiquin certes actituds i certes pràctiques arran del treball que fem. Jo hi treballo més amb ella per a aquesta qüestió. (i.:6)*

c) Considera que ***ha de haber continuidad porque hay temas que han interesado mucho:***

*Quan he parlat del bloc d'altres temes que per gent els ha agradat més, la C. d'E. ha recollit aquests comentaris que feia la gent i "...ara ho diré a nivell personal, però crec que estaria bé una continuació sobre a aquests temes que crec que han interessat molt" li proposo tocar-ho després perquè alguns ho havien comentat...(i.:13, sessió 17ª, 8-5-97)*

d) ***Este año hemos estado muy bien, el año pasado horrible...las de Educación Infantil están muy contentas***

*Parlo amb la C. d'E. que em ve a veure:*

- ***Hem estat molt bé, l'any passat horrible, cadascú a la classe...→història del centre, anys de treball,... Li pregunto quants anys fa que és cap d'estudis, diu 3 i 3, sempre amb Dtor.***(i.:14, sessió 17ª, 8-5-97)

a) ***Se habla mucho, cuesta tomar acuerdos, cuesta escribir...*** Pensamos que aunque no represente de forma radical la ‘formalidad’, estas palabras lo situarían en el rol administrativo de la dirección del centro.

b) En la entrevista, que fue una de las situaciones más directas en cuanto a valoraciones, planteó su *participación en términos no de interés especial ni personal, sino por “estar” con el claustro*; consideraba que aunque algún profesor mostrara una actitud de “sabelotodo”, ***la formación iría bien para el centro***; por último, decir que nosotros entendimos como “contradictoria” la valoración que hizo respecto a Prof\* puesto que la situaba entre esa alusión anterior y el hecho de ser una de las mejores “profesionales” del centro.

También valoró positivamente la “postura” de la profesora de P-3, respecto de la cuál conocíamos su punto de vista, si no contrario, sí diverso.

En suma, a partir de estos comentarios nos preguntábamos si lo que decía valorar era lo profesional o lo ‘amable’ de cara a los acuerdos y el clima del centro:

#### *ENTREVISTA AMB EL DIRECTOR.*

*Comento que si vol, pot fer una valoració a nivell personal, i una valoració com a director i com a dinàmica que observa en el claustre.*

*“A nivell personal, jo he treballat fa uns anys a 4t., després sempre al Cicle Superior, i ara actualment a Gimnàstica, i això fa que tingui un desconeixement molt gran de la temàtica. El que proposes i la manera de treballar en si, la trobo força raonable, molt positiva...la gent està adaptant moltes coses a nivell de petits... i també de grans...Jo és clar si ho hagués hagut de triar, no hi fora perquè no entra dins... (\*es refereix a l’assistència a les sessions)*

*A nivell d’escola...anirà molt bé... aquí hi ha un tipus de persones... n’hi ha que són molt saberudes...no vol dir que no ho aprofitin...agafaran allò que puguin aplicar...Positiu des de parvulari que ho estan agafant...També el CI, CM, CS, és un col·lectiu que es mou amb diferents implicacions...Li trec el tema de que en algun moment he pensat que al CI quedaria potser aturat..., comenta que Prof\* és una de les millors professionals de l’escola...*

*“Com a escola, i com a director...va bé sentir...”(...)*

*També en algun moment va dir que “hauria d’haver moltes P-3 a les escoles...” com a persones treballadores, dialogants, obertes, flexibles, (...?...). \*La P-3, recordem-ho, va dir-me en acabar la primera sessió que el P-3 no es tenia per res, ...potser és flexible perquè per la seva condició laboral de provisional, ha d’assumir el que els altres determinen i ho fa de forma “raonable”. (í.:6, sesión 9ª, 12-12-96)*

Realmente, los puntos de vista son difíciles de “concretar”; o quizás nosotros no lo llegamos a conseguir del todo, en parte porque las condiciones de intensificación de

nuestra dedicación permitieron lo que permitieron<sup>26</sup> y también porque a veces no se facilita al “preguntador” la información de forma clara, cosa que también podría estar relacionada con que es “delicado” valorar -en este caso- desde la situación de equipo directivo al resto de compañeros y/o situaciones.

### **P-3**

a) En contra de la consideración -acabada de reseñar- que hace el Drtor., *ella piensa que el P-3 no importa dentro del centro*

*La de P-3, que no se li dóna importància, que P-3 com si no hi fos... \* a la relectura ho encerclo. (i:1, sesión 2ª, 26-6-96)*

Hemos de tener en cuenta que esta profesora me expresa de forma particular esta consideración, justo en la segunda sesión de trabajo, una vez acabada la misma, cuando todavía se estaban trazando las líneas de confianza y de ubicación de cada persona en el grupo de formación: entendemos que necesitaba esa **expresión**.

Cuando comentando el autoinforme en la sesión 17ª hago un comentario al respecto, parece que ya se habría “normalizado” la existencia del P-3 en el centro.

*(...)i que suposaven una línia contínua al llarg de tota l'escolaritat començant per P-3 (ho vaig marcar molt pel tema que la P-3 havia dit al començament sobre que el seu curs no es considerava), que l'escriptura i la lectura suposaven el mateix concepte en tota l'escolaritat...(i:13, sesión 17ª, 8-5-97)*

De alguna forma podría estar acusando una cuestión que se da no tanto en el centro como totalidad sino dentro del propio ciclo de infantil y que se acentúa por el hecho de que ella es joven, última en llegar y porque no se sabe bien dónde ubicar el P-3 en cuanto a los “menesteres” con que hasta el momento habían definido la Educación Infantil: nos referimos a que *infantil* significaba básicamente lectura y escritura pero tan situadas en P-5 que no se acababa de ver claro qué debían “hacer” los otros dos niveles precedentes.

b) Por su percepción del tipo de trabajo y como balance de su experiencia parece dudar de la realización de la tarea que hay que hacer en común en el ciclo, es decir, duda de que sea posible hacerlo juntas:

*(...) al grup de parvulari i CI, els torno el full on havien seqüenciat activitats de forma que les reubiquessin respecte a les fases d'escriptura, i els dic que considerava que estaven “molt ben reubicades”, que jo hi estava d'acord amb elles; encara els quedava de fer el passar els graus de P-4, -fent-ho juntes- (la P-3 em mirava no sé si seriosa o amb certa complicitat sobre el difícil que seria això?) (i:6, sesión 9ª, 12-12-96)*

c) *La relación que P-3 y F. establecerían como 2 personas no ‘históricas’ que han podido “ser” y “estar” a partir del trabajo realizado merece mi atención a lo largo del*

---

<sup>26</sup> En el documento de síntesis de las percepciones sobre dinámica hablo de que en ese año estaba realizando 250 horas de formación (página 10).

**seminario** y culmina en los momento finales: ambas son profesoras que se han incorporado al centro en fases no constituyentes, es decir, que para los profesores que trabajaron desde la fundación del centro con el liderazgo de A. O., éstas son nuevas. También parece que, en parte y/o en consecuencia, desde el resto de profesores se les atribuye un tipo de autoridad profesional en todo caso diferente que a los “fundadores”. F., como veremos, es más veterana que P-3 pero aun así, parece que las etapas iniciales marcaron algún tipo de frontera entre unos y otros que hace que formen parte de estatus diferentes.

*Quan van arribant, seuen a la taula del costat de la pissarra la F. i la P-3 juntes, i van parlant (!!!han lligat, potser s’han lligat respecte a un exterior),... (i.:15, sessió 19<sup>a</sup>, 29-5-97)*

**J.**

**a) Esta persona muestra a menudo su percepción acerca de la dinámica del centro en cuanto a forma de hacer**

*En aquest sentit, J. que m’acompanya al cotxe i m’ajuda a portar alguna bossa de material i de llibres de bibliografia d’ortografia que els vaig portar, em diu: “som...dispersos....cadascú vol “la seva”, la Prof\* és molt....et costem molt, no?...” Jo crec que contesto amb caire de normalitat en el sentit que les escoles són un món molt més complex que no pas diàfan...*

*Jo però, em plantejo: PRECAUCIONS(...)(i.:2, sessió 4<sup>a</sup>, 19-9-96)*

b) Como ya hemos visto (en el ámbito de preacciones de la categoría “Relación Teoría-Práctica”), en torno a ella se da un proceso que ahora únicamente referenciamos como recordatorio de las acciones que desarrollamos y de cómo se llega al desenlace.

- **Inicio difuso de requerimientos:** en la 3<sup>a</sup> sesión se pide información por el cambio de letra, aunque como no parece por mi parte prioritario tratarlo puesto que todavía no han empezado las clases con los alumnos, se remite a la siguiente sesión; lo que ocurre es que en la siguiente también se debe abordar la reunión de padres y no se trata ese tema ni se reclama por su parte.
- **Inicio ‘urgente’ de requerimientos habiendo ya iniciado el cambio en la clase, es decir, habiendo tomado la decisión y la acción por avanzado.**

- Está “amoïnada” (sesión 5<sup>a</sup>, 3-10-96): *planteo una respuesta*

*A continuació la J. de P-5:estic amoïnada...amb l’escriptura. Jo li dic, “bé, ara ho veurem”, i a continuació requereixo el guió que tenim a la pissarra (és la sala del cafè. Petita. No ens veiem totes les cares: diuen que el proper dia anirem, hem de buscar una classe). (i.:2)*

- Está “amoïnada” (sesión 6<sup>a</sup>, 10-10-96): *con todo el grupo, damos propuestas*

*...i revisem en general la marxa: que és bona, encara que a P-5 “no volen escriure”...com puc fer una activitat de lectura d’un text-recepta...ho comentem (fent hipòtesis sobre el que diu el títol, buscant paraules que abans hem escrit tots a la pissarra, buscant paraules llargues, curtes, que comencen*

per...); també a P-5: “com puc començar a treballar les notes...també en diem algunes idees...(i.:4)

- Està “molt amoïnada” (sesión 7<sup>a</sup>, 14-11-96): *con todo el grupo organizo en la pizarra el análisis de la situación: cuantos alumnos, qué niveles de escritura, qué tipo de actividades son las que no quieren hacer, etc.*

*Només seure, la J. (P-5), diu “estic molt amoïnada”:*

*Amb aquesta demanda comencem a treballar ja tot el grup, i el meu guió previst, ni tan sols l’he pogut posar a la pissarra. (...)Bé, com dèiem, preguntem quants nens (uns 5 sobre més de 20), i aquells que els costa tot més. La P. de 6è, li comenta que segurament els està exigint més que l’any passat per aquestes dates, però la J. diu que no que ho té apuntat: el curs al que va assistir amb mi sobre Llenguatges en Educació Infantil, va començar el 19 d’octubre, i a 14 de novembre, just havíem fet quatre sessions i acabava de tractar-se el tema, i l’aprofundiment en la pràctica, jo crec que es va desenvolupar sobretot després de Nadal. Això li haig de dir per contrastar-ho i per tractar el tema de la necessitat d’OBJECTIVAR LES VALORACIONS PER A TENIR CRITERIS si més no, REALISTES. Sobre la J. sempre comenten que és una persona angoixada, i no sé fins a quin punt arriba l’assumpció d’aquest rol, dins del grup. Jo apunto això que he comentat abans “que els mestres ens carreguem de responsabilitats perquè potser fem avaluacions que es basen en valoracions “negatives”, i hem d’objectivar per saber realment què passa”.*(i.:4)

En el proceso narrado una parte importante de la situación problemática está relacionada con que se valoraban negativamente los niveles de los alumnos porque no se “objetivaba” o no se miraba “serenamente” su rendimiento en relación a las fechas del año anterior; además se partía de criterios “equivocos” porque no se había comprendido suficientemente el tipo de diagnóstico.

*Lo que también puede sorprender es el grado de “desorientación” o “desconcierto” que puede llegar a crearse: nos preguntamos que si una persona no tiene certeza de estar contrastando informaciones “rigurosas”, cómo puede dejarse llevar por la duda de forma tan radical. Emocionalmente, como mínimo, parece haber mucha carga. Diríase que también es una cuestión “racional” porque una cosa es innovar en aspectos más o menos complejos y otra es perder -aparentemente al menos- cualquier referencia que “objetive” la realidad y dé argumentos para evaluar el estado de los acontecimientos. En este caso es una cuestión, en definitiva, de la llamada gestión del estrés, y de aquello que tan fácilmente llamamos mantener el ‘sentido común’ y no perder los ‘estribos’.*

- Puede interesarnos recordar respecto a ésta dinámica que, una vez “resuelta la problemática” (9<sup>a</sup> sesión, 12-12-96), se intenta transmitir al grupo tal resolución:

*La J. de P-5, em comenta que els seus nens ja volen escriure molt, que ja no li diuen res de la lletra i que està molt contenta...li dic que me n’alegro que estigui més tranquil.la. Crec que això m’ho diu ja abans d’entrar a la classe, pels passadissos, i no sé si això ho faig saber a tot el grup, crec que sí.*

- Y desde la **sesión 11ª** (30-1-97) en adelante también vive el proceso como positivo: “*nos va muy bien*” haciendo de portavoz.

c) Por otra parte, cuando respecto a una situación en la que F. reclama más atención para Educación Infantil habla de ella, ***parece ofrecer una imagen de F. como persona poco autónoma*** que cabría contrastar con la imagen contrapuesta que, a su vez, ofrecía F. de J. (recordemos: F decía que J. tenía una angustia insoportable que el claustro no podía seguir).

Si hasta ahora el trabajo en el parvulario no ha estado regido por el intercambio y la colaboración podemos pensar que ante los desacuerdos, ambas estaban trabajando en solitario, pero con la imagen enfrentada de cada una de ellas ante el resto de claustro y ante los padres: aparentemente la balanza había dejado en peor posición a F.

d) La carga (sobrecarga) de trabajo se recoge en alguna ocasión de trabajo conjunto, como una falta de “centramiento” en el mismo.

*...La J. comenta: són temps, 2 hores però no dóna per a res...després m'explica que està agobiada perquè fa cursos per l'ICE, fa la UOC, ha de fer pràctiques d'ordinador...molta feina...a més vol fer allò dels contes pel Baldiri Reixac... (í.:3, sesión 6ª, 10-10-96)*

*Bé, anem avançant seguint la llista d'activitats, totes estan centrades, menys la Josepa que està com a intranquil·la, ens ensenya cartes que han fet els seus nens PER CERT NO ELS HE DEMANAT QUE GUARDIN EXEMPLES !!!! (o còpies), també em volia ensenyar allò del Baldiri, lo del concurs (l'experiència de l'explicació de contes...), i un manifest sobre el dret a escriure...estava com a neguitosa... o ja no deuen quedar moltes sessions... no ho deia en el sentit de a veure quan s'acaba, però mostrava cansament... (í.:9, sesión 12ª, 13-2-97)*

*\*J. mirant cap a fora...sensació que no hi és...cara de son...això li passa quan toquem temes globals, abstractes...: potser estava amoïnada pel teatre...quan parlàvem al final la F. i jo, ens ve a veure i diu: l'any vinent els seus nens no caldrà que passin a P-5, directament a 1r...i comenta que s'havia estat mirant els nens fora el pati, i que estaven relaxats, tots jugant tranquil·lament...(jo els havia anat a veure abans del seminari “...sí, han preguntat si no venies...els faig el gest “americà de OK”, i els dic que els vagi bé...per no dir allò de “molta merda” que diuen, diem els cantants...), també diu que està molt nerviosa...(í.:11, sesión 14ª, 13-3-97)*

e) Parece ***reclamar más tiempo de la formadora para ella, un tiempo de individualización***

*Sobre J.:*

*(...)Obro un parèntesi: (Abans la J. em porta a la classe i m'ensenya una cosa que han fet per l'àlbum dels contes (amb l·laminadures) i altres...*

*Hi estic quasi ¼ d'hora, m'ensenya més coses: sensació que em voldria més temps per ella) \*afegit amb llapis en relectura (í.:12, sesión 15ª, 3-4-97)*

Entendemos que lo anterior tiene que ver, en parte, con la trama entre individuo y grupo y, dentro de ésta, con las formas que adoptamos para librarnos de las opresiones y mantener un espacio propio en el que sí podamos resguardar nuestras formas individuales. En cualquier caso, esa demanda de atención, consideración y “colaboración” estaba inmersa en el proceso grupal.

f) Cuando la consideramos “hipercrítica” posiblemente también estemos ante una **jugada ambigua dirigida hacia su grupo**:

→no he parlat molt del treball que haurien hagut d'aportar...jo: ”potser m’he responsabilitzat jo massa”, la J. **”veniem a escoltar...”** (no és cert, però potser sí la desresponsabilització amb el procés que és seu...→tractar-ho. La F. diu, **ves si no hem aplicat, molt hem aplicat...no sé si contestava a la J. o a comentaris generals sobre com continuar altres sessions de caire més aplicatiu (que evidentment anava per CI, CM, i CS) jo els he parlat de la P., que sempre preguntava coses per aplicar, aplicava, comentava,...** →treball a aportar per ells (i.:13, sesión 17ª, 8-5-97)

La situación se da cuando comentamos el autoinforme; el hecho de que no cuadre su “estar” (como le daría por respuesta F. en desacuerdo) con lo que parece “asumir” (“veníamos a escuchar”) hace pensar en que, o bien está hablando de determinadas personas, o quizás está recriminando al resto de claustro no sólo en relación al asesoramiento sino por toda la historia del centro. El hecho de que se haya participado, aunque hubiera momentos conceptuales más llevados por mí, parece indudable por todo lo recogido y porque parece inverosímil un proceso de trabajo en clase sin que los profesores comenten, revisen, opinen, etc.. Cuando hemos recogido la codificación de **‘hablantes’** hemos visto que participación en las sesiones ha habido: otra cosa es la vinculación que determinadas personas han hecho entre esto y sus formas de hacer en el aula y en el centro.

g) Otra cuestión que podía estarse acusando era la **problemática de tutorías** para el año siguiente

**No sé si vaig apuntar en l'altra sessió que en acabar la J. em diu que per l'any vinent és possible que hagi molts canvis i entre aquests ella voltará i no tindrà tutoria, perquè en les decisions han arribat a establir que -suposo que si no vol agafar P-3- com que ella és la darrere per la puntuació d'oposicions, tria després. Això s'ajunta al fet que si finalment per prescripció facultativa de la inspectora han de rodar dins del cicle, la F. passa a P-5, la P-3 passa a P-4, i ella no té més possibilitat que passar a P-3. Suposo que ha anat així. Està disgustada i alhora s'ha proposat rodar pels cursos com una mena de venjança per la forma com s'ha decidit. El fet que aquesta escola sigui de les del CEPEPC, cooperatives que van passar a públiques, que estiguin les antiguitats regides per les puntuacions de les oposicions que van tenir, i que la J. les hagi fet a posteriori...**

**Quan ve la J., amb cara de cansada, trista, de moixa, la I. em diu, “ja t’ho ha dit, no?, li han donat el Baldiri, oh!, faig jo i li dono un cop d'enhonorabona, va, va!, diu ella...per allà la F. no fa cap comentari...també penso que a més dels pensaments que al llarg del curs aquesta ha mostrat sobre la hiperactivitat i tal de la J., la F. té alguna cosa sobre el repartiment dels cursos...alguna cosa que els ha resultat problemàtica, com per exemple el fet que ella hagi**

*reclamat agafar els de P-5, per exemple...→tractar-ho al dinar.*(í:14,15, sesión 19ª, 29-5-97)

Esta ‘guerra’ crónica entre las dos profesoras parece haberse resuelto por el mismo mecanismo que en el caso de otros profesores del centro (por el lugar de ‘antigüedad’ según la puntuación de las oposiciones) y hace que F. recupere un lugar, P-5, que ocupó en otro tiempo; desconocemos si habría una forma diferente de hacerlo pero el caso es que no era agradable y pensamos que esta cuestión pesaba muchísimo entre todas las que nos ocupaban: aún parecía haber ‘demasiada’ paz sólo posibilitada, suponemos, por la “estima” hacia su trabajo y hacia el centro.

**F.**

Como se sabe, una imagen que J. planteó sobre F. es ‘*que lo necesita todo muy pautado*’. Además de esa ‘definición’, encontramos las siguientes muestras de su ‘estar’ en el centro.

a) Un acontecimiento importante se da cuando reclama más profundización en EI, fases, etc., y lo hace mostrando un cierto grado de angustia que, independientemente de poder tener relación con una cierta manera de ser, intenta regular el proceso.

***Culpa de alguna manera (no directa) a J. de haber integrado a todo el claustro en el asesoramiento aun a riesgo de perder posibilidades de tratar correctamente lo propio de la innovación.*** En el ‘Cuestionario inicial de cultura’, esta contrariedad no fue manifestada por ella e incluso daba por hecho que a todos interesaría. Podría más bien responder a una circunstancia concreta de no asistir el día que tratamos aspectos relacionados con sus dudas y con el procedimiento interno de traspaso de la información. La cuestión es que “explosiona” un estado de “incertidumbre” crónico y una llamada de atención a la que intentamos dar respuesta.

*...ha sortit més tot lo centrat en les diferents fases que es troben els nens de P-5, i bé, coses que poden ajudar a integrar més la informació i col.locar més les coses, però ‘vaja’ que és un procés molt lent...i després això, comentàvem que el fet d’estar tot el claustre, a llarg termini o de cara a que les coses que fan al P. quedin com a constants i sigui productiu, i que sobretot la persona de primer o segon que es trobi els nens, sàpiga una miqueta per on van els treus, i no continuï fent la seva, situació amb la que penso que es trobaran moltes escoles que no han treballat i no han passat aquest procés d’elaboració conjunta en tot el claustre, doncs, que això a llarg termini ens anirà bé, però que d’entrada, i a nivells pràctics, ens dificulta més.*

***La P-3 (o la F.?) culpava la J. d’haver integrat en l’assessorament a tot el claustre, que era una idea com a més seva, i que es podia haver fet més, doncs a nivell de parvulari. Jo, a veure, ho he entomat amb la tranquil·litat que em donava que eren coses que més o menys es podien preveure i m’ha sabut greu, doncs que la F. estès així, i evidentment he de considerar que moltes de les coses específiques de parvulari, o s’han donat com per sabudes perquè tant la F. com la J. havien fet un curs l’any passat, s’han donat com per suposades o s’han passat molt ràpidament perquè tota la discussió del grup i tots els***



*comentaris i tot això, han tret molt de temps, i això, si serveix per elaborar la informació també serveix per evitar (dificultar) temps de coses concretes. (Tb. dilema-6) (í.:7, sesión 10ª, 16-1-97)*

b) Una ocasión donde se ve el tránsito de forma de actuar en clase y una *actitud de apertura*, se da cuando ella explica una experiencia: estamos en situación de trabajo de grupo de EI, yo le aporto alguna posible “mejora”: y ella la “ve” también como posible y adecuada:

*(...) i “no el puc penjar, perquè no té lletres...”, jo comento que en una altra ocasió, pot demanar-li al nen què és el que vol que digui el paper i entre els dos o ella escriguin l’etiqueta i la hi enganxin...ella: “...clar, això era important per ell, clar, ho podia haver escrit jo...”. (í.:9, sesión, 12ª, 13-2-97)*

c) Un aspecto que nos gustaría resaltar asociado al rol de esta persona, está relacionado con esta frase (traducimos): **“Antes no quería trabajar más porque era aburrido”**.

De alguna forma está planteando que vivía como “ajeno” su “estar” en el centro porque no había participación personal; porque el desarrollo de la actividad (con sus detalles, sus formas particulares) ya estaba determinado por los fundadores y/o “decididores” del centro y, por tanto, estaba impuesto en tanto que no atendía a las razones de los implicados, pudiendo llegar, incluso, a ser ‘no razonable’ (como en el caso de los tipos de letra montessoriana que impercederamente debían mantener). Por todo esto, F. pudiera haber desembocado en una relativa e interna pasividad general, reflejada en un “no trabajar más” en lo curricular y en un “estar social” en el centro a desagrado.

*Com he dit abans, la Fina m’ensenya exemples, que va guardant en una carpeta: farà un recull, i diu després, estic molt contenta...abans no volia treballar més perquè era avorrit...→ (?) (\*subratllat en vermell en la relectura. (í.:11, sesión 14ª, 13-3-97)*

Posiblemente esta asunción haya producido en sus compañeros una imagen de F. concordante aunque responda a cuestiones que no están compartidas. En una situación de síntesis del proceso con C.d’E. asociada a la continuidad del seminario, ésta saca a colación esa imagen de F. y, de alguna forma, la compara a la de J.

*...la P-3 ha passat les proves...mira, mira què diuen, comentava...la F. també, no m’ho esperava tant,...li comento allò de “no volia treballar, era avorrit”; la J.-ella “bum, bum, bum”; Jo: sí, però F. s’ha llençat a coses que potser J. no,...J. ←→allò Montessori...*

En suma, se ve cómo, desde el momento en que las voces de los profesores no están representadas, las imágenes y los roles “prescritos” por la subcultura dominante (Díez, 1999) son asumidos, incluso por personas que mostrarían, si las condiciones fueran otras, actitudes más abiertas y sensibles al contexto humano en el que trabajan. Por la razón que sea, la *imagen de “excelencia”* (Mateo, 2000) tiene un peso importante y está muy definida y mantenida a lo largo del tiempo.

d) En otra ocasión F. también expresa explícitamente aspectos de dinámica relacional de carácter deficitario respecto a sus compañeros y la historia del centro. **Plantea que llega a tener mejor relación con otros centros que con el suyo y lo ilustra, por ejemplo, diciendo que aunque hace 15 años que está en el centro, todavía “es nueva” y que hay personas que creen que saben más que nadie.** De nuevo la historia particular del centro tendría un peso importante en esta cuestión: *cuando le comento que tienen “mucha” historia, ella responde “sí, demasiada”.*

*(...)jo he comentat que era molt bona idea i que valia molt la pena això de l'intercanvi...” jo: “que t’hi relaciones amb les de B....?”:més que amb les del meu centre, mira si t’ho dic clar...i no per les de B., i tampoc és que no m’hi dugui bé, però...fa quinze anys que hi sóc i encara sóc nova, de vegades sents unes coses...que intentes no fer cas, però...”; jo dic, “teniu molta història”, “sí, massa”, diu ella. Diu alguna cosa semblant a que hi ha gent que creu que sap més que ningú, jo parlo del fet que “voler ser perfecte, no deixa de ser una malaltia, que les coses no són blanques o negres, ella: “...doncs ja ho dius tu...”. (i.:12, sesión 15ª, 3-4-97)*

M.

a) Una de las situaciones que merecen más atención gira en torno de una consideración que emitió cuando compañeras de Educación Infantil hablaban sobre **dudas que tenían mientras hacían cosas en las clases, y ella planteó claramente que eso era mucho trabajo y que si cuando ellas estaban en la clase “tenían que pensar todo eso”.** Sus compañeras le contestaron, afirmativamente, que evidentemente lo pensaban pero que “te llevaba la situación” y en el diario recojo lo que le dije yo:

*Crec que també en aquest moment, la M. (afegeixo al diari que és la primera vegada que parla, i també, comento que **crec recordar que aquest comentari surt quan parlen de dilemes, o dubtes que tenen quan fan coses a la classe**) comenta que és molta feina tot això, i jo li contesto “...no, perquè ho fas dins del que estiguis treballant de les altres àrees, ells s’ho passen molt bé, aprenen i en definitiva anem a que facin la correspondència so-grafia, però situant les feines que fan d’una altra manera...” \*comento lo de la Cs-g, perquè penso que ells venen d’aquest model molt centrat en aquesta habilitat i en aquest metodologia.*

b) Durante la entrevista que estaba realizando con la C. d’E. ella comenta de forma informal: *¿queremos abarcar demasiado?*<sup>27</sup>. Cabe recordar que en el ‘Cuestionario de cultura’ ella plantea claramente que **lo que cohesionará los intereses de los profesores será el trabajo sobre ortografía.** Después se ha visto que sí, que será el foco de atención nuclear hasta que aparezca el trabajo de CL, y paralelo al llevada a cabo en Educación Infantil.

<sup>27</sup> (i.:6, sesión 9ª, no está como percepción puesto que es literal).

Es resaltable que el “encargo” de asesoramiento era sobre la lectura y la escritura constructivista y, como se ve, aunque se mantiene ese foco, desde la etapa de Primaria se “fagocita” la formación. Esta situación en absoluto es exclusiva de este centro y de este caso: la hemos encontrado en numerosas ocasiones y aunque ciertamente puede no ser aceptada por la persona formadora, los equipos directivos suelen hacer esa reorientación para responder a una necesidad de liderazgo “ilustrado y político” que se entiende deficitario y complejo.

c) Pregunto por un estar ‘incómodo’ y mi pregunta iba destinada a saber si era por inadecuación del trabajo:

*Mentre van arribant, dues coses rellevants: 1. pregunto a la Montse què tal: l'altre dia et queixaves de la cama...diu sóc coixeta, jo... (í.:12, sesión 15ª, 3-4-97)*

La sesión que había provocado esta “planificación” por mi parte era la anterior: -a mis ojos- el subgrupo que entendía más escéptico respecto al trabajo que estábamos haciendo (al margen del Dtor. que jugaba “políticamente”) no estaba inmerso en el trabajo colectivo, ni proponía medidas para estarlo:

*No sé si en aquest punt ja hi eren però la tònica general de la sessió era pel que fa a la M. i la Prof\* que miraven uns àlbums o no sé què..., a banda que aportacions directes no n'han fet, la M. estirava les cames, semblava queixar-se d'una cama, i la Prof\* mirava pensativa, en altres situacions li dirigia la paraula a la M. i en algun cas, el Dtor., també hi participava en aquest grup mentre el gran grup seguia una dinàmica més explícita i en la que jo també hi era → els haig de preguntar directament QUÈ. \* → què volien ensenyar? M. - Prof\* (\*en vermell al marge en la relectura)(...) (la J. m'havia donat a la sala del cafè textos que ha fet, i la F. m'ha ensenyat un munt de treballs (...)(í.:11, sesión 14ª, 13-3-97)*

d) En esta misma sesión 15ª recojo que *M. estaba organizando activamente cosas de ortografía* que les había llevado (í.:12). ***Parece claro que sus motivos se relacionaban directamente con la ortografía (no sabemos si también con algo más).***

## B) SOBRE MANERAS DE HACER

No es una percepción pero debemos recordar que todos los profesores “van” a Educación Infantil a dar soporte a las profesoras: soporte a la entrada a clase para los alumnos de P-3, ayudan a hacer leer, llevan la biblioteca, ayudan a “componer” palabras, etc.

a) Una característica que se percibió como remarcable es que en las sesiones de trabajo el ***debate no es ordenado***: por contra se da lo que llamaremos “*red de pensamientos*” como un tipo de discurso que encadena los diferentes temas que van surgiendo en la conversación de forma que se deriva hacia muchos aspectos pero se dificulta el poder llegar a ideas en algún grado concluyentes o que lleven a alguna acción concreta. Lo trataremos también en Recursos de formación:

*No era un debat ordenat, estirava el tema de l'ortografia; i cada nova intervenció obria noves portes. (í.:1, sesión 3ª, 12-9-96)*

*Quan arribo i parlo amb la I. al despatxet del Dtor. i m'explica coses sobre optometria...): (...)(Jo penso alguna cosa semblant a: "...només falta l'optometria com a explicació de problemes de lectura i d'escriptura, i que tornem a obrir una finestra com la que es va obrir del mètode "Orleans" per l'ortografia (que per cert, ni va haver moment de tractar-ho, ni ho van tornar a comentar)...)(í.:4, sesión 7ª, 14-11-96)*

En la **sesión 10ª** (16-1-97) se da, incipientemente, un turno de palabras y se llega a pequeñas conclusiones; les pido que se apunten casos e interrogantes para poder hablar "objetivamente":

*A nivell de dinàmica del grup, el que sí que he anat marcant molt avui i sí que anava notant era que els professors seguien un torn de paraules i que si havia alguna persona que parlava mentre una altra ho feia també, doncs d'alguna manera, fàcilment es podia aturar o ...que hi havia una dinàmica més d'escollar-se i arribar a petites conclusions...crec que ja ho he dit abans, però el fet aquest dels exemples, que sobretot la Prof\* treu, "...sobre una nena que li costa..." i tot això, sí que l'hem tractat com a...posar exemples i concretar, jo deia que si això no ens ho apuntem i concretem una mica la dificultat, què és el que havíem dit nosaltres, què és el que havien de llegir els nens, etc. quina paraula llegien i quina altra no llegien, que llavors parlàvem en situacions tan generals, en les quals no podíem entendre ni el què ni el perquè, ni el com, ni treure cap conclusió...amb això la C. d'E. corroborava que... (í.:8, sesión 10ª, 16-1-97)*

b) **Las formas de hacer en relación a las buenas condiciones de trabajo.** En nuestro caso, percibimos que los *espacios* donde se pretendía desarrollar trabajo común eran *inadecuados*. En el apartado dedicado a aspectos de *infraestructura* recojo el itinerario seguido en la búsqueda de espacios.

De momento avanzamos que ya en **la segunda sesión** pido un cambio de espacio: la 1ª sesión la realizamos en la *sala de café* que es su espacio común habitual, acogedor por cuanto pequeño e informal. Lo recordamos cálido, lleno de cosas de la vida cotidiana, casi como una *cabaña*; pero no tiene, por ejemplo, una pizarra útil, ni un espacio que permitiera a todos verse y ver la pizarra en perspectiva; de ningún modo cabría cualquier otra tecnología de proyección, etc.; en la 2ª sesión, como decimos, les pido que pasemos a la biblioteca que es un espacio contiguo a esa sala de café, para trabajar por grupos de forma más amplia y con más luz. Remitimos al apartado dedicado a aspectos organizativos de *infraestructura*.

c) Que **se planteen dudas sobre la vinculación de los acuerdos** que, como recogeremos en la categoría de 'Reflexiones metodológicas', fue puesto de manifiesto por el Drtor., puede hacer pensar en que, o bien los acuerdos no se consideran "útiles" y por tanto poco a poco dejan de tener "realidad", o bien no se da una "identificación" moral con lo que el "Centro en su totalidad" decide.

Ambas circunstancias serían posibles a la luz de lo que llevamos interpretado; pero queremos analizar este déficit de vinculación también como *posibilidad de una crisis generalizada de vinculación individual circunscrita a la “intensificación” y burocratización que provocan un exceso de ‘acuerdos’ retóricos y una desviación del debate de lo que sí es importante* para el funcionamiento y mejora del centro.

Puede resultar -como vendríamos recogiendo de las conversaciones con los profesores- que esa burocratización impida tratar adecuadamente lo que, paradójicamente, todo el mundo considera como realmente “vinculante”: los docentes sí consideran vinculantes aspectos de coordinación curricular, aun admitiendo que son los más complejos de llevar a cabo.

Tras tener en cuenta esta posibilidad -no exclusiva de este centro-, sí debemos plantearnos que en relación al mismo:

- hay personas que manifiestan no acabar de sentir las decisiones como suyas (hablamos por ejemplo de F., de P-3., de Nú.) por no poder identificarse con el centro a causa, a su vez, de no poder ver reflejados sus criterios respecto a una especie de “mayoría” aplastante y diferente a la suya,
- la dinámica de actividades “consensuadas” parece ir más en la línea de actividades “sociales” que profesionales y/o curriculares (según se recogía en el ‘*Cuestionario de cultura*’)
- se dedica poco tiempo a lo que cooperaría con los desarrollos profesional e institucional y se hace de una forma poco “elaborada” en cuanto a la gestión de las discusiones.

d) Dentro de esa forma de hacer característica está la representada por **Prof\*** que ***pregunta sobre alumnos concretos en medio de planteamientos más generales***: en principio los compañeros no le dicen “nada” al respecto y, en cambio, se le atiende.

e) La dificultad para superar ***estas formas de hacer se ven también reflejadas en una situación que les exige resolución*** porque han de decidir si continúan el seminario el curso siguiente: por problemas laborales internos y por discusiones que no llegan a concretar ciertos acuerdos, dejan pasar el plazo para pedir continuidad en el ICE (URV). A parte del mayor o menor interés por la continuidad del trabajo, la forma de decidir los temas se muestra muy precaria; desde el Centro de Recursos Pedagógicos tienen una imagen de que el centro “nunca ha pedido ninguna actividad de formación”; desde la inspección (ante la que finalmente debo ‘interceder’ como formadora) también reciben “quejas” por su forma de hacer “al margen de lo que les rodea” (porque respecto a otros centros, no se acogen a las mismas condiciones, ni observan los mismos requisitos, plazos, etc.):

#### “TEMA DEL SEGUIMENT”

- *dijous passat: que es perdin seguiment, però sembla que hi ha tendència a sí.*
- *jo penso -estava ja malalta- que en escoles ja s’ha acabat el termini i penso en trucar-la, però tinc febre...i no ho faig.*
- *Dilluns a Tarragona, la truco, ella ho mou, i sí, ja s’ha acabat el termini.*
- *dimarts em ve a veure -ens havíem trucat- i em demana què hi posa...quedem a la tarda, -la porta tancada- ho dóna a la C. (coordinadora del CRP)*

- *no ho signa la inspectora de zona → Dijous 16-5 (?)*

*Parlo amb CRP:*

- *mai demanen res...els meus fills hi han anat, i això em sap greu, però...*
- *no han demanat res*
- *Ella és a la comissió*
- *a més, només han presentat això, els fulls sense gaire aspecte de “treball” (?)*

*Parlo amb la C. d'E. que em ve a veure:*

- *Hem estat molt bé, l'any passat horrible, cadascú a la classe...→història del centre, anys de treball,...*
- *Li pregunto quants anys fa que és cap d'estudis, diu 3 i 3, sempre amb el Dtor.*
- *Jo: “Al P. ja tirarà”; ella: sí, sí, estan entusiasmades, (...)*
- *Parla del CI.: Nú.: allò que mai diu res, no decideix.*  
*Prof\*: que volia fer matemàtiques com a formació, però que si ha de ser-hi, serà.*
- *\*Proposta Ps.: “passa classe per classe, si fem claustre, tornarà a passar el de sempre”*
- *Ella ho va dir, tothom va sortir amb la problemàtica de l'any vinent, ella ho va arraconar, i mira. Ara tothom ho vol, seria negligència meva!. Sí, té, filla.! (í.:14, sesión 17ª, 8-5-97)*

En cualquier caso, se admite que se dan confusiones “graves” mediadas por la forma de consensuar; incluso alguien que ha jugado el rol de equipo directivo (Ps.) recomienda a la C. d'E. que *no lo trate en claustro porque pasará “lo de siempre”*. *En muchos casos esto tiene que ver con una falta de estrategia en las formas de trabajar el ámbito decisonal, o dicho de otra forma con no haber asumido -por diversas razones en las que ahora no entramos- un liderazgo claro o un “oficio” en liderar.*

f) *El trabajo en común referido a Educación Infantil*, se ve reflejado cuando asumen que les hará falta más tiempo para reunirse. Yo me pregunto si el tiempo del que hablan es además del que ya “han de usar”, o es que en realidad no usan un tiempo en común:

*...comenten per parvulari que hauran de buscar un dia a la setmana per trobar-se al respecte perquè si no, no tindran temps: jo suposo que serà a més a més del que ja es troben...o no?. \*Aquí em marco un asterisc en vermell en la lectura posterior.(í.:6, sesión 9ª, 12-12-96)*

Lo importante es que a esas alturas del proceso de formación se sabe que se ha trabajado hasta el momento generalmente de forma individual a excepción de situaciones ‘obligadas’ como, por ejemplo, la elaboración del PCC, que han requerido trabajo en común.

## C) SOBRE IMAGEN DE CENTRO

a) Como hemos visto, *la presión por la 'imagen' de la ortografía hace que de la reflexión y/o innovación de la lectura y la escritura con un planteamiento constructivista, pasemos a tratar la ortografía como problemática.*

*El fet de veure el gràfic, crec que ha posat en evidència el lloc que ocupa l'ortografia en l'escrit. Hem arribat a estar d'acord que malgrat això, té molt de pes social, "...que hi ha mestres o instituts de Secundària que només miren això..." han parlat de proves inicials a Instituts de (la ciutat) penalitzant a partir de certes errades...cosa que els amoïna... (Imatge centre?, veig ara que analitzo els diaris?)(i:1, sesión 4ª, 19-9-96)*

Podría verse, como lo hacen Fullan y Hargreaves (1997) de la siguiente manera: por desconocimiento, conocimiento parcial o poco debate interno, se asumen presiones externas (autopresiones) que hacen trabajar según miras ajenas; por otra parte, debemos admitir que si esas prácticas que se suponen efectivamente se ejercen desde los institutos (pruebas iniciales penalizando la ortografía), estamos ante una situación en la que la presión externa no es una simple percepción o autopresión: las opciones ante esta circunstancia serían, por una parte, "pactar" una nueva visión con el instituto en cuestión, cosa que no debemos prever como del todo "segura" y, por otra, responder a la presión o no. En cualquier caso, los centros deben estar muy seguros de lo que "ofrecen" para resistir ante una demanda tan "pobre" al tiempo que "severa" (entendemos que hay límites en esta cuestión y hablaríamos de exigencias inadecuadas en el caso de que valoren la ortografía por encima de otras cuestiones, y/o exijan niveles excesivos en su dominio).

En suma, sea por esta presión externa o sea porque tienen dudas metodológicas históricas, el tema se constituye en una cuestión de envergadura.

En general, parece consolidarse la idea de que nos encontramos ante *secuelas importantes de innovaciones anteriores* que, por otra parte, no se llegan a recoger en el cuestionario de cultura, con lo que podríamos estar remontándonos a mucho tiempo atrás, o bien, podríamos estar ante algo que no se asocia a cambios sino más bien a definiciones (enseñar sólo determinadas correspondencias entre los sonidos y las grafías) o dogmas metodológicos 'asociados' en su momento a la "escuela activa" (por ejemplo, no corregir), y/o a interpretaciones 'erróneas' de determinadas personas (como en el caso de las acusaciones de Prof\* hacia J.).

b) Otro aspecto relacionado con la imagen del centro como instalado "al margen" de los circuitos formativos por los que pasan el resto de centros -quizás menos históricos- la hemos recogido en el apartado anterior cuando, desde el CRP de la zona, describían su situación. El término de "*centro que vive de renta*" implica haber tenido un período de esfuerzo importante de definición de un estilo propio y más o menos autónomo mientras, seguramente, estaba circundado por un contexto "parado"; a ese periodo, le sucede otro dedicado al reposo (Hopkins, 1996; Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001). El centro, ahora en reposo, estaría en una situación simétrica respecto a la comunidad educativa "en cambio" que los circunscribe. Parados estarían también respecto a los mecanismos de formación de su contexto.

## D) SOBRE DINÁMICA DIFÍCIL.

a) **Control.**

En un momento del proceso hago una síntesis del tipo y grado de resistencias que he encontrado hasta entonces: es la 7ª sesión y lo reflejo así en el diario (traducción):

*“Comentario hecho el 18-11-96:*

*Pienso muy a menudo en (nombre del centro): si pudiera estar todo un día, y pudiéramos hablar -abiertamente- qué diría:*

*\*Existen resistencias de diferentes tipos y en diferentes grados (incluso mínimas o inexistentes):...”*

Tras esa primera declaración “proyectiva”, valoro cómo veo los roles de los diferentes profesores. El texto tal como lo escribimos en el diario era como sigue:

***A. La P-3, és jove, no té la rutina del mètode, i està assolint un rol més actiu i una altra consideració (?) per la tasca que fa a l'aula, i que a més té com a testimoni la C. d'E. que corrobora els “resultats”: No té resistències, i és procliu a qualsevol proposta, hi confia.***

*Idea entrecruada.? Podria partir la propera sessió del quadre de fases i que en traguessin conseqüències tots a la pissarra?. A aquestes alçades, penso que tot el claustre està implicat en resoldre les angoixes de baix, a P.: hi ha llacunes conceptuals, però com a projecte de centre està movent dinàmiques internes ?. (PRE)*

***B. La F. de P-4 no s'atreveix a escriure però, tret d'això, que l'amoïna perquè creu que fa que freni el procés, està convençuda i satisfeta. A veure com li anirà “calcar”. Té una resistència vers l'escriptura, habilitat que tradicionalment s'ha situat molt més tard en el procés, i és clar, avançar-la significa acceptar d'alguna manera allò que fonamenta conceptualment tot el canvi.***

***C. La J. està demanant més als nens que l'any passat per les mateixes dates, no ha fet el trànsit d'un tipus de codi a l'altre, no sé si ha avaluat els nens, i per tant no s'adequa al nivell. Té una resistència a mantenir temporalment la lletra, a tenir en compte les fases naturals dels nens, i té por de no arribar al PRODUCTE FINAL. Sí que ha inclòs la funcionalitat dels textos socials.***

*(...)*

***D. Prof\* (debe estar recogido en otro sitio)***

***E. De 2n. no en sé res, i de la resta de cursos, CM / CS, veig N. que segueix molt el procés, I. també, però no sé que n'entén, P. està molt “pacient” a que resolguem les coses de baix, i les altres ja les tractarem després, i M., no ho sé. El Dtor. “joestic una mica despistat, perquè com que no vaig a les classes...”\*Potser m'entrevistaré informalment amb la C. d'E. per a veure què. (PRE) (i.:5)***

Esa séptima sesión era la 5ª una vez retomado el seminario tras el verano, habían pasado 2 meses de curso, y ya se empiezan a ver respuestas de los alumnos y de los profesores a ciertas acciones; en principio yo me centro en valorar las posturas más o menos



abiertas tanto en la asunción de los conceptos (comprensión) como en la acción en el aula (la acción práctica).

Está claro que en el caso de las profesoras más directamente implicadas en el cambio, es decir las de Educación Infantil (EI), los miedos son del todo lícitos. Es notorio el espacio “oculto” en el que se mueve la formadora respecto al resto de claustro aun cuando ya se sabía de entrada que era “difícil” mantener la implicación de una acción formativa intensa (40 horas) en el caso de los profesores no directamente implicados. De forma que aunque la percepción sea de expectativa y de “paciencia” hacia el proceso centrado en EI, el diario deja en evidencia que había interrogantes al respecto o, como mínimo, presión por mantener a todo el claustro implicado en el proceso.

b) Mi percepción de dificultad o de intensidad (en la lucha) también se hace explícita en el diario reflejando que *en la 4ª sesión comento con el Dtor.* si “*ens en sortirem?*” (‘¿lo conseguiremos?’ traducción de una expresión habitual en catalán) y también con J.:

*Quan ja hem acabat la sessió, i recollia, estava per allà el Dtor. i jo que he tingut la sensació de densitat, de molts temes damunt la taula pel temps limitat que tenim, etc., li dic: “...Què, (...) ens en sortirem?” al que ell respon no sé si irònicament “i tant que sí”...i jo:”...sí, ja som grans...”.*

*Crec que hi ha consciència de grup dispers en les discussions, i del fet que cada persona manté els seus arguments sense massa negociació, cosa que faria revisar el qüestionari inicial sobre CULTURA DE CENTRE on aquesta imatge no era notòria. En aquest sentit, la J. que m’acompanya al cotxe i m’ajuda a portar alguna bossa de material i de llibres de bibliografia d’ortografia que els vaig portar, em diu: “som...dispersos....cadascú vol “la seva”, la Prof\* és molt....Et costem molt, no?...” Jo crec que contesto amb caire de normalitat en el sentit que les escoles són un món molt més complex que no pas diàfan...*

**Jo però, em plantejo: PRECAUCIONS:**

1. Entomar les justificacions relacionades amb la reunió de pares.
2. Escriure “acords”.
3. “Sortir a la foto”: en el sentit de buscar la implicació o el compromís en tasques que hagin de fer ells.
4. Tinc por de dispersió, i del cansament que això comporta.

**TRUCARÉ DEMÀ A LA CAP D’ESTUDIS I:**

- Quedaré pel proper dia
- El CM/CS que es preparin cinc cèntims sobre l’ortografia.
- P/CI que portin la seqüenciació de les activitats del nom.
- Tots que pensin en allò de la reunió de pares.(í.:2, 4ª sesión, 19-9-96)

En ese momento, la complicidad que “busco” en el Dtor., es respuesta de forma “inexistente”.

Cuando J. ofrece explícitamente la imagen de dificultad en la forma de “somos dispersos” y, además, apunta a Prof\* como monopolizadora de la “dificultad”, soy yo la que, con “normalidad aparente”, haciéndome la fuerte, muestro una imagen que, por una parte, impide que me haga más confianzas ya que mantengo las distancias sin hacer colegialidades especiales con ella y, por otra, me aísla y “abandona” ante la

dureza de la situación sin posibilidad de conocer más detalles de sus “interioridades” que puedan ayudarme a racionalizar y disminuyan mi “bloqueo” emocional.

La aparente disparidad con las respuestas encontradas en el “*Cuestionario inicial de cultura*” de la que hablamos no sería del todo cierta: allí se habla, sobre todo desde el rol del Dtor. del intento de tomar las decisiones por consenso, pero cuando se les pregunta acerca del tipo de actividades que realizan juntos ya vimos que se referían más a aquellas que implican actos globales del centro mientras que las que implican coordinación aparecen más como “deseables”, aunque pendientes, que como reales (lo manifiesta sobre todo la C. d’E.)

c) En esa misma *4ª sesión*, (que corresponde a la primera realizada una vez iniciadas las clases con los alumnos, puesto que las tres anteriores son en período de no docencia) me pregunto acerca de la *conveniència de intervenir en la dinàmica*:

*Torno a escriure “haig de parar aquesta dinàmica i fer-ne una més assossegada-concreta i que quedi “fixada”.*

*També haig d’avaluar si la meva percepció de dispersió, tocar molts temes, intervencions disperses, etc., és compartida per ells, o com a grup o individus aïllats valoren la meva “escolta” o esforç per adequar-me i donar respostes sobre temes més parcials, personals, de nivells, etc.; si aquest és el cas, i per tant la dinàmica es mou i no està immòbil, com ho puc saber?.*

*És possible que ells tinguin un ESTIL D’APRENENTATGE COM A GRUP? potser és semblant al següent: es tracta de recollir cadascú idees que li “importin” per a després passar-ho a la resta de grup, debat, més comentaris, més barreja, i finalment acció o canvi en l’acció. Jo tinc un gran interrogant ???.*

*Em vaig plantejar: Com ho avaluo?: DOCUMENTS ESCRITS (els resultants de les tasques proposades, però RECOLLITS per a mi:*

- *full de reunió de pares*
- *full de seqüenciació*
- *exercici ortografia (bibliografia)*
- *Funcionalitat de l’escrit-guió de textos.*

*Després de la conversa amb ella (C.d’E.) el dia següent, em diu que està d’acord, i que així ho faran /així els ho dirà. (í.:2, sesión 4ª, 19-9-96)*

En otra ocasión también me pregunto acerca de la misma cuestión de “control” de la dinámica.

*Amb aquesta demanda comencem a treballar ja tot el grup, i el meu guió previst, ni tan sols l’he pogut posar a la pissarra. Respecte a això se’m manté el dubte de si m’hauria de “plantar” en seguir aquest guió com un sistema, és a dir si no podria ser que ho necessitessin i jo encara no els ho hagués proposat? (í.:4, sesión 7ª, 14-11-96).*

Como se ve, mi pregunta genérica no responde tanto a estar inmersa en un sistema de trabajo que vivo como sorprendente por lo caótico que me resulta, como a que **me pregunto por cuál debe ser mi papel en la intervención: acomodarme sin prisa o intervenir jugando “fuerte” con el tiempo, parar y virar la dinámica que encuentro.**

Así, mi pregunta es *¿tengo que parar la dinámica interna?* Y en cuyo caso...¿cómo hacerlo?...Parece sencillo asumir ahora que *no se puede cambiar desde fuera la dinámica interna sino antes bien escucharla y retornar aquello que podía ayudarles a mejorarla desde sus propias plataformas*, pero la cosa es bien distinta desde dentro, máxime cuando *buscaba, para la propia pervivencia de la credibilidad en el trabajo curricular que les proponía, que sus experiencias en las aulas fueran “exitosas”*, por lo que, para ello, me autopresionaba con “objetivos” prácticos, directos e inmediatos sin olvidar, naturalmente, su implicación en la comprensión y en la motivación. *Jugaba con el tiempo porque pretendía que llegáramos pronto a ver cosas de forma común y jugaba fuerte a no sucumbir a lo ya existente, sino a mostrar lo posible.*

En ese sentido, una vez vistos los principios generales e iniciada la acción en Educación Infantil, cambio de dinámica para implicar a todo el mundo y lo planteo del siguiente modo:

*Comento amb les de P. que he canviat a l’AVALUACIÓ per aportar al grup una cosa que em sembla vàlida per tots, la F. diu que li sembla bé. La J. comenta: són temps, 2 hores però no dóna per a res... (i.:3, sesión 6ª, 10-10-96)*

*(...)*

*Els sembla bé de tractar això més al marge, per a que al grup-claustre puguem fer coses més generalitzables a tots els professors.*

*Al guió entre 6 i 7 sessió: Penso que haig de controlar*

*- Com han fet la prova a 1r., a P-5, a P-4, a P-3.*

*- Per escrit que en facin un informe.*

*-Jo donar-los: pauta avaluació, graella temporització, i instruccions (general/de P-3).*

*A més m’agradaria poder posar-me amb la LECTURA I LA FUNCIONALITAT DELS TEXTOS.*

*\*No hauria d’oblidar partir d’allò que a dit la M.. ”Tot això heu de pensar quan esteu a classe?”→ investigadors. Tinc escrit: INNOVACIÓ, REFLEXIÓ, AVALUACIÓ (i.:4, entre sesión 6ª y 7ª noviembre-96)*

En el mismo sentido, también parece claro el esfuerzo que se autoreclama la formadora para compaginar la atención hacia Educación Infantil y el desarrollo de un trabajo interesante para todo el claustro. *Los temas de lectura, escritura, investigación en clase, etc. pretenderían establecer este puente entre lo específico de EI y lo común a todo el claustro.*

En síntesis, habríamos recogido *situaciones de control de la dinámica* en las sesiones: 4ª, 6ª, 6-7, 7ª.

d) Hablo en el diario de *“cultura” en relación a las “inseguridades” que muestran algunas personas*; el segmento pertenece a la sesión en la que F. manifiesta que “no tiene suficientemente claras las cosas” y en la que se habla de que se sentía “acusada” de no hacer actividades adecuadas: ‘cultura de centro’, ‘organización del trabajo en común’, ‘imágenes cruzadas entre los profesores’, son elementos que ya se recogen entonces.

“\*Nota que trobo en un paper a banda. \*CULTURA DE CENTRE:”

- J.: “...Això és un problema nostre, no del curset... (es deu referir a que no es reuneixen, o no comparteixen prou, etc.)”
- P-3: “...però sí que sabem què fer.....No t'enfadis per això, ...”
- Que anava més avançada, que no ho feia bé.... (coses que se sentia la F.)(i.:8, sessió 10ª, 16-1-97)

A partir de esta constatación, determino trabajar en las sesiones siguientes por grupos “naturales” de trabajo: yo trabajo con Educación Infantil para recuperar “seguridades” y Ciclo Inicial, Medio y Superior trabajan sobre ortografía con materiales y guiones. Hablamos de grupos naturales en el sentido de que Educación Infantil es, parece, un ámbito y Educación Primaria otro. Pudiera ser que haya más de personal que de curricular o profesional, pero la cuestión es que **se muestran como subgrupos** respecto a la posibilidad de entender que Educación Infantil y Ciclo Inicial de Educación Primaria -sobre todo el 1º nivel- deberían trabajar juntos para establecer una coordinación entre las dos etapas educativas.<sup>28</sup>

*(...)Sense treball col·lectiu d'entrada, i donat que la sessió anterior havíem quedat en fer-ho així... i m'interessava que la feina fos “realitzable”, per no dir efectiva, o eficaç, hem disposat dos grups, un d'ORTOGRAFIA, i l'altre de PARVULARI.*

*Per la formació d'aquests grups, i com l'altre dia (quin dia?) ja va sortir, la de 2n., (la Nú.) de la qual no he utilitzat gaire el seu nom perquè no ha parlat gaire...va dir rient “... i jo on em poso...”; volia posar-se amb ortografia, la gent comentava arguments a favor i en contra de si segon està més lligat als de damunt que als de sota... finalment va amb ortografia, i diu “...a més, l'any vinent no sé si hi seré en aquesta escola...”. → tot el que pugui suposar d'implicació...La Prof\*, també ho comenta, també crec que vol estar en el grup d'ortografia, d'entrada jo argumento a favor de la conveniència d'estar amb parvulari... però mentre jo començo a explicar l'organització del treball al grup d'ortografia, la Prof\* s'hi incorpora, i diu, em quedo aquí...miro la J. que em mira amb complicitat... i jo no faig cap comentari.*

*(...)Com a resum del treball en aquest grup, dir que hi treballen durant les dues hores, mirant tots els exemples, fotocòpies, jocs que els he portat, la N. va fent una síntesi per escrit dels diferents temes (tinc la còpia), (la Prof\* veig que s'aixeca com unes dues o tres vegades...?)D'entrada, han valorat explícitament el dossier de jocs, demanant des del seu grup al nostre on treballàvem temes de parvulari ”...P. d'aquest dossier ens pots fer una còpia...?, han fet broma dient que era de la P. de sisè, perquè deia P....”.*

*Sobre treball a Parvulari:*

*(...)A parvulari, ens posem a veure el tipus d'activitats que poden anar bé per ajudar a passar d'una fase a l'altra, però centrant-nos, més que en la seqüenciació, en tot el ventall de possibles activitats, a partir del full que els havia deixat feia bastants sessions (just el dia que la F. i la J. no hi eren, ho van fer la P-3, la Prof\* i la C. d'E., però després no hi va haver tot el treball -*

<sup>28</sup> Parte del fragmento, lo sabemos, ha ilustrado también otro significado: lo mostramos para facilitar la comprensión holística de la situación

*suficient- per part d'elles com per a que quedés establert, almenys per a la F. (i segurament per les altres tampoc).*(í.:9, sesión, 12ª, 13-2-97)

Vemos cómo, aun teniendo en cuenta lo anterior, Prof\* tampoco está -en esta ocasión- demasiado “centrada” en el trabajo con Educación Primaria: puede ser porque el contenido no sea de interés para ella puesto que se trabaja en torno a criterios ortográficos “arbitrarios” que en su nivel educativo, todavía no son prioritarios, o puede ser, también, por otras razones de implicación general en el proceso.

e) Para acabar este apartado recogemos un segmento en el que me detengo en el diario a **narrar cómo vivo y cómo “viven” algunas personas del centro, lo que podría parecer una no colaboración con la dinámica grupal por parte de Prof\* y de M.**

*De fet no sé gaire coses d'aquest cicle a banda d'un cert ostracisme, i d'una actitud per part de Nú. de poca autonomia i per tant de poca responsabilitat “jo m'ho he trobat així, jo potser no hi seré...”, i per part de Prof\*, sobretot avui, com de dir...tu ves dient, a mi què m'expliques, a mi què m'importa, jo ja ho tinc tot clar...la C. d'E. ha hagut un moment que les mirava (a la Prof\* i la M.) perquè xerraven, i jo crec que també les he mirat de forma dura, perquè realment era trencar molt el que s'estava compartint per part de la resta de grup...i crec que després del treball que hem estat fent, si volen altra cosa que ho diguin però un tipus de joc així em sembla infantil i poc digne, no respectuós...A més, està clar que els hauria de demanar potser més informació, JA HE PENSAT ENTREVISTAR-LES, però em fa ràbia haver d'anar al darrere quan podia ser més clar, més en col·laboració amb els seus companys...?)→M., Prof\*., parlar-ne (...)(í.:11, sesión 14ª, 13-3-97)*

La síntesis de la situación es que *yo me enfado por dentro* porque ni colaboran “abiertamente” con la dinámica de sus compañeros ni plantean alternativas de forma clara. Doy por supuesto que las podrían plantear, es decir, que tienen una forma diversa de hacer de la que estamos llevando a cabo el resto de grupo y yo misma. Parece curioso cómo, aun siendo personas que entre ellas, seguramente han jugado un rol diverso en el centro, han establecido una *alianza* respecto al proceso de cambio. Díez (1999) recogía fenómenos similares.

E) SOBRE CONTROL Y CONTRASTE DE DINÁMICA.

Como ya hemos visto, en la 4ª sesión (segunda, una vez reanudado el seminario), me planteo que existe una cierta consciencia de grupo “disperso” y aunque pretendo dar a este hecho un tratamiento de “no excepcionalidad”, me planteo “precauciones”: recoger sus “justificaciones en determinados temas”, recoger por escrito acuerdos, “salir en la foto”, indagar si la dispersión les aporta cansancio respecto al proceso, etc.. También me planteo si esa percepción es de alguna forma compartida.

Por una parte, se pretende recoger “evidencias” sobre la dinámica a partir de documentos escritos (sobre los que recojo alguno, aunque sigo basando el seguimiento en lo que escribo en el diario) y, por otra, se establece la conexión entre “escribir” y “serenar” una dinámica que se percibe poco alineada.

*Ahora nos parece una media solución porque los procesos de escritura y los contextos escolares se ensamblan mal, cuesta que se enriquezcan mutuamente (falta de tiempo,*

procesos débiles de reflexión, acción vs. sistematización, etc.). Al mismo tiempo, hemos de considerar como indudable el hecho de que se idealiza el tomar y ‘escribir’ acuerdos, porque se entiende que sería lo adecuado y porque significaría “ser” de otra forma: se asocia a orden, científicidad, rigor, estructuración, claridad, etc.; la cuestión es que se “dispone” difícilmente de situaciones reales para ello.

En la 5ª sesión, escribo (traducimos): ***“Ep! siempre están en el mismo nivel→inercia, enquistamiento, ¿qué pasa?→preguntarlo (4-10-96). Esa datación de fecha significa que no se escribió en el mismo momento de realizar la crónica, sino que se hizo un día después, habiendo, en consecuencia, ‘rumiado’ la percepción.***

En contraste con esa necesidad por parte de la formadora de “saber” y de regular la dinámica, y como respuesta a la planificación, en la **sesión 6ª** (se escribe en el diario entre la sesión 6ª y la 7ª) aparece un “control” informal que se valora con resultado positivo. Recordemos:

*(...)i revisem en general la marxa: que és bona, encara que a P-5 "no volen escriure...com puc fer una activitat de lectura d'un text-recepta...ho comentem (...també en diem algunes idees... (i.:4ª, 10-10-96)*

También en la siguiente sesión (7ª) pregunto directamente si consideran que la dinámica es buena y valoro que existe implicación en resolver “problemas” de Educación Infantil, y que sí hay un cierto “movimiento”, cosa que pretendo contrastar mediante una entrevista con la C. d’E.:

***Pregunto, després d'una sessió molt activa, si les dinàmiques de les sessions són satisfactòries: bé pel P.; C.I. ?; alguna cosa més pel C. M. Comento que el meu pla per la sessió era treball per grups: P/CI, CM/CS, i després iniciar el tractament de la comprensió lectora, i veiem que ho reprendrem el proper dia (...) A aquestes alçades, penso que tot el claustre està implicat en resoldre les angixes de baix, a P.(...) (i.:5ª, 14-11-96, y comentario del 18-11-96)***

En la **sesión 8ª**, percibo que se ha dado mucha riqueza de indagación y también me pregunto acerca de “¿cómo recogerlo?”

***En aquesta sessió: MOLTA RIQUESA D'INDAGACIÓ; ENCARA QUE NO QUEDA FIXAT EN PAPER NI ACORDAT RES, LA DINÀMICA ÉS BONA, PENSO JO. COM LA PUC RECOLLIR?(i.:5ª, 28-11-96)***

Parece que como formadora (y aquí también como investigadora) necesitaba llegar a saber, en el sentido de superar las percepciones, si estas eran “certeras”. Diríase que se valoraba la intuición como un tipo de saber ‘insuficiente’ y se pretendía tener alguno otro más “objetivo”. Ciertamente, la intuición como tipo de pensamiento experto (Angulo, 1999a) tiene gran valor; no obstante debe contrastarse con el grupo social en el que se está trabajando e investigando.

Instrumentos como los autoinformes o alguna valoración abierta hubieran servido en ese momento, pero **la formación “fagocitó” a la investigación y seguimos el proceso únicamente fundamentados en el conocimiento intuitivo porque valoramos que la “practicidad” urgía hacia un proceso centrado en las experiencias de los profesores: relación teoría-práctica** en este sentido. Seguramente habría sido adecuado un trabajo de valoración de la dinámica, pro si se

miran las sesiones, son tantas las necesidades, que se priorizó un tratamiento “curricular” centrado en resolver problemas prácticos inminentes.

b) El episodio en el que la demanda de F. hace que **“decidamos” ir más lentos, integrar más la información, no dar aspectos por sabidos y trabajar ‘solos’ con E algunas sesiones y/o algunos contenidos**, también significa un elemento de control y regulación. Por una parte, como se vio en la síntesis de la información tratada en el “Cuestionario de cultura”, ya estaba “previsto” - al menos por parte de la formadora- que el hecho de que se implicara en la formación a todo el claustro podría desembocar en algún desequilibrio entre la atención a unos y a otros. Cuando se preguntó en el cuestionario de cultura cómo poder subsanar algún efecto parecido, se vio que ni se lo planteaban como problema.

De todas formas, aun habiendo previsto algo así resultó “doloroso” que a F. le aportase inseguridad (í.:7,8).

Por otra parte, **parece que al mismo tiempo le ‘ayudase’ a exteriorizar aspectos “crónicos” en el contexto** (que ya hemos recogido suficientemente).

c) En la **sesión 11ª**, en una cierta culminación del propio proceso de “dificultad” en la escritura de J., y de esas regulaciones anteriores, se recoge una **síntesis interna de la tradición, respecto al momento actual y el futuro**, que interpreta J.:

*(...)La J. en un moment, crec que fora del seminari em diu ”...és que vam tenir la sort o desgràcia de l’À. o...ella ho coordinava tot..., llavors, quan ella va marxar:*

*- viure de renda*

*- pensar que érem els millors*

*- estancar-nos*

*i comentava “...això serà la manera de revisar les coses.*

*→Després farem plàstica.....*

*Jo:.....*

*No, Però ens va molt bé.....! (í:9, sesión 11ª, 30-1-97)*

Aun teniendo “puntales informativos” positivos sobre el proceso, el tema ya presentado de la “opacidad” del Ciclo Inicial (í.:11), juega un papel de cansancio; como se sabe, en ese ciclo están Prof\* y Nú.: sobre la primera hemos recogido numerosas informaciones y sobre la segunda cabe decir que su imagen de poca presencia o ‘poca autonomía’ la emparejaría, si mostrara su “voz”, quizás a una situación similar a la denunciada por F..

Si en el centro F. representa una “nueva” (í.:12), **Nú.** todavía lo es más y todas sus expresiones de no saber si estará y en cualquier caso no saber dónde, acentúan su posición de “precariedad implicativa”.

d) Todas estas cuestiones “culminan” en el **agotamiento de la asesora**: además de la carga implícita en la formación y de las características peculiares del grupo concreto, **una parte del agotamiento venía dada porque ya se había definido el modelo (¿modelo?) de trabajo**:

*(...)Ho faig fent anar la meva “meravellosa” memòria, que cada vegada se sent més fatigada: fatigada per la càrrega dels mesos d’arrossegant aquesta realitat (i la dels cursos amb els que la relaciona, i tots els altres que la complementen*

*i distorsionen \*250 h. de formació en aquest curs!), i per la fatiga que li proporciona la consciència que ja s'ha definit un model en el treball, i més que controlar-lo des de la meva persona i els meus esquemes, està "existent", s'està mostrant en la confluència d'intencions, maneres de fer, i "vides" tant la del centre com la meva com a persona i com a assessora. Aquest segon aspecte és el que més m'esgota. Realment, cada sessió no és com jo l'he pensat abans: jo la penso quant a contingut que seria bo tractar per aportar el que necessiten al procés que estan duent a terme a Parvulari i cicle inicial d'experimentació del canvis, i també per a que la resta del claustre compregui els motius, la necessitat de les modificacions, i alhora pugui sentir-ho com a seu, veient la generalització al seu nivell o tractant aspectes específics. Els continguts es van tractant, el procés camina en parvulari -segurament un treball més centrat en aquest nivells els seria més satisfactori a les parvulistes-, i en el claustre hi ha nombroses mostres de sorpresa molt positiva pels canvis que les de parvulari estan presentant, expectatives de modificacions "interessants" en els cursos que pujaran, i en general, un seguiment regular de les sessions, que sempre es desenvolupen amb participació de tothom. Però la qüestió, que ja presento des del començament, no la tinc resolta: anem bé?, caldria que modifiqués algun aspecte essencial?,...de vegades penso que va bé, que tranquil.la, que s'ha fet una feina de forma "peculiar", però que està caminant bé...de vegades penso "...quines coses tenen clares, els papers, els pocs que hem anat donant, de la gran quantitat que des de les sessions primeres jo fotocopiava, els deuen tenir tots barrejats... fins i tot he pensat dedicar alguna estona d'alguna sessió a recapitular i ordenar abans de passar a recollir el que hem fet en el segon o tercer nivell de concreció...però allà posats, de veritat veig que no va amb ells -potser sí amb algú - però no com a grup, i llavors les intencions et canvien i entres a tocar els temes que et demanen...perquè sempre hi ha demandes que requereixen debat i replantejament i conclusions (en els temes de cada dia, s'arriba a veure-ho bastant homogeni...llavors...QUÈ ÉS AIXÒ, UN MODEL SOCRÀTIC?... , UNA MANERA MÉS SEMBLANT A LA VIDA QUE A LA "COORDINACIÓ" DE LA "REFORMA"?...TANT DE BO FOS AIXÍ, EL BUIT, LA POR A AQUESTA NO "FORMALITZACIÓ", PER A MI HAURIA VALGUT LA PENA. S.O.S. ESTIC TOCANT LA "CULTURA DE CENTRE" DE LA QUE PARLAVA SENSE SABER MASSA QUÈ ERA?, AQUESTA ÉS LA RAÓ DE LA INVESTIGACIÓ, AQUESTA INCERTESA ÉS LA FERIDA QUE VOL CURAR-SE I TROBAR LA MEDICINA QUE COMPREGUI COM APRENEM ELS PROFESSIONAL DE L'ENSENYAMENT?...TANT DE BO. El que també és cert, és que sent conscient que existeix "tecnologia" de dinàmiques de grup, etc. ...les sessions són molt iguals, i no perquè les hagi definit així, sinó perquè en resulten d'aquesta manera. Algun d'ells llança la qüestió, en parlem, ho recollim a la pissarra, surten esquematitzacions teòriques o bé esquematitzem les propostes, això suposa una proposta de treball per la seva pràctica, concretada amb activitats o orientacions més àmplies, però que parlen del que fan a la classe, i d'una sessió per l'altra, ens plantegem tasques a la classe que es comenten el següent dia, o bé quedem per tractar temes que cal abordar per a solucionar qüestions no resoltes. Això caldrà mirar-ho als diaris per veure la connexió i com els temes s'han lligat, s'han deixat, s'han reprès....però la sensació meva general és aquesta.*



(...)

**La J. em torna a dir que estan molt contents, que els va molt bé, però parlem que no se segueixen els plans, però que així s'aprèn, que de l'altra manera tu et quedes tranquil perquè ho has tractat, però tampoc saps que s'hi fa d'allò...** (í.:10, sesión 13ª, 27-2-97)

También en esa sesión (tratando el tema de si es equilibrado que todo el día estén haciendo "lenguaje" -tema que trataremos como concepto en el siguiente apartado categorial-), J. aporta **otra muestra de dinámica compartida y positiva**:

**"...escolta Pilar, i jo penso, que nosaltres estem molt engrescades, els nens tot el dia llegeixen, escriuen, nosaltres anem d'una classe a l'altra, mira que m'han fet, mira que hem fet ara...-vam riure-..."**(Perc-ce-condidac-3:2)

En la **15ª sesión**, parece que **determino 'romper' el modelo** del que hablábamos:

*Mentre van arribant, dues coses rellevants: (...)*

*...la F. em diu que em vol preguntar una cosa que ha pensat avui: jo dic (traducimos): "...lo trataremos pero hoy mandaré yo...- ¿no mandas siempre? (creo que es I.)...no, no,...y ella se exclama en parte haciendo broma, ui!*

Aun así, también en esa situación el debate (si lo era) estaba bastante descentrado: hablaban del caso tal y cual...no se llegaba a perder el hilo, pero...

*Jo: regulant el procés, perquè contínuament parlaven del cas tal i qual i no és que es perdés el fil, però sí ens descentràvem.(...)*

**→Ambient de confiança, de "l'any vinent tindrem una mala llet.." (per les adscripcions)...ambient de treball i d'expectatives, de muntar tallers per treballar qüestions detectades i diferenciades segons necessitats dels alumnes.**(í.:12, sesión 15ª, 3-4-97)

e) Como decimos, muestran **"confianza" conmigo cuando explican su situación laboral futura por la reestructuración de la plantilla** (que como ya comentamos tiene que ver con la consecuencia administrativa de su inclusión en la red pública de escuelas, por la que resultó un orden de preferencia entre los profesores respecto a la estabilidad en el centro): *el año que viene...una mala leche...*; aún así, hablan de tener proyectos, de montar los talleres adaptándolos según el tiempo y las necesidades de los alumnos. Esa **problemática en las adscripciones** para el curso 97-98 se concretará, como vimos asociado al rol de J., en que se moverán de "puestos" (J. :Refuerzo, P.: P-3, F.: P-5, N.: () y P-3: se desplazará a otro centro).

Si pensamos en los **roles que hemos recogido como "decisivos"** en los diferentes apartados, así como quienes los representaban, **y vemos ahora quienes deberán pasar a una situación "precaria" o diferente porque administrativamente no tienen 'ganado' su puesto, podremos encontrar "paradojas" interesantes aunque crueles** que, de ningún modo, insistimos, son exclusivas de este centro y esta situación.

f) **El autoinforme también significa un elemento de control**; es más de control que de regulación porque se realiza en la sesión 15ª: aunque estoy enferma, resulta acogedor,

especial, parece que también por su parte hay interés en ver qué hemos “construido”. Ya hemos recogido en diferentes lugares citas al respecto. Ahora sintetizamos lo más relevante en cuanto a dinámica:

- aunque el proceso ha estado centrado más en Educación Infantil, se considera importante, a largo plazo, haber estado todo el claustro para establecer ‘línea’ de escuela
- importancia de trabajar todo el ciclo de Educación Infantil, es decir, incluyendo a P-3 (recuérdese que según considera la profesora de P-3 el centro tenía una idea fragmentada de este nivel respecto el resto de la etapa):

*Sobre el **cicle on s’han centrat més coses, P.**, jo ho justifico com a cicle que tenia un compromís en modificar coses i plantejaments importants, i per tant havia de rebre atenció majoritària. La N. diu que sobre avantatges i inconvenients de treballar tot el grup, ja se sabia, jo recordo que els ho havia comentat, però que trobava que la feina, encara que la trobarien a llarg termini em semblava important, perquè estaven treballant amb conceptes educatius amplis, complexes, molt interessants pedagògicament i que suposaven una línia contínua al llarg de tota l’escolaritat començant per P-3 (ho vaig marcar molt pel tema que la P-3 havia dit al començament sobre que el seu curs no es considerava), que l’escriptura i la lectura suposaven el mateix concepte en tota l’escolaritat...(í:13)*

Ya comentamos que la C.d’E. plantea la conveniencia de la continuidad del seminario porque ha habido temas que han interesado mucho.

También hemos hablado con anterioridad del no acuerdo sobre si ellos han aportado o no; como decíamos, p. e. J., no emite un juicio coherente o justo con la trayectoria de la actividad formativa, y nos preguntamos por qué lo dice: debemos barajar la hipótesis de que, en parte, pretenda “increpar” al resto de compañeros (í:13)

g) **¿Cómo es que en Educación Infantil no ligan F. y J.?: historia de centro.** Recuerdo que alguna vez se habló o hablaron (alguna de ellas, y por separado) de que se habían “usurpado” sucesivamente P-5, el lugar que ambas querían; este nivel parece ser el más “ansiado” posiblemente debido a que hasta ahora todavía se trabajaba según un concepto docente que entendía que los alumnos de 3 y 4 años tenían una “madurez” tan incipiente que no daba oportunidades de “lucir” los dominios docentes de “excelencia”. En los centros en los que no se “rota” por los diferentes cursos, la ubicación fija ha de depender de criterios muy “estrictos” determinados desde el equipo directivo y aún así, siempre es fuente de conflictos. En el fragmento se recogen comentarios sobre las nuevas reubicaciones de las personas en los niveles planificados para el curso siguiente:

*Abans de partir-nos en 2 grups, la P.: jo on vaig?...va vine al de Primària. Jo: “...suposo que si la P. baixa a P-3, ja us ho muntareu a P....”*

*Em pregunto: Com és que a P. passa això?. Són 2 Propietàries Definitives i no hi volen ser (J. que no vol baixar a P-3 o P-4; J. que li han dit que com és l’última, tria l’última?...)(í:15, sessió 19ª, 29-5-97)*

h) Otros aspectos que ahora sólo enumeramos también estarían relacionados con este apartado:

- **La falta de hábito de formación**, y el hecho de que se les pase el plazo para pedir la continuidad porque, aunque lo hablan, se enzarzan en la problemática laboral del año siguiente y lo dejan: “...después todo el mundo lo quiere...”(í.:14)
- En la **sesión 18ª**, trabajamos en grupos, yo estaba con CM y CS, y las de EI comentaban al alguna ocasión en que las miraba (traducimos): **“trabajamos mucho, esto es mucho para nosotras, eh!”** (í., 22-5-97)
- En la última sesión, recuerdo al grupo la necesidad de recoger por escrito lo que hemos trabajado para la Memoria que hay que presentar al ICE-URV; les hablo de agilizarla y hablo (extrañamente, porque parece que les deba azuzar) de que también tengan en cuenta el “reconocimiento” de la formación para el concurso de traslados. (í.:15)

i) Como última consideración sobre esta atención en el control y la regulación de la dinámica, en la última sesión aparece en el diario **cómo se ‘culmina’ el proceso con la percepción de un ambiente familiar**

*Abans de separar-nos a P., també dic lo del dinar “a la terrassa”, com a la terrassa, diu la P.?, m’has fet gràcia amb això de la terrassa; jo,... al jardí, la I., portem cadascú una cosa, i apa! Llavors tothom en contra, i ella com sempre queda callada, expectant, no ofesa, sí com a sorpresa “teatralment” diu bé, bé, quan jo la miro...parlem dels arbres, pic-nic, pic-nic, de conya; **jo sento ambient familiar, confiat, de companyonia, difícil de sentir en altres ocasions...hem “degut” compartir prou coses, no?** (í.:15, sesión 19ª, 29-5-97)*

## F) SOBRE SU FORMA DE APRENDIZAJE

a) **Defino su “estilo de aprendizaje” en la sesión 4ª.**

*És possible que ells tinguin un **ESTIL D’APRESENTATGE COM A GRUP?** potser és semblant al següent: es tracta de recollir cadascú idees que li “importin” per a després passar-ho a la resta de grup, debat, més comentaris, més barreja, i finalment acció o canvi en l’acció. Jo tinc un gran interrogant ???.* (í.:2, sesión 4ª)

Ese estilo es el que imperó, como se sabe, en el proceso de J. que se empieza a dar desde la sesión 5ª a la 7ª-8ª, y se resuelve en la 9ª-10ª.

Como también hemos visto, en la **sesión 13ª** dedicamos una larga “reflexión” sobre el proceso que estamos siguiendo, su forma de aprender y, en conjunto, la percepción de *experimentar un estilo “socrático” de formación que por una parte nos resulta agotador pero, por otra, nos llena de expectativas sobre nuestro propio aprendizaje.* (í.:10)

b) Un estilo de aprendizaje que **nos hace estar pendientes es lo que supuestamente reclama Ciclo Inicial**: aparentemente está situado curricularmente al margen de Educación Infantil y también de los Ciclos Medio y Superior; en una ocasión **nos preguntamos si es su concepción técnica la que determina ese aislamiento o esa posición.**

*Això venia al cas del treball que plantejàvem per la sessió següent, on hem dit que hauria d'estar P. i CI; el CI, jo veig que d'alguna manera no s'hi vol posar amb aquesta feina, la veu com a fora d'ell, i a veure això és una problemàtica important, **PERQUÈ ESTIC CONVENÇUDA DE QUÈ LES SITUACIONS D'ESCRITURA I DE LECTURA AL PRIMER, SÓN MOLT A PARTIR DEL TREBALL SIMPLEMENT FONÈTIC, I QUE NO RESPECTA ELS DIFERENTS NIVELLS I QUE ESTÀ MOLT BASADA EN COPIAR, EN FER ELS DICTATS I POCA PRODUCCIÓ QUE PUGUI EVIDENCIAR ELS DIFERENTS NIVELLS DELS NENS...AIXÒ ÉS UNA COSA QUE LA PROPERA SESSIÓ S'HA DE TRACTAR MOLT SERIOSAMENT.**(...)(í.:8,9, sesión 10<sup>a</sup>, 16-1-97)*

En ese conjunto de percepciones también estaría el aspecto ya tratado como de la **Zona oculta sobre las prácticas** de Comprensión Lectora en el Ciclo Inicial. (Yo pregunto... silencio... J. define por ellas...¿sabe?, ¿le parece? (í.:11)

c) **Trabajamos con los grupos naturales** en el seminario Educación Infantil / Educación Primaria; “¿Funcionan así, no?”, me digo y actúo también siguiendo esta disposición (í.:14, sesión 18<sup>a</sup>, 22-5-97)

d) A partir de leer el diario de N. como coordinadora, escribo:

*\*\*\*Alerta que la Neus al seu “diari” comenta **que sembla que la gent quan parla dels seus nens participi més. Establir relacions entre aquesta sessió, les anteriors, i les raons.** (í.:4, sesión 6<sup>a</sup>, 10-10-96)*

Admitir por mi parte en el momento en que lo leo que se da **más participación de los profesores cuando se habla de sus propios alumnos** se relaciona con las preguntas que me estaba haciendo sobre dinámica más o menos ordenada o lo que es lo mismo más o menos “común” y no particularizada en casos concretos de cada profesor respecto a sus alumnos. Puede tener que ver también con la **informalidad** de la que habla Coronel (1997) y con lo que se desprendería de que **los adultos aprenden de forma “experiencial”**. Al mismo tiempo, tiene que ver con **pocas habilidades grupales**.

Tal como lo vemos, aunque deban darse respuestas que enriquezcan la experiencia de cada persona del grupo, también debe aprenderse a ver de forma más común, y eso no pasa más que por poder “abstraerse” en algunas cuestiones por encima de los casos concretos. *Cuando P. (en la sesión 10<sup>a</sup>) reclamaba saber cómo tratar a todo el grupo y no quedarse anclada en los cuatro casos, estaba reclamando un tipo de tratamiento didáctico más común, general y abstracto, respecto a la particularización de casos.*

Una particularización extrema, además, no rompe en absoluto las fronteras de las áreas ni remonta la pura asignación grupo de alumnos-profesor, por lo que **los espacios que representan lo común quedan relegados a otros ámbitos diferentes de los de curriculum real dentro de las aulas**: en el caso de este centro, efectivamente, esos espacios comunes estarían representados por acciones de centro “lúdicas” o de relaciones sociales, y son deficitarios en el trabajo didáctico más “formal” o teórico, menos particularizado.

## **Preacciones**

Lo más resaltable es que *los aspectos propios del pensamiento de planificación referido a la categoría de dinámica son muy parecidos a los recogidos en la síntesis de percepciones y en la de contenidos.*

*Como en el caso de la dimensión de los contenidos, el análisis de “eventos” significativos se puede ver de forma longitudinal u holística; como hemos visto, en el caso de las percepciones, el análisis aparece desmembrado y conformando campos “nuevos” tras un análisis categorial de reducción y “emergencia” de los mismos.*

En función de lo anterior, descartamos volver a recoger ahora lo ya recogido y por tanto nos remitimos a esos otros dos documentos complementarios que tratan las dimensiones de percepciones y de contenidos.

***En cuanto al contenido de esta dimensión, cabe concluir que muchos aspectos son de control y de regulación tanto de la dinámica del centro como del proceso de formación;*** esto también sucederá en el apartado de preacciones sobre recursos de formación.

*Se trata de un control de lo que veo como de aquello de lo que tomo conciencia como formadora, en una especie de doble mirada hacia fuera y hacia dentro.*

Hemos detectado también en esta síntesis aquello que tiene que ver con un ***tránsito entre lo “anterior” y lo actual (y futuro) en el ámbito de la dinámica.***

A partir de lo anterior, resaltamos tres aspectos recogidos de las sesiones de formación:

- a) se da ***alternancia de trabajo colectivo y de trabajo en grupos***: en grupos trabajamos precisamente las sesiones 2ª, 6ª, 7ª, 12ª, 13ª, 18ª y 19ª.  
Esta cuestión permite ver un *estilo estratégico* de plantear trabajo en común de diversa manera.
- b) *me pregunto acerca del liderazgo del centro ya en la 4ª sesión en relación al hecho de que pongo en duda su grado de negociación (y veo matices que no coincidirían con lo abiertamente declarado en el ‘Cuestionario inicial de Cultura’).*
- c) cuando comentando el autoinforme (17ª sesión) J. dice “hipercrítica” o “combactiva” “veníamos a escuchar”, F. le contesta diciendo que no está de acuerdo, que “*mira si no hemos aplicado*”, me pregunto si puede estar relacionado con que:
  - siendo lo que se presentaba nuevo e interesante, se acomodaran en la *fase informativa de formación* (Imbernón, 2000) delegando en la persona informadora
  - yo hablaba demasiado y/o preguntaba poco: en todo caso sería más una cuestión de cualidad que de cantidad puesto que hemos podido ver que ellos intervienen como “hablantes” habituales y que llevan el rumbo a través de sus demandas
  - demasiadas zonas ocultas entre ellos: ocultas y/o ya intocables por “imposibles”
  - demasiado déficit de experiencias de colaboración entre ellos

Esto nos lleva a tener en cuenta otros documentos relacionados y empezamos por revisar de nuevo qué decían en el ‘Cuestionario inicial de Cultura’.

Como se vio, se descubre que aunque nadie dice explícitamente que no se coordinan, una persona con un cierto grado de “liderazgo” (C. d’E.) habla diferencialmente de actividades que se consensúan (las de ‘proyección’ conjunta del centro), mientras que hay otras que deberían hacerse ‘más’: las de coordinación entre cursos y ciclos.

Así, respecto a nuestra pregunta anterior, todas las posibles causas, en conjunto, tienen un peso importante.

Respecto a mi función informativa se recogen:

- a) intervenciones tuyas desde la primera sesión en el diario;
- b) pueden verse esquemáticamente en cuanto proporción de intervenciones de los profesores como “hablantes” en *Din-A3-Ce* (Anexo nº 4)

En síntesis, aunque ciertamente podríamos haber profundizado más en cada una de las posiciones de los profesores en el centro, nos parece que la actividad no discurrió según un estilo de conferenciante.

Si en aquél momento tomamos más responsabilidad de la “ideal” fue, en parte, por mi propio proceso de aprendizaje, pero también por las características del grupo: *si se pretendía, como mínimo, iniciar un proceso real de aprendizaje, es decir, que tuvieran experiencias concretas de reflexión y de respuesta “nueva” de los alumnos (Guskey, 1986), estratégicamente, la actividad debía “funcionar”: esa era una idea motora.*

*Puede parecer, contrariamente a lo que plantearía un modelo más ‘rogeriano’ de actuar, que se pretendía forzar el cambio e, incluso, “tecnologizarlo” haciéndolo por encima de todo, “efectivo”. No lo entendemos así, pero sí asumimos que la práctica conlleva determinadas sujeciones que a veces no “soportan” análisis filosóficos exclusivamente estéticos.*

*En todo caso, nuestra apuesta por el “éxito” del proceso era fuerte.*

## Contenidos

El tratamiento que, como decimos, hemos dado a la información en esta “dimensión” es de tipo holístico en el sentido de que presenta la historia de la dinámica de forma sintética; lo aportamos como un *complemento al apartado de percepciones* puesto que el contenido es muy parecido, pero pretendemos ahora que se vea la *evolución de los “incidentes críticos” que marcaron el proceso en cuanto a la categoría de dinámica.*<sup>29</sup>

### - Sesión 1ª

- *Programa de 2 primeras sesiones (anexo nº3):* Evaluación de sus creencias y prácticas, puesta en común; en el programa, uno de los contenidos de formación importantes son las actitudes (de indagación, de observación, de trabajo en común con el resto de compañeros del equipo, etc.)

<sup>29</sup> Del documento manuscrito *Síntesi-D-ce-11-Dinàmica para Desenvolupament-Ce*. (27-1-2002)

\*Notas en doc. “Molt igual a Percep.” /J. sempre acompanya al cotxe.”

\*Marcamos en colores: azul lo relacionado con lo anterior, de rojo lo emocional, y de lila lo relacionado con Guskey.

- **Sesión 2ª**
  - C. d'E. *agradece la dinámica...que desde dentro cuesta* y que remarque lectura expresiva del maestro a los alumnos...
  - Dtor. *se habla demasiado, se escribe poco, cuesta debatir y llegar a acuerdos*
  - P-3. *No se le da importancia al P-3*
- **Sesión 3ª**
  - *Guión de síntesis / implicaciones de todos los profesores de EP en EI (con alguna función concreta)*
- **Sesión 4ª**
  - Dtor. *“¿criterios vinculantes?”* lo pone en duda
  - Yo le pregunto: *¿qué... lo conseguiremos? Sí...*
  - J. *:¿somos dispersos, verdad?...* Yo: dando normalidad J.: *“Prof\* es muy...”*
  - J.: *¿Te costamos mucho, no?*
- **Sesión 6ª**
  - *Con J.: yo le comento “te veo preocupada”...N.: J. tiene angustia vital, PERSONA TOTAL, relaciones; que hace muchas cosas (UOC, ICE-URV, Baldiri...)*
  - Comento con EI que cambio dinámica para implicar más a todo el mundo...ellas de acuerdo
  - *“Encuentro dinámica más encarrilada”*
- **Entre 6ª y 7ª.** *Voy a ver a EI (actividad de más a más):* marcha positiva aunque todavía no escriben a P-5 /J. pregunta cómo hacer determinadas actividades y todas, P-3, F. y yo lo comentamos
- **Sesión 7ª**
  - Yo les pregunto, tras una sesión muy activa: *¿cómo va la dinámica?.. EI(+), CI(?), CM-CS: (positivo pero a la expectativa) →determino hacer grupos de trabajo*
- **Sesión 9ª**
  - A) *Pido por teléfono que nos entrevistemos, la C. d'E. y yo; en la entrevista:*
    - Comenta el *“problema” de la Prof\* porque la historia de la persona siempre ha sido así...va a la suya.*
    - Cuando le pregunto si estaría bien “escribir” dice que vería posible escribir en el caso de que se haya vivido como en P-3← *tiene la reserva de que si no ha habido experiencia y “entusiasmo” en los diferentes ciclos, será difícil escribir.*
    - Le pregunto algo parecido a *“¿Qué de negativo?” no, nada, somos gente...(ciclos de vida, Historia del centro, actitudes...)*
    - Le pregunto la *proporción de personas que sí están: habla de unas 7/8 de 12* y añade que además *hace falta tiempo, y cosas como que yo haga cosas como las que hice de pasar las pruebas a los alumnos, en relación a la situación que se dio con el alumno de Prof\*, y que los que sí ‘están’ animen los otros.*
    - comenta que *existe comodidad, criterios muy fijos; no rotar por niveles; la pugna entre la F. y la J.; ahora sí que se rotará, y eso se ve por su parte como una “solución para trabajar bien y no cerrarte...”*
  - B) *También me entrevisto con el Dtor.*
    - A nivel personal desconocimiento grande de la temática

- *Lo que propones, la forma de trabajar en sí positivo; están aplicando muchas cosas en los pequeños y también en los grandes... Como escuela irá muy bien; personas muy sabihondas... yo comento algo del CI (Prof\*) es una de las mejores profesionales de la escuela*
- Como escuela y como director va bien oír...
- *Buena idea escribir pero todos juntos, no por grupos, porque hay gente que no se entiende*
- *Reforma: documentos de centro, pero ni instrumentos ni visión de complejidad*
- Debería haber muchas P-3 en los centros...(?)
- C) *En la sesión:* resalto la despedida de I., F., C. d'E., J., que dicen...muy interesante, mucha fuerza...(era antes de las vacaciones de Navidad).
- **Sesión 10ª**
  - P. que ellas más espectadoras, cosas prácticas, a la expectativa de cuando los alumnos lleguen arriba /Muy interesante debatir...(recetas...¿qué pasa que es malo?)
  - C. d'E. que positivo profesionalmente
  - J. que la F. todo lo necesita muy pautado...que la de P-3 no le había dado unas hojas...
  - Yo: proceso lento / dilema Grupo-EI porque aunque bueno a largo plazo...
  - F. culpa J. por haber incluido a todo el claustro dentro del proceso
  - **F. angustiada, tiempo para EI vs. tiempo para claustro**
  - **J-F eso es “problema nuestro”, no del “cursillo”**
  - **P-3: “pero F. no te enfades, sí que sabemos qué hacer...”**
  - Yo marcaba, pero había más orden, una dinámica más de escuchar, de concluir...
- **Sesión 11ª.** J. la historia del centro, la “jefa”...”*Nos va muy bien...”*
- **Sesión 12ª.** Sesión de ir al grano en trabajo efectivo (“anar per feina”) /Grupos
  - Nú. ¿Donde voy yo?...además el año que bien no sé si estaré...
  - Prof\* también a ortografía (EP) →de forma que quedan los grupos de EI y EP
  - Yo con EI: todas centradas menos J. (enseña materiales de alumnos)
  - F. Que estaba más tranquila, que era ella que no se atrevía a hacerlos escribir, no encontraba la manera...
  - A CM/CS: hablado de las expectativas cuando los alumnos lleguen desde el parvulario.
- **Sesión 13ª.**
  - 10,15h. cruzo conversaciones con los profesores en la “sala del café”...sensación de acogida...
  - J. *“nos va muy bien...no se siguen los planes pero así se aprende”*
- **Sesión 14ª** (13-3-97)
  - I.: *“siempre nos sentamos igual”*, Yo: espacio personal... N.:...nos sentamos según los grupos de trabajo...; I.: cuantas sesiones quedan...lo acabaremos,... Yo:...no, no lo acabaremos...
  - Yo: síntesis→ planificación/Priorizar la Comprensión Lectora (“mecánica” /comprensión) juntas, no dejar la comprensión y trabajarla desde abajo.
  - F. enseña ejemplos. *“Antes no trabajaba porque era aburrido”*
- **Sesión 15ª.** Autoinforme / en la sesión F. pregunta algo, y yo: *“sí, lo trataremos pero hoy mandaré yo...”*, I.: *“¿no mandas siempre?...ui, ui...”*/ Con C. d'E. por teléfono después de Semana Santa, hacemos síntesis-valoración de cada ciclo EI/CI/CM-CS:
  - P-3: +



- F.: **“Mucha satisfacción personal”**
- J.: +/-
- CI: Yo cuesta mucho
- CM-CS: la Comprensión Lectora interesa
- **Sesión 16ª.**
  - F.: el comentario sobre que todavía “es nueva” tras 15 años, su relación con potro centro en le que quizás no se da esta “cultura”(esto también está en la categoría 2)
  - C. d’E. memoria para el ICE...
  - N.: podríamos volver a hacer seminario pasado un año...
  - Doy, aunque no lo tratemos, el autoinforme: F. “lo profesional, es implícito”/ J. “¿te ha sorprendido?” (lo +/-)
  - F. ya se sabe quién dice las cosas,
  - J. somos muy sabihondos...Hª vivir de renta...Yo: normalidad...
- **Sesión 17ª. no están ni I. ni P. !!! /Comentario colectivo del autoinforme**
  - Desde temas amplios a muy concretos
  - Yo contextualizaba las aportaciones (explicaba más ampliamente las frases de las que provenían),...**participaban pero no discutían entre ellos, no entrecruzaban...¿están impresionados por la propia actividad de comentar aportaciones individuales?**
  - “¿Lo habéis comentado...? al CI sí, a EI también.
  - Hay algún comentario que dice **J. o N.: “pero eso es cosa nuestra...” Yo hablo o pienso sobre “cultura”**
  - **El EI como ciclo donde se han centrado más cosas...N. ya se sabía...ventajas e inconvenientes...yo: aunque a largo plazo lo encontrareis**
  - C. d’E.: **continuidad /interesante:**
  - Tema del seguimiento de la actividad para el año siguiente:
    - Se lo dejan pasar de plazo
    - CRP: imagen de dejárselo, nunca piden ninguna formación
    - C.d’E. “este año hemos estado muy bien...el año pasado fue horrible...cada uno en su clase...”(?) /desde cuando C.d’E. le pregunto,...desde hace 3 años, siempre con el Dtor. / Al P. tirará P-3+, F: no me lo esperaba tanto, Yo resalto el rol de la F. y lo diferencio de la J. /Al CI: la Nú. No dice nada; la Prof\* que si tiene que estar estará/El Psicólogo le dice que pase clase por clase porque si no pasará lo de siempre.
- **Sesión 18ª.** Está todo el mundo. Está aclarado lo de la continuidad (!) /A F. no le pregunto por lo del intercambio con el CEIP de B. del C.. La C. d’E. me habla de la **“bronca” que les ha echado la inspectora** (yo había intercedido por el centro ante ella)
  - **Grupos para el año siguiente:**
  - **EI: “trabajamos mucho, esto es mucho para nosotros, eh!”**
  - **EP: mucho rato hablando: salen VL, Corrección Lectora, EE**
- **Sesión 19ª.**
  - Memoria ICE /Aportación EI /Lo reviso; que la hagan ágilmente que les han de dar el certificado, útil para concursar.../ en el informe ponen cosas de dinámica...yo lo había sugerido al inicio o cuando hicimos con C. d’E. el guión

- **Tema de adscripciones par el curso siguiente! historia de centro, y “problemática” laboral-profesional. También lo he puesto en percepciones: quedarán...y habrá “una mala leche...”**
- Se ve acentuada la pugna entre J. y F. (se la ve seria, por la problemática...)
- **P-3 y F. han ligado  $\leftrightarrow$  respecto a una historia ajena**
- *Sobre informes internos,...si continuásemos los mismos profesores no haría falta...Yo: ¡hombre!, siempre va bien porque...*
- Prof\*: niños con problemas: le pido que los apunte para hablarlo...cuando lo hace...le coge taquicardia.
- **EI: han revisado el 2NC: “esto es mucho para nosotros!”**
- P. dónde voy yo (irá de 5º a P-3):ven con EP/Yo: si vas a P-3 ya te ayudarán las de Parvulario, ¿verdad?...sí, sí,
- **Sesión 20ª.**
  - comida con todo el centro,
  - discurso: ...trabajo conjunto...indagar,...flexible...
  - la N. será C. d’E. el próximo curso 97-98.
  - Continuará el seminario con Educación Infantil y Educación Primaria (20 horas).

## **D. CONCEPTOS DIDÁCTICOS.**

***Esta categoría aparece 4ª en contenidos y 5ª en preacciones (tras ‘Investigación’) y en percepciones (fuera ya de las categorías significativas en cuanto a presencia).***

Esa posición media en las dimensiones no pueden ocultar el hecho de que por una parte se ponen en evidencia los conceptos tratados y -en alguna medida luchados- y que recogeríamos en las dimensiones contenidos y percepciones respectivamente y, por otra, se vería cómo se trata de un proceso inductivo que hace que la dimensión de planificación sea de poco volumen. Alguna consideración que proviene del análisis de la dimensión ‘preacción’ se presentará en el apartado de percepciones por estar muy relacionado y por no redundar (marcaremos su origen en le análisis).

De entrada, pues, y aunque tenga una importancia media, su interés estriba en que aquí se recoge lo que es propiamente definición conceptual: deberemos complementarla con las otras categorías didácticas.

Como vimos en la categoría de “Dinámica” y como veremos en la categoría llamada “Percepciones muy mías”, en la sesión 7ª, hablando conmigo misma a través del diario, hago una síntesis a modo de panorámica sobre cómo veo a las personas del grupo y sus posiciones: *en buena parte, las resistencias tienen que ver con tener conceptos no coincidentes o claramente disidentes que, naturalmente, no podemos separar del grado de creencia que éstos entrañan. Lo que queremos resaltar es que las conceptualizaciones sobre la práctica, sirven como justificación de nuestros actos y también los guían, además de suponer una plataforma de Desarrollo Profesional y de Desarrollo Institucional que, sin duda, tiene enorme importancia. La dificultad radica en que se trata de un doble camino entre los actos y las justificaciones de compleja definición y de difusa conformación, mediada por factores de diversa índole y que cristalizan en estilos de aprendizaje y de desarrollo profesional diversos.*

*La forma que los adultos tenemos de cambiar nuestros conocimientos, nuestras creencias, y nuestras formas de hacer, estaría en la base de esa dilucidación.*

#### **Percepciones.**

Debemos tener en cuenta que en este apartado se muestra de forma muy clara *el tránsito entre las fundamentaciones conceptuales de las metodologías anterior y pretendida.*

#### **A) RELACIÓN ENTRE CONCEPTOS “ESPECIALMENTE” PERCIBIDOS Y PERSONAS QUE LOS RECONSTRUYEN**

##### **1. “Conocimientos previos en L/E” (Ferreiro y Teberoski, 1979)**

Vimos en el apartado dedicado a las bases teóricas del área didáctica de lengua, que un principio comúnmente asumido es que *los alumnos, antes ya de la escolarización, tienen o pueden tener conocimientos previos sobre la lengua escrita*; a partir de esta asunción, en un planteamiento constructivista, de lo que se trataría es de hacerlos emerger para trabajar didácticamente a partir de ellos asociándolos a experiencias que puedan ser lo más significativas y/o comunes entre los alumnos.

En una situación del proceso de formación (la ‘preparación de la reunión de padres’, en la sesión 5ª) mi pretensión era que entre el grupo de profesores se pudieran poner en común los conocimientos docentes al respecto y usarlos como “puntos de vista” para entender qué conocían, y qué querían y podían conocer los alumnos; conocimientos que habrían podido ser no sólo escolares, sino también familiares, puesto que los profesores pueden tener conocimientos provenientes de la crianza de sus propios hijos que actúan -inevitablemente- como referentes.

Mi experiencia era que en bastantes escuelas, cuando habíamos abordado situaciones de activación similares, los profesores sí habían detectado algunos de los conocimientos previos de los alumnos en relación a la lengua escrita; la cuestión es *que el hecho de*

que en este centro no se conectara la posibilidad de existencia de esos conocimientos con ninguna evidencia, me causó extrañeza:

*(...)Jo em quedo sorpresa, perquè he anat trobant mostres d'aquest tipus a bastants escoles, i les assistents als cursos també ho diuen, i en general s'assumeix que si se'ls demana als nens de P-3, poden mostrar aquestes produccions, i a més, a la literatura que hi ha sobre el tema, aquests coneixements previs es donen per generals...La qüestió és que per a elles és "xinès".*

*En aquell moment penso "és clar, això estava plantejat com a recull de coneixements previs, i els profes., no ho han detectat perquè queda fóra del seu model explicatiu de la lectura i l'escriptura: HAURÉ DE FER JO EL SEGUIMENT I ANAR-LO REFERENCIANT AL LLARG DEL SEMINARI.*

*A ells els dic: "Doncs, ho podem donar a la reunió com a exemple del que s'aniran trobant d'aquí a poc temps, a mida que treballem sistemàticament els noms, i els textos..."*

*En definitiva que no lligués amb la seva "realitat" ha estat una mica "dur", sobretot per la meva sorpresa.(Perc-ce-condidac-4<sup>30</sup>:1; sesión 5ª, 3-10-96)*

Como se ve, algo que ahora nos puede parecer de una obviedad extrema, en aquél momento significa un aprendizaje: *no habían "visto" porque su modelo 'explicativo' - tanto en Educación Infantil como en la totalidad del Claustro- era diferente y, aun habiendo profesores que sí los hubieran detectado o intuido, no estaban preparados para "mostrarlos y mostrarse" como profesores autónomos y/o disidentes respecto al "pensamiento único" del centro.*

Cuando aludimos a no estar preparados para mostrarse nos estamos refiriendo a que en el "Cuestionario de Cultura inicial", P-3 contestaba a la pregunta de los motivos que les habían llevado al proyecto que "los alumnos de P-3 ya se interesan por la lengua escrita": podía haber explicitado en esa situación algo relativo a lo que la actividad buscaba, aunque hubiera sido un pequeño indicio, alguna intuición pero, seguramente, su rol en el centro no se lo permitía.

Como se ve en la cita, me planteo, a partir de la experiencia, irlos 'evidenciando' en el seminario e incluso les planteo que en la reunión de padres pueden "usarlos" como "indicadores" también en las situaciones familiares: no es necesario decir que difícilmente un profesor puede hablar ante los padres de algo que no ha experimentado.

## **2. Las "Pruebas de escritura" (Ferreiro y Teberoski, 1979)**

Se trata de unas pruebas elaboradas por esas dos autoras que diagnostican las fases de construcción interna de la escritura en los momentos iniciales de la alfabetización, y que han establecido, además de un criterio evolutivo, un *recurso para poder tratar la diversidad y tener elementos de juicio para extraer exigencias diferenciadas.*

***El hecho de que informen sobre el nivel de construcción al que ha llegado cada alumno y que expliquen el proceso cognitivo y las "estrategias" con las que un***

---

<sup>30</sup> Como en los otros apartados, a partir de ahora la referencia al documento será únicamente a través de la página.

***alumno trabaja en un momento determinado, ofrece al docente una orientación para saber qué tipo de ayuda pedagógica es más apropiada en cada caso.***

*Por otra parte, en la práctica, diagnosticar individualmente no significa que se tenga en la clase 25 niveles diferentes, sino que suelen percibirse tres grandes grupos madurativos: en definitiva, pretendería superar el “laissez fer” (que se da cuando no se sabe realmente qué exige la situación y/o se habla “paradójicamente” de que cada alumno debe madurar a su ritmo, sin más) al tiempo que ofrece una guía para la acción pedagógica.*

A lo largo del proceso hay diversas situaciones que giran en torno a tales pruebas. Como se recordará, una de las situaciones más críticas se da cuando una persona del grupo extrae -por diversas razones- información “inexacta” de la prueba. Ya hemos recogido con anterioridad de qué forma lo tratamos.

Hemos entendido, tanto a partir de esa situación como a lo largo de los años dedicados a la formación en el área temática de la lectura y la escritura en los niveles iniciales, que ***el diagnóstico de las fases y el cambio de las prácticas en las clases es un tránsito tan interesante y rico formativamente como difícil.***

*Es un ejemplo más de la distancia entre la comprensión conceptual y la transformación de las estrategias de actuación.* Resaltamos ahora aspectos que consideramos de interés al respecto:

- la comprensión de esas fases, ha de estar mediada por el diagnóstico de los propios alumnos (de cada profesor implicado) y del diagnóstico de los alumnos de los niveles cercanos, los del ciclo o los de los niveles consecutivos; es decir, las relaciones edificantes comprensivamente serían P-3 con P-4 y P-5; Parvulario con alumnos de 1º de Primaria, o con alumnos que se han incorporado al sistema educativo provenientes de otras culturas y que están, por lo tanto, realizando la primera, o segundas “alfabetizaciones”.
- una vez ubicados los alumnos en las diferentes fases, el aprendizaje por parte de los profesores de las ayudas pedagógicas deben realizarse de modo “espiral”: diagnosticando, experimentando, analizando, compartiendo, volviendo a entender y a diagnosticar, etc., en una especie de espiral de I-A.
- Los aprendizajes docentes son de diversa naturaleza: de tipo experiencial (actividades adecuadas), organizativo (agrupamientos más constructivos), actitudinal (papel de informador diferenciado en función de las fases de los alumnos y de “creador de conflictos” distinto del papel de homogeneizador de la clase diseñando actividades cerradas).
- este proceso, en consecuencia, es un proceso lento en el que, sin lugar a dudas, las condiciones laborales y la organización del trabajo común de los profesores deben alinearse de forma coherente a lo que aquél requiere.
- este proceso, de darse unas mínimas coordenadas, interactúa con diversos cambios en el sí de los grupos entre los que sobresale de forma significativa, el pretender que sea todo el centro el que acabe implicado en un trabajo de comprensión y transformación de las prácticas en el aula, es decir, que se dé continuidad y ‘línea de escuela’.

### 3. “Triángulo interactivo: profesor-materia-alumno”.

El tratamiento del concepto didáctico del ‘triángulo interactivo’ promueve una reflexión común si se ubica en un análisis de las metodologías ‘anterior’ y ‘pretendida’.

Así, resaltamos de la siguiente situación, el hecho de que analizando la propuesta metodológica desde el punto de vista didáctico, hay personas del grupo que **concluyen que la anterior ‘frenaba’** (ciertamente hablan de los alumnos “que van bien” sin acabar de cuestionarse que también puede frenar a los que irían mejor con otra metodología):

*Hem fet per la part central del seminari, també la pràctica de situar, del triangle interactiu, sobre el qual deien ells que era perfecte perquè a l'alumne no li interessa ni el professor ni la matèria, o bé al professor de vegades no li interessa l'alumne, o bé la matèria no té en compte l'alumne, és a dir, han fet aquesta mena de joc, i reien, vull dir, amb això aporten l'experiència i potser el cansament i el realisme sobre el que és aquest triangle a nivell teòric...(...) i ha calgut explicar una miqueta, el concepte que jo he anat explicant als cursos, en el sentit que un nen et pot portar materials com perquè tu poguessis utilitzar-los per una situació de lectura o d'escriptura i tu pots fer de més i de menys, amb la qual cosa la responsabilitat és teva, i sobre el procés d'aprenentatge, ells han vist que era una cosa que la marcava el nen, tot i que, això era el que més costava d'entomar i d'assumir, per exemple, dic podríem veure el mètode fonològic, que és el clàssic que hem estat fent fins ara, a la llum d'aquest quadre, i llavors la N. deia que frenava el procés d'aprenentatge i llavors hem pogut veure, bé, jo he fet més la síntesi però ells anaven dient que sí, o que ...anaven aportant exemples, que clar, basat en la matèria, el professor definia el procés d'aprenentatge dels nens perquè a nivell de programació interna de l'escola, determinava quin havia de ser aquest procés per cada un dels nivells educatius, i o bé, els nens que anaven per davant o que podien anar per davant -això ho deien ells- o bé no ens ho demostraven, o bé s'hi quedaven allà...i això ha anat bé.*

*Els he explicat el cas per exemple d'H. de l'I., (...) (i.:2, Sesión 10ª, 16-1-97)*

También se asume que cuando se cierra rígidamente el curriculum a los contenidos marcados, se pierde la oportunidad de ver qué está pasando en los procesos de los alumnos y en el propio proceso social de la clase y del centro.

En referencia a éste último sentido, les explico mi experiencia en un centro que no tenía todo esto tan marcado; les explico que los alumnos escribían y leían al acabar el parvulario y que esto es, de hecho, casi inevitable si no estableces que sea de otra forma: P. responde que allí eso no se había dado nunca, es decir, que de alguna manera se había evitado.

Por último comentar el tono lúdico que se concertó alrededor de la práctica y que me pareció acertado: a partir del triángulo interactivo ríen de algunas relaciones que ellos mismos establecen y que serían, digamos, lúdicas e irónicas, al tiempo que reales.

#### 4. Confusión “proceso silábico” - “método silábico”.

De nuevo el método impregna y asimila el proceso de aprendizaje: si desde la didáctica se denuncia que las teorías de aprendizaje fagocitan lo didáctico, también existe esa otra fagocitación: *el método como estructuración más o menos rígida de la acción asimila cualquier reflexión que tenga que ver con el propio proceso de aprendizaje, máxime si éste no cumple con el canon que el método describe: la realidad se ha de acomodar a la idea de planificación realizada. ¿Racionalidad técnica?:*

*(...)la I. dient-ho als altres...Guaita!, nosaltres el sil·làbic mai l’haviem utilitzat, sempre ens havia semblat que no l’haviem de fer...ningú més ho va comentar...jo sí que vaig dir que no era el sil·làbic...sinó llegir cada vegada una unitat més gran per no caure en la fonematització→TAMBÉ TOCAR AQUEST TEMA...Prof\* (i.:4, Sesión 14ª 13-3-97)*

En estas situaciones se agradece que una “alma” sincera aporte voz a lo que parece asumido comúnmente y, al mismo tiempo, no entendido particularmente por miembros que -supuestamente- comparten el método: en este caso, es I. quien juega un papel de portavoz que permite a la formadora detectar esos puntos débiles sobre los que puede asentarse la mayor o menor comprensión.

Por otra parte, esta confusión entre enseñanza y aprendizaje ha sido tratada también en otros apartados.

#### 5. “Automatización” mejor que “mecánica”:

*(...)també m’interessava que es veiés que des de baix es podien treballar estratègies que eren de comprensió i llavors la I. ha tornat a fer com un recordatori del fet que els seus nens lo de la mecànica els costa, que la comprensió la tenen bé, i que ho noten quan els venen nens d’altres escoles, que tenen una mecànica molt bona...”*

*(...)i aquí m’ho preguntava a mi (me refiero a la C.d’E.) perquè donés una resposta, com si el tema l’haguessin tractat en varies ocasions, i fos un tema sobre el qual, existissin diferents punts de vista...recordo que a l’entrevista amb ella abans de Nadal havíem comentat alguna cosa sobre la lectura com a comprensió; són termes molt de sí o no, és el que et demanen, jo no volia que cap persona, parlo de la Prof\*, entrés en el tema que surt sempre de dir no és bo només la mecànica, però també és necessària, (...)i jo sense encara entrar en el fet que la “mecànica” és necessària com a punt de partida, però que no és llegir, el que he comentat és que d’entrada, llegir sense entendre és FRUSTRANT perquè (...)...CREC QUE LA C.d’E. VOLIA AQUESTA CONCLUSIÓ.(...) també això ha portat a que jo parlés d’”AUTOMATITZACIÓ” de certes habilitats de la lectura (ho volia canviar per la “mecànica”), (...)*

*(M’interessava agafar bé aquest tema perquè sóc conscient que al cycle inicial tenen molt marcat el model que les separa: sobretot ho sé per l’avaluació inicial i perquè vist en global, tota la seva “ideologia*

*metodològica” és molt de separar aquests passos...la C. d’E. també em va donar informació sobre la rigidesa, i els comentaris que els nens sobretot a primer ho passaven molt malament tot i que la Prof\* quan ha sortit el tema no ho ha acceptat...* (í:3, Sesión 14<sup>a</sup> 13-3-97)

Como se ve, mi intento es doble. Por una parte, *cambiar su concepto de “mecánica” que aparecía en la Evaluación Inicial por el de “automatización”* que puede dar otro matiz; ciertamente la frontera o diferencia no es de gran calado pero con el término de ‘mecánica’, en la didáctica de la lectura y la escritura, se asume que hay una forma de leer, la descodificación, que puede ser sin ”intencionalidad”, sin control, sin implicación: es más, durante un tiempo, el modelo lector ha situado en primer lugar esta subhabilidad, para entender que cuando ésta estuviera superada, ya se podría exigir comprensión. No entramos en las razones al respecto pero sí diremos que ese modelo ha sido superado por otro, el *interactivo* (Solé, 1987), que plantea la no mecanización cualquier fase. “Mecánica”, aun así, es un concepto ciertamente extendidísimo en los centros escolares respecto a esa parte de la habilidad lectora.

Por otra parte, pretendía ampliar el propio concepto de comprensión lectora o de lectura al margen de dicotomizar si lo importante es la descodificación o la comprensión y razonamiento, así como plantear que deberíamos preocuparnos por lo que significan los procesos de mayor o menor dominio para los propios lectores, es decir, para los alumnos: con esa intención introduzco el matiz de la frustración que puede sentir un alumno ante una exigencia a la que no pueda responder como elemento didáctico importante que remite al ajuste entre capacidades, a las fases de aprendizaje y a las metodologías adecuadas a la diversidad.

#### **6. “Todo el día Lenguaje” y dejar de hacer otras cosas: lenguaje como área vs. lenguaje como instrumento**

En una situación bastante inicial del proceso, J. hace de portavoz al respecto de si hacer “esto” obligará a “dejar de hacer otras cosas”. Yo asumo la pregunta y la devuelvo al grupo: ***¿cómo podemos tratar el lenguaje incardinado en las otras áreas y contenidos...?***

*En algun moment la J. fent de portaveu espontània comenta que “...havien parlat sobre si pel fet de fer tot això caldria deixar de fer el que fan, com hàbits,...”. Jo els pregunto com poden fer-ho per a que parlar-escolltar-llegir i escriure, sigui una activitat “natural” i que la puguin fer alhora que treballen el descobriment del cos, de l’entorn, de la música, de les matemàtiques...parlava de les àrees curriculars per centrar el tema en continguts “obligatoris”... (í:3, sesión 6<sup>a</sup>, 10-10-96)*

*-Jo (mostrant acord amb la F.): si sortim a collir fulles, podem posar el títol de l’activitat: la mestra ho escriu, ells ho dicten, ho escrivim, ho llegim....→ aquesta globalització cal reprendre-la.(Preaccions-centre-3:2, sesión 6<sup>a</sup>)*

*Un dels temes-qüestions que va centrar molt la sessió va ser plantejat per la J.: “...escolta Pilar, i jo penso, que nosaltres estem molt engrescades, els nens tot el dia llegeixen, escriuen,...nosaltres anem d’una classe a l’altra, mira que m’han fet, mira que hem fet ara...-vam riure...però jo em plantejo si no estarem*



*deixant de fer les altres coses...no és que estigui preocupada, però m'ho plantejo..."* (i.:2, Sesión 13ª, 27-2-97)

Como se ve, la pregunta sobre hasta qué punto era "correcto" que todo el día 'lenguaje', *aparece en la 6ª, en la sesión 13ª y volverá también más tarde, en la 14ª y 15ª*. Por una parte la cautela de no sobredimensionar una área curricular en detrimento de otras puede ser acertada aunque no evitaría que mientras, como profesores, se está aprendiendo sobre algo que representa un cambio importante en todos los ámbitos profesionales, la atención y la experimentación sobre ello es más intensiva que cuando ya se está en un grado más avanzado de consolidación.

Por otra parte, dada la teoría curricular de la que se proviene, puede pasar que se vea el "lenguaje" como una área delimitada por unas habilidades, con unas horas asignadas y, en definitiva, con un tratamiento delimitado a esas horas y a su organización y no como un instrumento "transversal" de comunicación, pensamiento y aprendizaje, y como un recurso de estructuración mental cognitiva, emocional y social.

De nuevo, alguien que hace de portavoz, pone de manifiesto el modelo anterior de lengua y el "vértigo" que sienten hacia el cambio aunque, insistimos, enfatizar un ámbito curricular inicialmente y mientras se está en el período de formación y autoformación, puede entenderse como una situación habitual.

## **7. "Lenguaje ← → Pensamiento"**

En relación con lo anterior, la estrecha conexión entre el lenguaje con el pensamiento se trata en la misma sesión 13ª:

*(...)aquest fet és evident, tothom va estar d'acord en què ho treballes tot, la matemàtica (en la qual la J. és bastant especialista quant a la pràctica) fins i tot està en l'ordenació correcta de les lletres quan escrius, etc....*

*Però a més, i ja des del primer moment, la N. va dir "...està molt bé fer això, o està molt bé parlar d'aquestes coses perquè jo araestic estudiant això del LLENGUATGE I PENSAMENT...i si treballes el llenguatge d'una criatura, li estàs treballant el pensament,...si el problema és que de vegades no utilitzem el llenguatge, no parlem,...llavors va començar a argumentar amb molta intenció i alhora passió, (...)*

*El que era clar és que la N., encara que molt centrat en l'aspecte del vocabulari, presentava la intuïció de la importància del llenguatge en relació al pensament i el que no aclaria era la part que reclamava la J. de l'escrit respecte ja no només a l'oral, sinó a les altres àrees.(...)... aquest és un model que utilitzem molt als seminaris sobre llengua, i jo precisament aquest curs, m'he trobat en moltes situacions on el discurs dels mestres tocaven aquestes relacions (en P. de S. M., M., S.)...en conclusió, al CEIP M., dèiem que és quan aquestes quatre habilitats s'estan posant en funcionament de forma interrelacionada, que podem accedir a aprendre, i a transformar el nostre pensament per la via del llenguatge...(i.:3, sesión 13ª, 27-2-97)*

Es un tema que, como decimos en la cita, es de tratamiento necesario en muchas situaciones formativas porque *se precisa redefinir el concepto actual del lenguaje y restaurar su “imagen” parcelada como asignatura*. Ya tratamos en otro apartado que se han establecido curricularmente dos espacios de trabajo del “área de lengua”: uno de *uso y comunicación* y otro de *trabajo sistemático*. Estando, por nuestra parte, de acuerdo con este planteamiento, vemos cómo los aspectos conceptuales y organizativos de los centros escolares, dificultan esa doble línea.

Resaltamos el rol “identificado” de N. con los temas de conceptualización más amplia.

## 8. “Aprendizaje significativo”

*\*afegit en llapis en la relectura(...)\*En una nota: ha sortit també aprenentatge significatiu, i crec que la N. comentava”...ara entenc el que deien a la Reforma (volia dir a la formació sobre la reforma), que tenen una cara, ens ho deixen anar tot allà, i sense entendre res, apa, cap al centre,...” (í.:4, sesión 16ª, 17-4-97)*

Por una parte, esta profesora se refiere al tipo de formación ‘insuficiente’ de la llamada ‘Formación “básica” para la Reforma’ (estaríamos absolutamente de acuerdo con la insuficiencia sobre todo si se tiene en cuenta que el cambio propuesto no era nimio); por otro lado está manifestando haber descubierto un “concepto” significativo en nuestro quehacer profesional.

## 9. A/D/D”: fases del proceso de enseñanza de la comprensión lectora (Solé, 1992)

*Després per tornar a l'esquema de la I. Solé que crec que ha de ser la nostra referència per a que surtin totes les reflexions sobre la seva manera de treballar la comprensió a la classe, els he fet buscar l'esquema, tothom el tenia (cosa estranya), i els he fet marcar les tres estratègies que em semblaven importants per a fer abans de llegir. Els he indicat que se les subratllin, les explicava amb exemples, i és clar, semblen les “prèvies” de motivació sobre el tema, d’“obrir boca”...la N. i la P. deien “sí, això ja ho fem perquè el nostre llibre ja ho planteja així...”: jo he remarcat que el que aportava de nou això era que ho fèiem ja com una part de la comprensió, (...)que ho fèiem entre tots i que per a poder-ho fer entre tots havia de ser “en veu alta”, compartint el que pensava un i si l'altre ho veia igual, i si estaven d'acord... \*el subratllat és de la relectura, era en vermell, + 

<b>prèvies→No independents</b>
--------------------------------

*Sobretot la P. s'ha fet càrrec que si no hi ha un treball de comprensió abans de la lectura en veu alta, aquesta pot ser més difícil...”i què puc fer?...” preguntava...estàvem ja en la part final de la sessió...(í.:4, sesión 14ª, 13-3-97)*

Como se ve, pido subrayar estrategias porque preveo confusión con su metodología (P. y N.: “esto ya lo hacemos porque en el libro...”) en el sentido de que existen coincidencias “superficiales” entre las metodologías y esa frase es, también, bastante habitual en las situaciones formativas entre los profesores cuando valoran “corrientes” que pueden “forzar” cambios o, simplemente, cuando ante la explicación de todo un

proceso, se acogen a algún elemento dando por hecho que se habla del todo, es decir, se trataría de una especie de *falacia Didáctica*: “ya lo hacemos” puede significar que hacemos algo, por ejemplo, una secuencia, de lo que representa holísticamente la propuesta metodológica.

#### 10. ***“La lectura en voz alta, las dificultades por parte de los alumnos y la relación con la Comprensión Lectora”***

En referencia a la cita anterior, se ve que la problemática está centrada en considerar que lo débil en sus alumnos es la lectura expresiva y, a partir de aquí, no entender que el modelo de comprensión que se propone *pretende ayudar a comprender el texto antes de pasar a la lectura en voz alta*. Tratamos la secuencia habitual de lectura colectiva en las clases y aunque no explicitan mucho cómo lo hacen, por ejemplo P. ve y manifiesta que, quizás, parte de la dificultad radica precisamente en hacer leer en voz alta a los alumnos antes de haber asegurado la comprensión del texto o, mejor, en pretender que mientras se lee en voz alta se comprenda.

#### 11. ***“Leer es comprender”***

La cita anterior también recoge cómo C. d’E. quería esa conclusión por mi parte porque parece no existir acuerdo al respecto y, además, considera que determinados profesores han tomado decisiones drásticas en momentos críticos para los alumnos: por ejemplo, según diversas declaraciones suyas, esto se daría en el curso de 1º de Educación Primaria (Prof\*) porque cuando los alumnos pasan de parvulario y/o inician su escolaridad obligatoria, deben demostrar habilidades lectoras para las que puede que nos estén preparados.

En la 14ª sesión me *planteo que irá bien crear fractura conceptual referida a la lectura*, ahora en la línea de que leer y comprender no son mecanismos ‘graníticos’ sino que están compuestos de diversas estrategias:

*(...) l’escolta de la cinta, ha provocat que riguessin en algun cas, quan el nen llegia pel context, amb la tranquil·litat de basar-se en aquest, i també sorpresa perquè els nens utilitzessin altres estratègies...(quina edat tenen aquests nens...ha preguntat la Prof\*...): no sé si els ha quedat clar que al marge de la lectura real, intervenen altres mecanismes→ seguir-ho, HAIG DE FER LES PRÀCTIQUES DE LECTURA...+ als fulls petits tinc: “Acts. de ‘fractura conceptual’, de dubte, de ‘calat’” \*QUÈ TARD QUE APAREIXEN AL CENTRE EN COMPARACIÓ AL CURS/OS: en llapis(...)” (Preaccions-centre-3)*

#### 12. ***“Diversidad”***

Este concepto tratado anteriormente desde el punto de vista de la categoría de ‘Reflexión metodológica’, aparece a partir de una situación en la que F. plantea como interrogante que no todos los alumnos habían respondido de igual forma ante una actividad. *La C. d’E. y yo hacemos “emerger” ese concepto* hoy en día -conceptualmente- inevitable aunque -prácticamente- complejo:

(...)El tema de la F. era en qüestió: SAL-SOL-CEL-SON...**havia fet un joc amb paraules que tenien connexió i seguien No tots els nens de la classe →angoixa sobre que no tots el mateix ritme...**

**Jo: “Com ho anomenem això?. C. d’E. “Diversitat”... ; a partir d’aquí, jo: “...És un tema, una realitat que no podem evitar, si fas sortir diferències, és a dir si les deixes veure, surten. Passa a tots nivells: entre els adults també hi ha diferents implicació, interessos, coneixements previs, connexió→dóna angoixa...jo també la tinc: em pregunto aprenem així... Sobre això s’hi està d’acord...o no ha sortit cap argument que ho posés en contra... (i.:4, Sesión 15a. 3-4-97)**

Es un principio complejo porque está envuelto de muchas **paradojas educativas**: *individualización vs. universalización, evaluación criterial, vs. evaluación general, valores individuales vs. valores colectivos, etc.*; por otra parte, en el caso concreto de este centro, *su imagen y su historia lo harían todavía más difícil de aceptar.*

### 13. ‘No se puede enseñar antes de tiempo’

**També la Prof\* explica el cas d’un nen que no copia bé, que “fa faltes perquè escrivia als dos anys i està molt segur”**: no sé si està indirectament parlant de la dificultat que pot tenir “**escriure abans de temps**”, i per tant donant mostres d’una resistència que persisteix: **torno a recomanar que creï situacions on els altres hagin de llegir els seus textos per a que vegi que ha d’acabar de polir el seu escrit: la Prof\* representa molt el model de saber o no saber, i de l’error com un no relegament al sistema, sigui per deficiència, o per manca de voluntat, un cert aspecte repressor, autoritari ? (i.:1, Sesión 7ª, 14-11-96.)**

De alguna manera Prof\* representaria el concepto (más piagetiano) según el cual la instrucción ha de suceder el desarrollo y éste, a su vez, depende del estadio adecuado; sería distinto a la concepción ausubeliana y vigotskiana según la cual, si se trabaja en la ZDP y con la mediación adecuada por parte de un experto, la instrucción puede preceder al desarrollo: en todo caso, la interacción adulto-alumno puede entenderse como relevante para la construcción del desarrollo y no sólo verificadora del mismo.

Otro papel que esta misma persona representa es el de un concepto restringido de lectura, que ya hemos tenido oportunidad de conocer con anterioridad: *si no se lee aplicando las reglas de csg no se sabe leer*; con esta asunción no admite la existencia de diferentes rutas en la lectura, cosa ya aceptada comúnmente, y aplicada por los alumnos cuando leen ‘logográficamente’ y, cómo no, por los lectores adultos “expertos”.

En otra ocasión, es el concepto de comprensión lectora y las estrategias implicadas las que salen a colación:

**Quan la Prof\* diu que no té sentit el que diem, que el més important és el “després”(...)**

**Jo he marcat que diguessin el que pensaven sobre això, que ho posava a la seva consideració però creia que havíem de fer un esforç per integrar les estratègies del “abans” de manera que les hi donéssim importància, i poder**

*fer el durant més compartit sobretot per aquells nens que tenen problema en la descodificació i que amb el nostre suport podien també comprendre, que si no, (...)→potser ells veuen que el seu problema no és de comprensió, i no veuen clar el camí que els presento. Alerta, però, a separar l'agilitat de la comprensió lectores(...)(i.:4, Sesión 16ª, 17-4-97)*

En este caso mi esfuerzo iba dirigido a remarcar la importancia de entender lo que tratábamos como un proceso global aunque visto en tres momentos (Antes/Durante/Después): más tarde *me pregunto si es que también están preocupados por la parte externa de la lectura y, de ser así, si también tiene que ver con la imagen del centro.*

Otra consideración es que Prof\* parece estar ubicada en modelos didácticos y explicativos de “saber - no saber”, “el error de los alumnos se debe a no creer en el sistema y la regla porque no son dóciles”, “no acomodarse al sistema: por deficiencia o por no voluntad o indisciplina”: resulta, en suma, una especie de postura represora.

### **Preacciones.**

Como decíamos, asociamos la poca presencia de la dimensión de planificación, al hecho de que su ‘contenido’ se hubiera recogido ya en otras categorías didácticas y de que se hubiera seguido un estilo contextualizado en la presentación y tratamiento conceptuales.

En su mayor parte, los conceptos se han presentado de forma inductiva, por lo que lo interesante es entender de qué forma se gestionan tanto su aparición como su tratamiento. Como hemos visto, se trata de conceptos globales y en numerosos casos no específicos de lengua.

*Se presentan por parte de la formadora en las fases interactivas, es decir, se ‘conceptualizan’ las situaciones y los casos que surgen en las sesiones: esto se refleja en que no se planifican con anterioridad sino que se recogen tal y cómo se han presentado.*

*Pensamos que contextualización, inducción y todo aquello que sucede en la práctica sin haberlo predeterminado anteriormente, remiten a modelos que como el modelo ecológico del aula (Doyle, 1983) y, naturalmente, el modelo del tratamiento de la información y los “flujos de señales” (Joyce, 1980), se ocupan de poner en evidencia y comprender la naturaleza de la vida en las ‘aulas’.*

Cuando hemos ilustrado los segmentos de la dimensión de percepciones, no hemos separado la planificación de la acción a la que daban lugar, (ni la acción que, a su vez, generaba de nuevo otra planificación) de forma que se ve la relación entre ambas dimensiones.

Consideramos planificación del tratamiento conceptual los guiones de las dos primeras sesiones previos al inicio de la actividad (anexo nº 3): tanto conceptos sobre la cultura del centro como conceptos sobre la materia curricular, los alumnos y sus percepciones, etc. forman parte de los planificado como trabajo inicial con los profesores.

Mostramos a continuación los contenidos conceptuales que se tratarían en las diferentes sesiones: no se trata de la planificación sino de lo realmente tratado. Lo presentamos en disposición de lista entendiendo que el tratamiento más significativo se ha realizado ya en el apartado de percepciones.

0. Guión de las 2 primeras sesiones: como decimos *ya está planificado el trabajo conceptual inicial*.

1ª Sesión.

-Ellos: Ortografía / +/- *tratado*; Yo: Velocidad Lectora-Corrección Lectora; Ruta dual, visual, auditiva (algunos de los profesores hablan de metodología lenta)

2ª Sesión.

-“Evaluación Inicial” de “¿*Qué es leer...Cómo lo hacemos?*” / Trabajo didáctico sobre la propuesta de trabajo de los *nombres propios* (en parte basado en un dossier del SEDEC: “*La funcionalitat de la llengua escrita a partir del treball amb el propi nom*”).

3ª Sesión.

-Esquema del *proceso lector*. Estrategias que conectarán EI y EP.

-*Modelo dual de lectura* (Coltheart (1981) en Cuetos y Valle, 1988:7); Ellos: “*eso es lo que hacemos cuando aprendemos un idioma*”

-Relación entre la *ortografía y la analogía*

-Cuadro de *fonología catalana*

4ª Sesión.

-Yo: “Ortografía” tema muy amplio como para tratarlo así, con cuatro materiales y de forma parcial

-Práctica de ortografía (J. Palou) para que se “fijen” en la *diferente base del error*

-(Cassany e.a., 1992): componentes del texto / Pauta para la corrección y valoración de un texto (en el que se ve el “*valor*” de la *ortografía dentro del conjunto de componentes del texto escrito*)

-Lectura logográfica: *P. aporta un ejemplo de su hija pequeña en el que aplica esos conceptos que estamos trabajando.*

5ª Sesión.

-*Preparación de la reunión de padres - Objetivos Generales Etapa* (MEC, LOGSE, 1992) en relación con las prácticas asociadas a la innovación (p.e. las consecuencias de trabajar con el nombre propio, y la justificación de la letra mayúscula)

-¿Conocimientos previos de los alumnos sobre el lenguaje escrito?: desconocidos para los profesores: ni los de EI ni los de EP los ponen de manifiesto

-Dtor.: *la reforma ha cambiado el lenguaje (por ejemplo en la evaluación) pero no ha resuelto nada*

---

<sup>31</sup> Del documento “*Síntesis de contenidos de D-ce-3 para Desarrollo-ce*”

\*Notas en ese documento de síntesis: “*Salen más conceptos que en percepciones y en preacciones*”//“*Contrastar roles de Prof\*, N., J., F., P., Dtor.*”

-J.: ¿Diremos a los padres, que leemos, que leen?...antes decíamos que no...F.: sí, en las fases iniciales

6ª Sesión.

-Nombre propio /fases evolutivas de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979)

-Yo: algo sobre la conciencia de la sílaba antes que la del fonema: I.: “¿a los 3 años?”

C. d'E.: sí, pulsaciones (picar las sílabas “cops” -golpes-)

**-Ayudas pedagógicas en relación a cada fase**

-“Método Orleans” - alumnos auditivos, visuales (I., Prof\*). Al respecto de sus comentarios me planteo que, **conceptualmente, se encuentran muy bien con métodos y con contenidos psicológicos (como memoria, atención,...) que, funcionen o no, tienen una concepción “mecánica”, utilitarista y, sobre todo, “explican” el funcionamiento, y proporcionan control de la situación, disminuyen la incertidumbre y ordenan: evitan parte de la discrecionalidad de lo que es enseñar, de lo que es regular socialmente el aprendizaje.**

Entre 6ª y 7ª Sesión.

-Llevo a EI material para que secuencien las actividades de L., E., y A. de los nombres propios, yo luego se lo revisaré.

7ª Sesión.

-Prueba de las fases evolutivas de escritura

-Fases de escritura en relación a las de Lectura (Frith, 1985): logográfica, alfabética, ortográfica (asumo que no lo pueden entender del todo en estos momentos, pero lo presento para que luego lo vayamos profundizando).

8ª Sesión.

-Inducción para elaborar el concepto de Comprensión Lectora (Antes-Durante-Después): recojo esa inducción en un documento que les entrego en la siguiente sesión

-Yo: procesar la información  $\neq$  regular la acción (Noguerol, 1985)

9ª Sesión.

-Trabajamos sobre el documento sobre Comprensión Lectora en el que recogí sus conceptos

-Esquema sobre el proceso lector (Solé, 1992): ‘Abans, Durant, Després’; lectura compartida; diversas estrategias para *Antes*, para *Durante*, para *Después*)

-Ortografía: más o menos inequívoca; más necesidad de lo visual cuando las lenguas son no transparentes; recursos para dominar lo visual y lo auditivo

**-Entrevista con C.d'E. y Dtor** (no conceptos, sí dinámica):

-C. d'E.  $\leftrightarrow$  Yo: complejidad de evaluar la Comprensión Lectora. Ella plantea que se da confusión en personas del centro entre la Comprensión Lectora y la Velocidad Lectora y/o la lectura expresiva.

10ª Sesión.

-Prof\*/J. escribir con /sin modelo // Yo: recursos de contraste

-N. dudas sobre la actividad de confeccionar palabras; Yo: le pregunto por las fases de los alumnos: **no relacionan las fases con las ayudas**

-Prof\*: “leer es aplicar las reglas de correspondencia sonido-grafía” /ejemplifico con palabras conocidas / desconocidas (*ruta léxica*)  $\rightarrow$  cambia el discurso, parece asumir lo de las rutas

-F. dificultad de comprensión de todos los grados de la prueba de escritura: desequilibrio de la ayuda para Educación Infantil porque se implica a todo el claustro y en consecuencia se da falta de atención específica para ese ciclo.

-N.: *¿si el alumno “lo hace” significa que ya estaba maduro?*. Es una pregunta que contrapone *maduración vs. instrucción, o maduración vs ZDP?*

11ª Sesión.

-Fases de escritura y ayudas pedagógicas //conflictos clave para la fase silábica

12ª Sesión. (...)

13ª Sesión.

-*Globalización*: sale de la situación de responder a J. sobre si todo el día “lenguaje”

-*Lenguaje-Pensamiento (N.)* :*sale también inductivamente de las aportaciones sobre todo de N.*

-*Cambios en la Teoría de aprendizaje*: de Piaget a Bruner, Vigotsky, Ausubel...

-*Textos Orales-Escritos*  $\leftrightarrow$  4 habilidades: hablar, escuchar, leer, escribir  $\leftrightarrow$  Pensamiento-Lenguaje  $\leftrightarrow$  Aprendizaje

-*Tipología de textos del Adams* (en Cassany, e.a., 1992)(lo tienen bastante claro) // Yo...*en consecuencia leer y escribir cada texto de forma particular...P. “pues yo los hago leer todos igual...”*

14ª Sesión.

-Cerebro: zonas o interrelación /automatización de la lectura mejor que “mecánica”

-I. confusión entre escritura y/o lectura silábica y método silábico

-Textos-funciones

-Documento (mío) CL-CE para cada tipología

15ª Sesión. (...)

16ª Sesión.

-Prof\*/Nú. /EI “Evaluación de la “funcionalidad”

-Aprendizaje globalizador- significativo  $\leftrightarrow$  Reforma // N. “*ahora entiendo cosas que explicaban en la Reforma...que tienen una cara...”*

17ª Sesión.

J.: *¿leemos en la biblioteca?* / F.: *claro que sí*

18ª Sesión.

-Escrito: Pacto oral-escrito (diferentes textos...N.)

-EI: Yo: experimentar antes que escribir acuerdos curriculares...F: sí pero con unas orientaciones, ¿no?

19ª Sesión. (...)

20ª Sesión. (...)

Si hacemos una síntesis de las aportaciones y/o roles más marcados podemos ver que además de lo ya recogido y asociado a las diferentes personas,





- **C. d'E.:** detecta formas erróneas de entender determinados conceptos y las consecuencias negativas en las valoraciones y actuaciones con los alumnos y quiere 'ayuda' desde la formación en cuanto soporte conceptual para cambiar, dado que su 'liderazgo' no puede con esas formas erróneas. Enfatiza la existencia de la diversidad y la necesidad de tenerla en cuenta.
  - **Dtor.:** muestra curiosidad general, y 'carga' contra la reforma por haber cambiado el lenguaje sin haber resultado nada más.
  - **P.:** muestra sus "**conflictos de aprendizaje**": pone ejemplos de situaciones a partir de las cuales las habría detectado (la fase logográfica de lectura, asume que hace leer de igual forma las diferentes tipologías textuales, etc.).
  - **Prof\*:** "leer es aplicar las *reglas de correspondencia sonido-grafía*" y luego asume que hay rutas; *modelos de escribir de hecho consumado y no error; visuales-auditivos; gusto por lo psicologicista*
  - **I.:** *confusiones manifiestas entre enseñanza y aprendizaje, y entre método y proceso de aprendizaje; visuales-auditivos; gusto por lo psicologicista*
- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>J.:</b> <i>¿ ahora podemos decir que leemos?, modelo de escritura, todo el día lenguaje,</i></li> <li>- <b>F.:</b> <i>cuando digo que primero experimentar luego sistematizar, contesta: sí pero con pautas, ¿no?</i></li> <li>- <b>N.:</b> <i>asume la importancia de tener presentes los diferentes textos; entiende y le agrada la reflexión sobre los conceptos que se han generado o movilizado con la reforma pero que la formación a esta asociada no había aclarado: Lenguaje-Pensamiento; preguntas sobre maduración; dudas sobre confección de palabras.</i></li> </ul> |
|---|

### **E) RECURSOS DE FORMACIÓN.**

*Esta categoría aparece última en contenidos, 2ª en preacciones (junto a ‘Reflexión metodológica’) y 1ª en percepciones (precediendo a “Dinámica-centro” y “Teo-práctica”).*

*Está claro que dado que la dimensión “contenidos” trata de recoger lo relacionado con las temáticas -sobre todo didácticas- tratadas, no puede ser importante; por contra, las dimensiones de percepción y de planificación sí recogen respectivamente el diagnóstico y la planificación de la acción consecuente en el contexto porque se trata de hablar con uno mismo sobre lo que ve, lo que valora y lo que prepara o planifica.*

*De asumir lo anterior, tanto la categorización como su análisis tendrían, al menos, una consistencia suficiente para garantizar la credibilidad y dependencia del estudio.*

#### **Percepciones.**

Como síntesis de este apartado podría decirse que en él se recoge *el esfuerzo por construir un estilo de trabajo en común, por otra parte, inexistente, en el seno del grupo de profesores*; hablamos de inexistente no tanto en el sentido de que sea, por ejemplo, “informal”, es decir, que esté hecho de formas tácitas, pero que constituya su cultura propia, sino porque nos parece que en lo referente a determinados contenidos curriculares y de coordinación, en el momento de la formación no se había ejercitado de forma general y regular.

Recordemos, además, que el ‘Cuestionario inicial de Cultura’ refleja que las actividades que se “consensúan” son de carácter, digamos, ‘extracurricular’ mientras que las que deberían mejorarse son, precisamente, las curriculares (esto según algunos profesores que ejercerían de ‘líderes curriculares’). Así, según la información del cuestionario, más todo lo hallado en los apartados anteriores, nos hace pensar claramente que, como mínimo, hace tiempo que no se deciden aspectos curriculares que impliquen un proceso

elaborado de reflexión por parte de las personas que en ese momento estaban en el centro.

## A) DEFINICIÓN DEL ROL DE FORMADORA

a) Ese rol lo empiezo a calibrar desde las primeras sesiones en las que entiendo que “será duro estirar de un grupo que se está haciendo” como grupo de decisión, como grupo que tienen un estilo poco colaborativo en lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje; en concreto, en la 2ª sesión se les pedía que por grupos de niveles educativos cercanos definieran “*qué era leer y escribir*” y “*cómo lo hacían*”; ***una respuesta (de Prof\*) fue que hacía tanto tiempo que convivían que ya no hacía falta compartir eso, que ya se compartía; por otra parte, la respuesta de J. era que no tenía ganas de pensarlo*** cosa que, objetivamente, a final de curso (26-6-96), en horas “fuera del horario laboral, a las 3,30 h. de la tarde, etc. no dejaba de estar justificada.

La cuestión es que, por mi parte, empezó el proceso de definición y de consciencia de sus formas de trabajar:

*Haig de justificar ben bé perquè ho hem d'explicitar:*

■ *Jo saber-ho*

■ *Fer-se conscients*

■ *....*

***!!!\*VAIG VIURE EL DUR QUE ÉS ARROSSEGAR UN GRUP QUE S'ESTÀ FENT (2a. SESSIÓ), MENAR-LO CAP A UN LLOC ON LI COSTA ANAR.(...) (Perc-ce-form-10, sesión 2ª, 26-6-96)<sup>32</sup>***

b) El rol de formadora también se define - lo hemos visto- por pasar angustia ante que la dinámica de las sesiones (llena de incidencias) me plantea dudas sobre el proceso. Por una parte, dudas sobre si la clave está en que falta más base conceptual. Por otra, las dudas se relacionan con un cierto estilo *inductivo-de resolución de problemas*: considerando que como estilo sería adecuado, la incertidumbre se refiere aquí a la determinación de hasta qué punto es ‘correcto’ en este contexto, es decir si no se precisará otro tratamiento ya que lo que yo entiendo que es una forma habitualmente poco sistemática de tratar las cosas podría requerir, como contraposición, otra extremadamente ordenada en el “guiaje” que realizara la persona formadora:

*(...)\*Així com en el curs, el seu concepte d'escriptura el vam poder recollir des de les primeres sessions, aquí, per totes les incidències -jo remarco les de les intervencions en molts sentits- aquesta sistematització no s'ha pogut donar i pot ser és contraproductiu no donar unes consignes, o bé poder tractar més receptivament per part d'ells tots els aspectes que fonamenten el LLEGIR i l'ESCRIURE: el que és cert de totes maneres, és que aquesta manca de tractament -per la referència al model nou que crec que aportaria- no deixa d'angoixar-me. Racionalment penso que estem anant per un procés més inductiu, o de resolució de problemes, però potser m'estic passant. Cada*

<sup>32</sup> A ese documento pertenecerán a partir de ahora los segmentos utilizados como ilustración de nuestras consideraciones.

*sessió em proposo anar meditant i fonamentant conceptes que considero necessaris, però les qüestions d'intervencions -col.laterals- les angoixes, etc., fan que no acabem d'arribar.* (i.:5, Sesió 7ª, 14-11-96)

*Nos parece resaltable nuestra respuesta a lo que llamamos “colateral”, las dudas, las angustias, etc., porque, de alguna forma, aunque en aquél momento fuera una respuesta intuitiva, era acertada en el sentido de que el cambio que se proponía por mi parte y que se pretendía por parte de un número importante de profesores, significaba un cambio importante y, como tal, llevaba implícito esa carga emocional a la que yo, a pesar del esfuerzo y de la incertidumbre respecto a mi rol, respondía de forma priorizada.*

Por otra parte, no excluimos en esta coordenada el hecho de que fuera yo misma la que se resistiera a un proceso inductivo. Hemos admitido que el proceso de I-A que, a nuestro parecer, hemos seguido pasó, inevitablemente, por fases de mayor o menor consciencia y por fases en las que, de alguna forma, *las dudas acerca de la adecuación del tratamiento eran una mezcla de sorpresa, incertidumbre y resistencia personal a “dejarme” llevar por la dinámica propia del centro y, visto ahora, a fundir más mi rol con el centro y su ‘responsabilidad’ (cosa, por otra parte, compleja)*

c) Otro aspecto de capital importancia es el del *papel de la formación en relación a la vida en los centros, es decir, en relación al contexto de ‘caos’ en el que debe darse*: ante esto no puede evitarse una percepción de *inabastabilidad* y un cuestionamiento *acerca de su posibilidad misma.*

*(...)...quan entres en un centre i veus la quantitat de qüestions disperses i alhora complementàries, “necessàries”, requerides des de diferents estaments, etc., sents com un sentiment no ben bé d’impotència però sí d’inabastabilitat: com es pot estar per tantes coses si des de cadascuna es demana una implicació íntegra. Entens que la potència del que es pugui viure en unes sessions de treball conjunt com ara és en el meu cas, se solapa amb tantes altres coses, que és difícil arribar “a port” com sembla que s’ha d’arribar quan l’assessor es planteja -junt o no amb el grup- uns objectius o unes fites. L’altra perspectiva, la d’anar junts sense estar marcat per les fites, la considero vàlida, realista, ...l’única recança que tinc és si és aplicable quan un grup vol realment que la modificació en la pràctica sigui positiva, satisfactòria, i algú ha d’orientar tot el camí... Ja sé que a nivell teòric, es considera que si el grup vol modificar la pràctica, sobren guions i referències als objectius, però considero que l’equilibri entre les seves energies didàctiques, i de molts altres tipus, no sempre convergeixen amb els aspectes que la persona que assessora pensa que haurien d’anar-se resolent. El més difícil penso que és trobar una fórmula per encoratjar-los en la creença d’utilitat -d’aprofitar el poc i replet temps de la seva dedicació-, sense que per profitós entenguin “receptes”, fitxes, fórmules externes exclusivament, però que ho vegin d’aplicació a l’aula. Els mestres hem viscut massa temps en l’era d’aplicar allò que altres han pensat, i oposem resistència a experiències que d’entrada no van per a aquí: per tant l’equilibri ha de ser molt subtil com perquè a la tercera sessió de “reflexió” no hagi gent que es despengi, o comenci a posar en dubte la utilitat d’allò que es fa.* (i.:5, sessió 9ª, 12-12-96)

*Está claro que buscaba una fórmula que sirviera a los profesores; que los implicara, a la vez, en la transformación y en la indagación y reflexión sobre su práctica, todo ello al tiempo que se adecuara a sus formas de hacer para evitar experiencias formales que no cuajaran con sus maneras de aprender.*

La incertidumbre sobre estas formas de compartir conocimiento llegan incluso a **poner en duda el hecho de necesitar objetivos explícitos, formalizados**, cuando un grupo quiere realmente que la modificación en la práctica sea positiva, satisfactoria y alguien ha de orientar todo ese camino.

Tal como lo vemos hoy, los objetivos, que han de existir, pueden estar durante un tiempo más en manos de quien realiza el “liderazgo” que de los propios profesores para pasar, poco a poco, a la autogestión de los docentes. En esta cuestión, las formas de hacer son particulares en cada caso pero siempre deben partir del estilo existente en el grupo: ***en la gestión de la intencionalidad, en la conciencia de para qué estamos trabajando, aunque nunca se da homogeneidad en el seno del grupo, siempre cobran una importancia capital las experiencias previas de innovaciones, la autonomía y la cultura de trabajo en común del equipo de profesores.***

Nos parece importante que en esos primeros momentos de desarrollo del trabajo en común se alternen aspectos de reflexión y de práctica en las aulas y, sobre todo, que la persona formadora recoja información que, obligadamente, será difusa o “poco compacta” pero, sin duda, muy valiosa acerca de sus relaciones y formas de hacer en común, sobre su historia, sobre sus experiencias positivas y negativas anteriores, etc.

El planteamiento de poner en duda el encorsetamiento de los objetivos venía, en parte, de las “críticas” a lo cerrado del programa que uno de los observadores del contexto curso también analizado (Cu-1); tuvimos la oportunidad de dialogar acerca de la necesidad, sobre todo en las primeras fases, de tener un guión y de explicitar las sucesivas acciones y experiencias que pretendíamos. Consideramos que en la actividad que estamos analizando, el ‘programa’ no impidió que por parte de los profesores se dieran demandas e intervenciones desde los primeros momentos, por lo cual, las consideraciones no serían hacia la dicotomía ‘guión o programa sí o no’, sino hacia la particular utilización de los mismos: como guía, explicitación y recordatorio de los propósitos.<sup>33</sup>

A nuestra pregunta de ***¿qué modelo de formación es el posible?*** también respondemos asumiendo que esto se relaciona con el tema de las condiciones de trabajo real en los centros. En el caso de Educación Infantil y Primaria, una de las condiciones necesarias es que el tiempo dedicado a las reuniones sea realmente facilitador del tratamiento de los temas de que se trate y ello obliga en muchos casos, para hacerlo posible, a concentrar dos de las sesiones de “exclusiva” en una, o buscar fórmulas organizativas para el trabajo común..

---

<sup>33</sup> Dentro del análisis y del desarrollo del contexto ‘Cu-2’, y a causa de las continuas alusiones a lo que se aportaría desde la visión e interacción con este observador, incluiremos fragmentos de los diarios y de la entrevista, tal como señalamos en el esquema introductorio al mismo desarrollo.

d) **Modelo de formación que se ha ido definiendo: más vital que formal; más individualizado que institucional**

Me pregunto: ¿es sólo en este contexto?, ¿es en esta fase del proceso?. Como se sabe, en una ocasión explico el estilo de aprendizaje que he observado y con el que me he “aliado” quizás, en aquel momento, forzosamente. Como quiera que ya lo recogimos en el apartado de dinámica, ahora sólo reseñamos (en negrilla) lo que sería ‘definidor’ del estilo ‘emergido’.

*(...)i per la fatiga que li proporciona la consciència que ja s’ha definit un model en el treball, i més que controlar-lo des de la meva persona i els meus esquemes, està “existint”, s’està mostrant en la confluència d’intencions, maneres de fer, i “vides” tant la del centre com la meva com a persona i com a assessora. Aquest segon aspecte és el que més m’esgota. Realment, cada sessió no és com jo l’he pensat abans: jo la penso quant a contingut que seria bo tractar per aportar el que necessiten al procés que estan duent a terme a Parvulari i cicle inicial d’experimentació del canvis, i també per a que la resta del claustre compregui els motius, la necessitat de les modificacions, i ahora pugui sentir-ho com a seu, veient la generalització al seu nivell o tractant aspectes específics. Els continguts es van tractant, el procés camina en parvulari -segurament un treball més centrat en aquest nivells els seria més satisfactori a les parvulistes-, i en el claustre hi ha nombroses mostres de sorpresa molt positiva pels canvis que les de parvulari estan presentant, expectatives de modificacions “interessants” en els cursos que pujaran, i en general, un seguiment regular de les sessions, que sempre es desenvolupen amb participació de tothom. Però la qüestió, que ja presento des del començament, no la tinc resolta: anem bé?, caldria que modifiqués algun aspecte essencial?, ...de vegades penso que va bé, que tranquil·la, que s’ha fet una feina de forma “peculiar”, però que està caminant bé...de vegades penso “...quines coses tenen clares, els papers, els pocs que hem anat donant, de la gran quantitat que des de les sessions primeres jo fotocopiava, els deuen tenir tots barrejats... fins i tot he pensat dedicar alguna estona d’alguna sessió a recapitular i ordenar abans de passar a recollir el que hem fet en el segon o tercer nivell de concreció...però allà posats, de veritat veig que no va amb ells -potser sí amb algú - però no com a grup, i llavors les intencions et canvien i entres a tocar els temes que et demanen...perquè sempre hi ha demandes que requereixen debat i replantejament i conclusions (en els temes de cada dia, s’arriba a veure-ho bastant homogeni...llavors...QUÈ ÉS AIXÒ, UN MODEL SOCRÀTIC?..., UNA MANERA MÉS SEMBLANT A LA VIDA QUE A LA “COORDINACIÓ” DE LA “REFORMA”?...TANT DE BO FOS AIXÍ, EL BUIT, LA POR A AQUESTA NO “FORMALITZACIÓ”, PER A MI HAURIA VALGUT LA PENA. S.O.S. ESTIC TOCANT LA “CULTURA DE CENTRE” DE LA QUE PARLAVA SENSE SABER MASSA QUÈ ERA?, AQUESTA ÉS LA RAÓ DE LA INVESTIGACIÓ, AQUESTA INCERTESA ÉS LA FERIDA QUE VOL CURAR-SE I TROBAR LA MEDICINA QUE COMPREGUI COM APRENEM ELS PROFESSIONAL DE L’ENSENYAMENT?...TANT DE BO. El que també és cert, és que sent conscient que existeix “tecnologia” de dinàmiques de grup, etc. ...les sessions són molt iguals, i no perquè les hagi definit així, sinó perquè en resulten d’aquesta manera. Algun d’ells llança la qüestió, en parlem, ho recollim a la pissarra, surten esquematitzacions*

teòriques o bé esquematitzem les propostes, això suposa una proposta de treball per la seva pràctica, concretada amb activitats o orientacions més àmplies, però que parlen del que fan a la classe, i d'una sessió per l'altra, ens plantejem tasques a la classe que es comenten el següent dia, o bé quedem per tractar temes que cal abordar per a solucionar qüestions no resoltes. Això caldrà mirar-ho als diaris per veure la connexió i com els temes s'han lligat, s'han deixat, s'han reprès....però la sensació meua general és aquesta. (i.:8-9, Sesión 13ª, 27-2-97)

En esta larga cita que, insistimos, ya recogimos en el apartado de dinámica referida al control y regulación que hago a lo largo del proceso, veríamos, de alguna forma, que *describo como secuencia habitual del tratamiento de los temas lo que podría ser un proceso de I-A guiado externamente en las fases más 'inexpertas' de los profesores para tomar decisiones curriculares que pretendan ser 'informadas' antes que 'dicotómicas'*.

El hecho de reflexionar acerca de que *no nos sirven demasiado las "tecnologías" didácticas* (de dinámicas de grupos, o de otro tipo de tratamiento), puede hacer dudar de la utilidad de las mismas en situaciones, digamos, "hiperreales" en las que al esfuerzo por innovar se suma -como suponemos que es en la práctica totalidad de los centros- el de aunar dinámicas sociales muy debilitadas.

e) El rol de formadora pasa también por *ejemplificar con mi propia experiencia curricular* para ayudar a comprender su historia al tiempo que se huye (o no se incide demasiado en hacerlo) de negativizar las limitaciones existentes, en el sentido de que éstas se adjudiquen a personas concretas. Como venimos diciendo, debíamos estar en alerta ante un tipo de centro caracterizado por pertenecer a la red CEPEPC (Col.lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana), haber sido fundado como cooperativa de padres y haber estado durante bastante tiempo liderado por una persona "excelente", cosas todas ellas que, en conjunto y seguro que no 'intencionadamente', pudieron desencadenar una desresponsabilización de algunos de los profesores dado el tipo de liderazgo y la época en la que se inició la experiencia; experiencia, por otra parte, con elementos muy comunes a numerosos centros "excelentes", ciertamente ubicados todos en un momento histórico:

*Els he explicat el cas per exemple d'H. de l'I., una escola on tot això a nivell curricular no estava tan definit ni tan marcat per l'experiència constant de tants anys, (i on ) jo podia haver fet el que vaig fer, d'alguna manera, fer llegir els nens de parvulari, llegir i escriure perquè jo organitzava les sessions de lectura i d'escriptura, i la matèria no la tenia tan definida com pogués ser el cas d'escoles que fa molt de temps que treballen d'una determinada manera i que els ha funcionat, i que tot això...això ho anava dient jo per no definir negativament, no?. Sí això ha sortit quan la N., no sé què parlava de si els nens sortien llegint o escrivint i jo dic la idea, la qual, a veure, veig que és molt plausible i possible alhora, de què quasi és inevitable que els nens quan surten de P. al P-5, llegeixin i escriguin, i llavors, tothom, sobretot gent de CM i CS, a veure, la P., deia doncs aquí els nens no sortien llegint o escrivint, i llavors és quan he fet la síntesi (...)(i.:7, Sesión 10ª. 16-1-97.12)*

Este contraste histórico también es aportado por J., recordemos:

- *La J. en un moment, crec que fora del seminari em diu ”...és que vam tenir la sort o desgràcia de l’À. o...ella ho coordinava tot..., llavors, quan ella va marxar:*
    - *viure de renda*
    - *pensar que érem els millors*
    - *estancar-nos*
- i comentava “...això serà la manera de revisar les coses.*  
→ *Després farem plàstica..... (í.:8, sesión 11ª, 30-1-97)*

f) Inevitablemente el rol de formadora pasa también por ***aceptar -y responder- ante algunas situaciones en las que reclaman un “juicio de experta” porque ellos tienen una polémica histórica que no han llegado a resolver***: de todas formas, como ya vimos anteriormente se intuyó que plantear determinadas cuestiones servía para *entrar en discusiones técnicas dicotomizadas* como, por ejemplo, en el tema de la comprensión lectora, sobre si descodificar es necesario y por tanto se ha de trabajar o es, por contra, más ‘importante’ trabajar la comprensión, etc.; *parecen buscarse a veces callejones sin salida por parte de los profesores porque se habla de habilidades multicompetenciales que no admiten modelos explicativos y/o descriptivos basados en una única habilidad o estrategia, y de explicación unidireccional sino interactiva* (Solé, 1987) en los que las diversas habilidades se ayudan entre sí: ***las diferentes “subculturas” del centro, también crean subculturas explicativas que buscan definir los modelos a su antojo.***

En esta ocasión, intento tratar la cuestión situándome de parte de los alumnos y planteando qué les pasa ante requerimientos que no puedan solventar en función de sus fases de construcción de la propia habilidad, si nosotros basamos el modelo didáctico en una sola de las estrategias y/o funciones de la habilidad de que se trate.

Aunque intento, pues, huir de la dicotomía metodológica planteando un punto de vista ‘nuevo’ respecto al que ‘usan’, sigo dudando sobre si así se soluciona más o menos la polémica histórica (í.:10).

g) También vimos cómo en repetidas ocasiones conscientemente ***relaciono la información de la evaluación inicial con lo que se precisa para el cambio de metodología.*** (í.)

h) Por último en esta síntesis de los aspectos que definirían de forma más particular la percepción del rol de formadora que desarrollé en este contexto de formación, recojo del diario que *me sincero acerca de que comparto el contenido de sus angustias, por ejemplo, sobre la diversidad*: les comento o les confieso que también pasa con los adultos, es decir, que también me pasa a mí en el ámbito de la formación. De alguna forma pretendía caracterizar la docencia como algo que tiene ese grado de incertidumbre y de permanente autointerrogación, sobre todo ante la diversidad de los discentes. (í.:11)



## B. CONTROL Y REGULACIÓN DEL PROCESO

En este apartado se recogen cuasi longitudinalmente (exceptuando los casos en los que un mismo elemento de control y regulación se ha dado en diversos momentos) acontecimientos significativos en los que se valoraba, desde posibilidades formativas más o menos autónomas, qué estaba pasando y de qué forma se podía intervenir.

### a) *“Se abre demasiado...pero es normal”*

*Aquests apartats marcats amb fletxes, els abasto amb una clau, en vermell i poso “Això s’obre massa, però és normal!”(í.:1, Sesión 2ª, 26-6-96)*

### b) *P. incluye ‘conocimientos tratados’, cosa que interpreto como señal de aprendizaje*

*(...)però ho he considerat una **inclusió dels coneixements** que la P. hagi pogut fer sobre temes tractats anteriorment.(...) (í., Sesión 4ª, 19-9-96)*

### c) *Me planteo precauciones sobre aprendizaje conceptual, sobre dinámica y sobre conseguir implicación (í.)*

### d) Valoro positivamente el proceso individual de F., y *me pregunto acerca de la relación entre el aprendizaje grupal y el individual*

*“COSES DEL (CENTRE), 17-4-97 \*Notes a banda.*

*F. quan ensenya els treballs (guarda còpies), i posa l'exemple*

- *“pistola”*: IOA
- *“pilota”*: IOA

*diu: “**talment la teoria, talment la teoria**”. Aquest era un exemple per tractar els conflictes en la fase sil.làbica, i que tb. surt en llibres de la bibliografia*

*\*La F. està treballant per parelles i s'està llençant més del que podia semblar en un principi*

*→aprenentatge personal←?→aprenentatge del grup*

(sesión 16ª)

Esta es una cuestión que en aquél momento nos hicimos puesto que, como decíamos anteriormente, el “*modelo*” de formación se iba definiendo como individualizado pero dentro de propósitos de conformación de grupo. Más tarde -lo recogíamos en el apartado de las bases teóricas- hemos encontrado al respecto que es necesario un desarrollo individual y unas coordenadas grupales que lo animen y mantengan.

### e) *Me planteo dudas sobre la evolución positiva del proceso y determino preguntar sobre ello:*

*També apunto: “\*Ep! sempre estan al mateix nivell→inèrcia, enquistament, què passa?→preguntar-ho.(4-10-96)(í.:2, Sesión 5ª en notas a parte de la sesión)*

También en la sesión 17ª,

*Al final els vaig ensenyar algun instrument(...). La M. de forma espontània - podria dir amable, implicada- va venir a buscar-les per tots els implicats abans d'acabar.*

*També dir que va ser una sessió on es van desfilar les dues hores de forma -a mi em sembla- molt fluides, i on tothom estava implicat. A més, vaig preguntar directament la Nú. que va parlar bastant, la Prof\*, i NO A LA M. QUE QUAN VA ARRIBAR, EL TEMA JA ANAVA PER ALTRES PUNTS→COM HO VEU ELLA?. (í.13, 8-5-97)*

Tambien,

*Els he donat l'autoinforme i que ja ho comentarem la propera sessió. S'han posat a llegir-lo, els he marcat l'apartat on han dit més coses: La F. "és implícit, en el professional..."*

*M'he quedat amb el dubte de si els farà bé veure què han comentat, he pensat de trucar un dia per anar-hi, però penso que encara que hauria esta millor tractar-ho avui, el temps que tinguin per valorar-ho si ho fan serà bo, ja són grandets...la J. "què, t'ha sorprès?: jo: no...ella: ja ho sabies...home portem molt de temps...(í.:12, Sesió 16ª, 17-4-97)*

*Resaltamos esa tendencia a contrastar (y/o a pensar en hacerlo) mis percepciones con lo que ellos piensan así como el esfuerzo de planificación para conocer los diferentes puntos de vista de los implicados, sobre todo de aquellos que se habrían mostrado más "opacos" o ajenos al proceso.*

f) **Recojo puntos débiles conceptuales y/o confusiones.** Como se recordará un punto débil conceptual giraba en torno de la confusión, por asimilación, entre aprendizaje y enseñanza y entre proceso de construcción del conocimiento de los alumnos y los métodos seguidos hasta entonces en la historia del centro (o conocidos y desestimados). En concreto, en ambos casos, era I. quien verbalizaba las confusiones.

g) **Recojo sus "avances" en el estilo reflexivo en referencia al tratamiento de los temas curriculares (I-A) y cómo se da contraste explícito entre sus diferentes formas de ver:**

*En algun moment la J. fent de portaveu espontània comenta que "...haviem parlat sobre si pel fet de fer tot això caldria deixar de fer el que fan, com hàbits,...". Jo els pregunto (...)←→llavors la M. de 5è. repenjada a la paret, comenta que si tota aquesta feinada teníem a la classe, "...i totes aquestes coses heu d'estar contínuament pensant quan esteu a classe?...; la P-3 i/o la F. li diuen "...dona, et porta la situació...".\*\*\*ÉS MOLT BO AIXÒ, PARLEN DE SITUACIONS PROBLEMATITZADES, DE CONFLICTES DIDÀCTICS QUE HAN DE RESOLDRE A L'AULA, DE REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA...→ això ha de sortir al grup en algun moment !. (í.:3, sesión 6ª, 10-10-96)*

En esta ocasión se ve cómo la formadora *detecta una forma de trabajar que iría más en la línea de la propuesta metodológica y cómo una persona que no está directamente implicada en parvulario se cuestiona si es necesario "reflexionar*

**tanto” en las clases....** Hay un grupo de profesoras que defienden la “naturalidad” de hacerlo (te lleva la situación) respecto a la profesora que insiste en que ‘si todo eso tenéis que estar continuamente pensando cuando estáis en clase’; en todo caso, para la formadora significa que se ha puesto en evidencia la necesidad de **reflexionar en la acción y sobre la acción**. Este segmento muestra, sobre todo, la **alegría** que la situación proporciona a la formadora, y cómo valorándolo de ‘muy bueno’ se ‘planifica’ retornarlo al grupo.

**h) Se recogen expectativas de cambio en Ciclos Medio y Superior a partir de lo que se prevé que cambiará positivamente en Educación Infantil.**

i) Detecto **puntos calientes**: cuestiones que se desatan alrededor de la lectura y que lo hacen de una forma tensa: Prof\* se crispa alrededor de la explicación de una profesora, yo intercedo, el director también y se sale de la situación sin mucha concreción.

**j) Atiendo las crisis de profesoras de infantil que están poniendo en práctica elementos de la innovación** en un sentido que ya hemos recogido abundantemente pero sobre el que resaltamos que:

- con J. hablo informalmente antes y después de las sesiones; cuando valora negativamente el nivel de sus alumnos, pido información para racionalizar la situación (cuántos, quiénes, qué podemos hacer...). Improviso cuadro sintético para visualizar la situación (i.: 4)
- F. pide recapitular y tratar aspectos específicos (i.:7)

**k) Una situación importante se da alrededor del Autoinforme.** Como también ha estado suficientemente tratado, sólo subrayo aspectos ‘nuevos’ que tendrían que ver directamente con el proceso de formación:

- hablan cabalmente de un proceso todavía abierto, en el que aún hace falta superar algunos miedos,
- **establecen la relación de “Aprender a gusto - enseñar a gusto”**
- **Sitúan el proceso seguido en contraposición a otros: “no perder tiempo como con el Proyecto Curricular de Centro”**
- **Resaltan algunas características positivas de la formadora**<sup>34</sup>

(...)sobre que **encara falta saber més sobre els punts bàsics del procés** (referit a E.I.): **necessàriament cal col.locar les coses que fèiem amb les que fem ara, treure'ns la por de provar coses, i seguir...**

(...)

el paràgraf que relaciona **aprendre a gust amb ensenyar a gust** cosa que ha provocat aquesta manera de fer, **parlo del fet que quan se'ns donen processos tancats a realitzar on no hi podem aportar res, i si a més, portem molts anys fent-ho, ens passa que ja no aprenem de les situacions i les rutinitzem, i per això quan tornem a prendre les rendes, a ser més protagonistes, quan**

<sup>34</sup> Las marcas que aparecen en la cita, estaban así en nuestros diarios.

“experimentem”, observem, etc. tenim sensació d’aprenentatge amb les coses agradables i de neguit que això suposa, però revifem en la nostra manera de fer....:

(...)

*...perdre temps a l’hora del PCC*

(...)

*Les referències a l’assessora les passo ràpid, “són el menys interessant...la I. i altres, ...no corris, no,...” i sobre el seguiment se’n parla, els dic que ho parlin...i quedem com ja he dit per la feina de seqüenciació i fixació (que suposa discussió, i “compromís”), i amb les còpies de CM/CS, (allò de la poesia al cicle inicial, no ho havien fet...)(í.:13, sessió 17<sup>a</sup>, 8-5-97)*

l) Como vimos detalladamente en el apartado de dinámica **me planteo ‘acompañar’ o “llevar” la continuidad de la actividad de formación:** pero también pienso que son ellos quienes deben hacerlo y me mantengo al margen...(í.:12, sesión 17<sup>a</sup>, 8-5-97)

ll) **Pretendo que se impliquen en la relación Teoría-Práctica**

(...)->Cal anar creant un ABECEDARI. Jo: - Com creieu que ho pot anar presentant perquè sigui “bonic, natural”, els vull demanar com aquest aprenentatge, pot anar lligat al procés dels nens i no aparèixer com una matèria externa a ells (penso que els aniria bé la pràctica del CURS de etiquetar “responsabilitats” del triangle interactiu entre matèria, professor i alumne, crec que els aniria bé, però no ho fem....:entre tots diem diverses formes, que suposen partir dels seus noms, cercar altres lletres pels passadissos, etc.) (í.:4, sessió 7<sup>a</sup>, 14-11-96)

m) **Detecto cómo retornan “ideas” y que, a veces, éstas son “inexactas”** (quizás intencionadamente inexactas).

*En el moment que ho he relacionat amb les proves que la F. havia passat, m’ha dit que al matí li havia passat una cosa, (...)i que jo havia dit que “...si passava això...la mestra ho havia fet malament...” jo he rigut i li he dit, que jo no podia haver dit això perquè no és la meva lògica, que havíem comentat en aquella sessió amb parvulari que podia passar això si (...) (í.:10, sessió 14<sup>a</sup>, 13-3-97)*

Decimos intencionadamente porque la misma persona, después me comenta que ya sabía que no era exactamente así, pero quería aclarar conceptos para o ante todo el mundo.

n) **Veo que tienen a mano (y ordenado) el material (cosa que me había preguntado y sobre la que había dudado)**

*Després per tornar a l’esquema de la I. Solé que crec que ha de ser la nostra referència per a que surtin totes les reflexions sobre la seva manera de treballar la comprensió a la classe, els he fet buscar l’esquema, tothom el*

*tenia (cosa estranya), i els he fet marcar les tres estratègies que em semblaven importants per a fer abans de llegir. Els he indicat que se les subratllin, les explicava amb exemples, (...) (í.)*

ñ) Las secuencias ilustrativas del control y regulación acaban *en la última sesión (anterior a la comida conjunta), y el balance que en ese momento se hace es de buena sintonía:*

*...jo sento ambient familiar, confiat, de companyonia, difícil de sentir en altres ocasions...hem “degut” compartir prou coses, no? (í.:14, sesión 19ª, 29-5-97)*

### C) RECURSOS DE FORMACIÓN.

*Recogemos ahora diferentes estrategias con las que se intenta crear estilo de trabajo conjunto; aquí se reflejará, naturalmente, mi mito sobre la docencia, mi idea de dialéctica.*

Hablaremos diferenciadamente de estrategias cognitivo-conceptuales y grupales-emocionales aunque entendemos que, en la práctica, se dan fundidas.

#### A. Estrategias Cognitivas y Conceptuales

a) *Clarificar con gráficos, con conceptos nuevos,*

*Molt a última hora perquè no hem tingut més temps, els dono l'esquema que havia preparat per a que es replantegessin els temes que volguessin tractar. Quedem -també molt ràpidament- que s'ho parlaran i que ho comentarem en gran grup, a nivell de claustre.*

**HAIG DE FER SORTIR L'AVAUACIÓ DE L'ESCRITURA I LA LECTURA PER A CLARIFICAR ASPECTES QUE VAN SORTINT?.**

(í.:1, sesión 4ª, 19-9-96)

También se intenta clarificar aportando esquemas para relacionar teoría y práctica

*Comencem per les (capacitats) d'equilibri personal i diuen “seguretat”, “autoestima”, “iniciativa”...en relació amb contacte amb l'entorn, també surt el tema de treballar més col.lectivament, no tant individualment...en capacitats cognitives surt “observació”...;(s'havia treballat el nom propi com a marc de referència, dic quan buido temes al diari) ho deixem aquí després de parlar-ne, i AQUEST GRÀFIC PRETENC QUE SERVEIXI COM A “AVAUACIÓ” DE LES CONNEXIONS QUE TROBEM ENTRE LA DIDÀCTICA QUE*

PRETENEM UTILITZAR I LES CAPACITATS QUE PENSEM QUE ES DESENVOLUPEN. (í.:2, sesión 5ª, 3-10-96)

- b) **Usar esquemas conceptuales con función explicativa que se tratan ‘necesariamente’ en otros seminarios** (p e. Pensament-llenguatge-habilitats-textos)

*El que era clar és que la N., encara que molt centrat en l'aspecte del vocabulari, presentava la intuïció de la importància del llenguatge en relació al pensament i el que no aclaria era la part que reclamava la J. de l'escrit respecte ja no només a l'oral, sinó a les altres àrees.(...)...aquest és un model que utilitzem molt als seminaris sobre llengua, i jo precisament aquest curs, m'he trobat en moltes situacions on el discurs dels mestres tocaven aquestes relacions (en...)... (í.:9, sesión 13ª, 27-2-97)*

- c) **Facilitarles preorganizadores de tareas**

*Jo els trucaré, i també portaré dimecres vinent una llista amb tasques o activitats que fan per a que les recol.loquin, els serà més fàcil fer-ho així que des de la totalitat de les activitats que fan. També caldrà revisar com seqüencien les activitats del nom, i mentre, un altre grup que treballi ortografia.(í.)*

- d) **Usar evidencia ‘Práctica’ para afirmar ‘Teoría’**

*La P-3 comenta que un nen ha relacionat la T del seu nom amb que també la té la JUDIT→dada-evidència que podem anar fent un abecedari perquè ells descobreixin les unitats lletres.(p.3, sesión 6ª, 10-10-96)*

- e) **Preguntar para relacionar metodología anterior y actual**

*(...)Un altre dels exemples és “...on col.locarieu confegir amb lletres de colors? Els pregunto, perquè sé que és una de les activitats “pilar” en la metodologia que empren, i elles diuen atinadament en la 4ª-5ªna.\*(←→metodologia anterior) (í.)*

- f) **Crear “conflicto” y expectativas** (p. e. “leemos de diferentes maneras en función de los diferentes textos”)

*Crec que després ja vam estar parlant dels TEXTOS, perquè ho vaig lligar com una fórmula que teníem per assegurar-nos que ho treballàvem tot, i des del punt de vista cultural. També va ser molt ric.(...) ELS HAVÍEM D'ESCRIURE I DE LLEGIR DE FORMA DIFERENT...aquest és un concepte important que crec que s'ha d'introduir...jo: ”perquè potser la mecànica -utilitzant un concepte seu- és igual, però haurem de canviar els coneixements previs que tenim sobre els diferents tipus de text, les hipòtesis del contingut, també, el propòsit amb que ho fem....”(espero haver creat*

L'expectativa \*subratllo a la lectura posterior)...**la P. deia "...doncs jo els lleigeixo tots igual..."**"I algú li deia coses de manera que veies que sí ho diferenciava...(í.:9, sessió 13<sup>a</sup>, 27-2-97)

- g) **Pedir que "conceptualicen", que "etiqueten"** (p. e. cuando ante la descripción de una pregunta que ha formulado una persona nada más iniciar la sesión, pregunto: "**¿cómo lo llamamos a esto?...y la C. d'E. dice: "Diversidad"**") (í.:11)

h) **Matizar**

(...)**Sortia molt acadèmic, i he fet un incís per demanar si quan fèiem textos que interessaven els alumnes, aquests responien d'altra manera, i tenir-ho en compte...**la P., remarcava la carta que havien fet i que a això sí li trobaven sentit...també parlava dels nens que feien diaris...la Prof\* comentava que ella en edat escolar no escrivia cartes, que era més gran i que és normal que no escriguin...(í.:11, sessió 16<sup>a</sup>, 17-4-97)

i) **Pedir aclaracions**

(...)(Prof\*) **ha demanat coses que sabien sobre la sardina, que n'han dit moltes i que ella ha fet el mapa (no l'han copiat els nens)...jo li feia preguntes per aclarir com, perquè ho expliqués al grup, però no s'ha concretat massa, i que després han fet una lectura en silenci i després una en veu alta...i finalment que posessin en un full el que recordaven sobre la lectura...ha llegit els textos i tothom a valorat positivament el que deien, es preguntaven el nom dels nens, la lletra, millor que la dels grans, i el treball per ser de primer!...** (í.)

j) **Proponer leer:**

**Bé, arribem al final de la sessió, no tenim temps de quedar pel següent dia, serà la castanyada i s'ha de fer un canvi. Els havia portat articles específics, els pregunto si els anirà bé de llegir-los, comenten animosament que sí, i dic "...va bé llegir el que diuen altres, per entendre més sobre la qüestió i per no "barallar-nos" nosaltres..."** (í.:3, sessió 9<sup>a</sup>, 12-12-96)

k) **Ver que algunas de las ACTIVIDADES que hacemos en los CURSOS, irían bien para construir conceptualmente**

(...)->**Cal anar creant un ABECEDARI. Jo: - Com creieu que ho pot anar presentant perquè sigui "bonic, natural", els vull demanar com aquest aprenentatge, pot anar lligat al procés dels nens i no aparèixer com una matèria externa a ells (penso que els aniria bé la pràctica del CURS de etiquetar "responsabilitats" del triangle interactiu entre matèria, professor i alumne, crec que els aniria bé, però no ho fem....:entre tots diem diverses formes, que suposen partir dels seus noms, cercar altres lletres pels passadissos, etc.)** (í.:4, sessió 7<sup>a</sup>, 14-11-96)

l) **Ejercitar en el seminario una estrategia ‘teórica’**

*(...)Llavors els he preguntat què fariem per activar els coneixements previs, (...) hem vist...(í.:10, sesión 14<sup>a</sup>, 13-3-97)*

m) **Aportar materiales**

n) **Tener imagen positiva sobre mi capacidad “explicadora”**

*“(...) (no sé com ho he dit, però crec que ha quedat bé), també m’interessava que es veiés que des de baix es podien treballar estratègies que eren de comprensió i llavors” (í.)*

o) **Parar explicación sobre algún concepto o relación didáctica (por ejemplo sobre ‘Globalización-textos’) porque me pregunto: ¿me siguen?, ¿es pesado?**

*(...)jo posava exemples, i remarcava la globalitat del propòsit en una i altra habilitat en funció dels diferents textos...**he preguntat si estaven d’acord, deien que sí, però era una mica dur seguir veient tots els textos, i he pensat de deixar-ho allà i reprendre-ho**→ portar el fragment de la I. Solé (...)...”La Laia estirucava un po...” em trobava que em seguien, tenien l’esquema a la mà, però tenia la sensació que la meva explicació oral no era prou evident, no sé si la seguien...(í.:10, sesión 14<sup>a</sup>, 13-3-97)*

B) Estrategias Grupales-emocionales

a) Cuando se habla, levanto la mano para hablar, intento concluir aspectos o temas

***Jo intento (perquè tothom diu una mica la seva: uf!. Estic aixecant la mà per a poder parlar)** introduir el fet que em sembla vàlid donar exemples perquè com diu la I: “si moltes vegades no saben què fer...” és a dir que els proposin coses a fer en concret, la J. de P-5: jo els dic que...(í.:2, Sesión 5<sup>a</sup>)*

b) **Recojo sus reflexiones “positivas” para revertirlas al grupo y crear cultura de innovación.**

Algunas ya las hemos recogido en este apartado como estrategia cognitiva: por ejemplo, cuando hemos detectado avances cognitivos y se ha intentado, a partir de nuestra “alegría”, entender que debíamos volverlo al grupo porque se reforzaría así, su “cuerpo” como equipo:

***\*\*\*ÉS MOLT BO AIXÒ, PARLEN DE SITUACIONS PROBLEMATITZADES, DE CONFLICTES DIDÀCTICS QUE HAN DE RESOLDRE A L’AULA, DE REFLEXIÓ SOBRE LA PRÀCTICA...→ això ha de sortir al grup en algun moment !.** (3, sesión 6<sup>a</sup>, 10-10-96)*



(...)\*No hauria d'oblidar partir d'allò que a dit la de 5è. "Tot això heu de pensar quan esteu a classe?" → investigadors . Tinc escrit: INNOVACIÓ, REFLEXIÓ, AVALUACIÓ (i.:4, entre sessió 6ª-7ª, 10-10-96)

c) **Estar pendiente de prof\* ('resistente') y de los cambios que observo**

*Ja al (CEIP): 11,15 h. agafo l'ARNAU, li faig la prova, **abans en parlem, molt naturalment** → és sil·làbic en escriptura i en lectura es guia per les vocals ("exemple de la Prof\* CIRERA/LLIBRETA"). Comento la prova amb la Prof\*...la hi dono → treball de conflicte del sil·làbic al sil·làbic-alfabètic, etc. **La Prof\* mostra molt bona acollida: sembla que s'hagi donat un canvi, no sé què passa amb les resistències, on són?** Està clar que no ho hem pogut parlar molt, però hi ha un canvi d'actitud (li havia comentat que havia estat amb la B...canvi promogut per la "imatge"?). (i.:5, sessió 8, 28-11-96)*

d) **Pedir a Prof\* que aclare más para "volver" una imagen positiva al grupo que contraste con su "rol" habitual**

e) **Seguir guió premeditado para "construir" imagen de "orden" contraria a la de "dispersos" o "no estructurados" que tienen:**

*Sense treball col·lectiu d'entrada, i donat que la sessió anterior havíem quedat en fer-ho així... i m'interessava que la feina fos "realitzable", per no dir efectiva, o eficaç, hem disposat dos grups, un d'ORTOGRAFIA, i l'altre de PARVULARI. (i.:7, sessió 12, 13-2-97)*

f) **Pedirles que guarden y muestren textos.**<sup>35</sup>

(...)Avui sí que els he dit que ho guardin, que guardin mostres per a ensenyar-ho al grup; la P-3 ja ho ha fet, perquè ha portat la llista.  
*La J. em torna a dir que estan molt contents, que els va molt bé, ... (i.:9, sessió 13ª, 27-2-97)*

g) **Escuchar su "red de pensamiento"**

*"Xarxa de pensament":* llamo así a una manera de comportarse grupalmente que consistiría en pasar, de concreción en concreción, de un tema a otro y que, por lo mismo, es tendiente a perder el hilo u objeto de atención del que se parte inicialmente; no se trataría de cortarlo pero sí de "empaquetarlo" (Cases, 2000:129) y dejar lo "colateral" más o menos de lado en situaciones en las que deban tratarse otras cosas. (las situaciones en las que surge el tema de Optometría y la memoria auditiva o visual (i.:3), serían un ejemplo)

---

<sup>35</sup> esto tiene relación también con las categorías de Investigación, Relación Tª-Pª, y Dinámica (7, 4, y 11, respectivamente).

Detectamos esta “red” en la fase de análisis de D-ce en el que marcamos contenidos y asumimos lo que ahora llamamos dimensiones (“Notes-2000”:14).

En aquella ocasión asociábamos claramente este hecho a la necesidad de que en los seminarios y, en general, en el trabajo en común de los profesores, haya alguien que centre el tema, que “empaque” y/o aplase lo que desvía el diálogo porque, decíamos, los pensamientos se dispersan con facilidad entre un tema y otro...; en esas notas se conectaba la reflexión con lo que me había pasado durante la mañana del mismo día de su escritura en otro contexto de formación y recogía, también, comentarios que hemos hecho en el seno del grupo de asesores. En este sentido, relacionábamos este argumento con la categoría de ‘Dinámica’ y ahora lo ampliamos también a la relación con el concepto de “*conversación informal*” de Jackson (1968, 1996).

h) ***Llamar por teléfono.***

Hablo con la Jefa de estudios (que es, al mismo tiempo, la coordinadora del seminario) más o menos a menudo, sobre todo cuando hay más distancia de la habitual entre sesión y sesión para *preparar, recordar, valorar conjuntamente*, concertar entrevistas con el equipo directivo, etc.. También nos habíamos puesto en contacto con el ciclo de Educación Infantil para realizar alguna actividad además de las propias de las sesiones del seminario.

i) ***Trabajar en grupos por niveles educativos...para ser ‘efectivos’*** (í.:3, 7)

j) ***No usar técnicas específicas de “dinámicas de grupo”, sino estar de forma “informal”, compartiendo sin “parapetos” artificiosos*** (í.: 9)

k) ***Presentar el “autoinforme” como recurso democrático para recoger diferentes puntos de vista.***(í.:11)

Como se recordará, cuando lo comentamos con los profesores, yo contextualizo, reinterpretó sus aportaciones y valoro que, aunque participan, *no ‘cruzan’ discusiones entre ellos.*(í.:13)

l) ***Ejemplificar con experiencia propia para no negativizar*** (í.:12)

m) ***Crear expectativas sobre aspectos didácticos***

Aunque está ya recogida como estrategia cognitiva, consideramos que también ha de considerarse grupal y, sobre todo, emocional.

Han sido suficientemente tratadas en las categorías didácticas y en los apartados anteriores de esta misma categoría. Un elemento no puesto de relieve hasta ahora es el poco tiempo para explicarlas o el carácter ambiguo de algunas de ellas: se trataría de una característica de determinadas tareas que habrían de realizar, en las que se acentuaba el factor tiempo:

***Molt a última hora perquè no hem tingut més temps, els dono l'esquema que havia preparat per a que es replantegessin els temes que volguessin tractar. Quedem -també molt ràpidament- que s'ho parlaran i que ho comentarem en gran grup, a nivell de claustre.***(i.:1, sesión 4ª, 19-9-96)

*(...)Per a poder aplicar aquest esquema teòric, fruit d'un model interactiu de lectura, els vaig donar un pràctica per a l'aula sobre un lectura d'un text expositiu, i vam quedar -bastant ràpidament perquè ja eren les dues- que ho provaríem per a veure que en trobàvem sobre el que havíem parlat (...)→ reprendre-ho aquí la propera sessió, i potser trucar a primers de gener per recordar-ho.* (i.:6, sesión 9ª, 12-12-96)

*(...)→deures com diu l'observador Jesús: al cicle mitjà i superior continuar fent el que fan i pensar en les característiques del llegir a partir de l'esquema que vam donar (feina del tot ambigua, no crec que es plantegin res, bé.)* (i.:9, sesión 13ª, 27-2-97)

Entendemos que esto se daba porque mientras en las 2 horas de reunión se analizaban, revisaban, trataban aspectos y dificultades que tenían, en conjunto el propósito de racionalizar lo teórico con lo práctico, lo 'formal' con lo vivencial, llegados al momento de tener que plantear las actividades para la siguiente sesión, nos encontraríamos con no demasiado tiempo para ello y debíamos confiar en que lo tratado en la sesión fuera plataforma suficiente para la comprensión de lo que debía practicarse. Para nosotros, no caben demasiadas alternativas, puesto que aunque pudiera dedicarse un espacio mayor a la planificación, el contexto de 'caos' y de intensificación puede más y deja de alguna manera 'en precario' el sosiego para debatir, planificar, proponer, etc. de forma deseablemente rigurosa, las actividades de las que nos ocupamos entre sesión y sesión. También hay que decir que se entiende que eso se daba de forma más acusada en algunas ocasiones, y que el hecho de que el proceso se 'moviera' avala, en algún sentido, que también se trabajaba de forma más sosegada.

#### **Preacciones.**

Muchos aspectos son, como en el bloque anterior, tanto de "control" de la dinámica del centro como del proceso, y acerca de lo que veo en éste y de lo que soy consciente como formadora, en esa doble mirada hacia fuera y hacia dentro.

*En la dimensión de planificación se ve lo relativo a la atención puesta en la conexión entre lo anterior y lo buscado, ahora, desde el punto de vista de lo que permite hacer esa conexión y, por tanto se constituye como un recurso.*

Resaltamos los siguientes elementos, teniendo en cuenta que ya se han tratado desde otros puntos de vista, dispuestos en una distribución longitudinal que dibuja el trabajo a lo largo de las sesiones; los números que anteceden cada leyenda corresponden a la sesión donde se encuentran:

0. El guión previo de las dos primeras sesiones, está estructurado en: Objetivos (amplios), contenidos, estrategias del asesor y materiales (siguiendo la estructura habitual de las planificaciones del SEDEC, tal como se pueden ver en el anexo n°: 2)

2. Decirme a mí misma lo duro que es arrastrar el grupo, ***tener consciencia***.

Ver que es necesario trabajar determinados temas porque he detectado ***necesidades en la Evaluación inicial de los conceptos de su modelo didáctico*** y, además, en sus expresiones y dudas. Eso significa abrir el “proyecto” pero se prioriza “valorar-escuchar” demandas y considerar como normal que se abra.

3. En el documento de síntesis de la 1ª y 2ª sesión que les doy en la 3ª sesión se plantea, aunque no sé si para ellos significa mucho, ***el contraste entre su modelo y las líneas actuales, así como aspectos de teoría y de práctica***.

4. Les pido que secuencien actividades (en el ciclo de EI) de forma muy pautada para ir, “poco a poco”, llegando hasta la posibilidad de que traten los textos como unidades de trabajo con los alumnos, en el entendimiento de que ***debe ser con pequeños pasos como debemos ir cambiando***.

5. Llevo mi ***guía sobre indicadores*** para preparar la actividad de “Reunión de padres”, les marco los objetivos de la práctica en el título del documento (establecer conexiones entre la metodología y lo que pretendemos como finalidad con los alumnos). También me planteo ***triangular la evaluación inicial con el artículo de Solé (1992)*** para poder tratar indirectamente el diagnóstico inicial “reduccionista” y abrirlo a la diversidad metodológicos e ideológicos (con un protagonismo especial de Prof\*).

6. ***Devuelvo al grupo “pensamientos de calidad”, “discursos ricos” que puedan hermanar el conocimiento establecido y el nuevo y aportar seguridad y “comodidad”***. En esta sesión se pone en evidencia una idea confusa (de la mano de I.) sobre la asimilación de la enseñanza al aprendizaje (mito o dogma didáctico que se trata de alguna manera en Gimeno (1981) y en Santos Guerra (1990): la enseñanza crea directamente aprendizaje.

Entre 6 y 7. ***Trato con Educación Infantil -en sesión a parte- actividades propias***, pregunto por la marcha general de la formación; aunque la valoración es positiva yo propongo cambiar la dinámica para incluir más a todo el mundo y en esa estrategia incluyo el avanzar contenidos que puedan interesar a todo el claustro; también subrayo la consideración de la M.: ***“¿Todo eso tenéis que pensar mientras estáis en clase...?”***  
*Investigación-en-la acción: INNOVACIÓN, REFLEXIÓN, EVALUACIÓN*

8. Hablo sobre la ***relación entre regulación y finalidad*** a partir de un ejemplo de P.

9. Entrevista con C. d'E. y Dtor.; *este último ve necesario escribir los acuerdos y hacerlo en grupo porque hay gente que nos se entiende entre ella*. En esta misma sesión **reviso tareas de EI y están muy bien ubicadas**, lo que puede interpretarse como comprensión de los objetivos que nos planteábamos.

10. Trabajar juntos EI y CI: **veo que CI no quiere hacerlo...que sigue con copia, dictado, no “usa” las fases, y me propongo tratarlo seriamente.**

12. Cuando les doy el guión sobre lo hablado en torno a ortografía veo que debo procurar **no cerrar las orientaciones a las situaciones de dictados, sino abrirlo también a textos**: ellos lo ven más complicado pero razonable respecto al modelo integral de ortografía; *N. hace de coordinadora* (al final de toda la formación me comunica que *será la C. d'E. para 97-98*)

14. **P. muestra no usar la “zona oculta”** (Lufth, 1978): *“yo no hago lectura silenciosa, directamente les pido lectura en voz alta”*; en esta misma sesión me planteo -para la siguiente- recapitular muchas de las cosas tratadas para **ver qué hay de todo esto “contenidos-evidencias-qué piensan-eslogan”**:

*“La propera sessió, haig de recapitular tot: mecànica/comprensió. Diferents moments de la lectura. Lectura compartida. Fases d’una lectura col.lectiva. Relació amb el tipus de text. Evidències que recomanin aquest treball. Què en pensen. **LLEGIR PER APRENDRE, NO APRENDRE A LLEGIR.** (\*Doble subratllat i en vermell en la relectura) (...)”*(í.10)

15. **Como se da la diversidad, nuestro trabajo es saber cómo atenderla.**

16. **Les pregunto si les parece importante plantearse por qué escribir diferentes textos, a lo que contestan que sí**, y les propongo -entonces- plantearse cuando “hagan” escribir a los alumnos.

17. Llevaba un **instrumento para secuenciar las estrategias de Comprensión Lectora** (para la próxima sesión) y les doy propuestas para aplicar las estrategias en clase.

18. **Se prepara, por grupos de niveles EI y EP, el planing para el 97-98** sobre las necesidades formativas.

19. Las profesoras de Educación Infantil expresan -con satisfacción y contraste respecto a lo que sería habitual en su trabajo en común- que **“han trabajado mucho”**: han secuenciado a lo largo de los diferentes trimestres de EI aspectos relativos al hacer sobre escritura.

20. En la comida, como “invitada” hago **énfasis en el trabajo conjunto, en la flexibilidad, en la indagación**, etc..

Nos parece que otro tipo de análisis más global no destaca nada que no haya sido ya tomado desde otros puntos de vista (de percepción o de contenidos).

Subrayar que, *como planteamos en el caso de la categoría de los conceptos didácticos, también se aprecia “contextualización” porque se recogen las acciones a partir de las conversaciones con los profesores.*

### **Contenidos.**

Se escribe (notas de análisis) que ya es muy poco lo recogido en esta dimensión y en la de percepciones: no en vano, “Recursos de Formación” es la categoría 1ª en percepciones y última en contenidos.

Sólo recogemos, por ello, estos otros recursos -los marcados en negrilla y cursiva- que no hemos reseñado anteriormente también distribuidos cronológicamente según las sesiones:

0. El guión para las dos primeras sesiones es un recurso de formación
1. ***Presentación -Informal/Formal***
2. ***Hacer actividades tal como estaban planificadas***: por grupos la evaluación inicial de sus conceptos sobre lectura y escritura y sus descripciones sobre cómo lo hacen, es decir, cómo lo resuelven metodológicamente; tras el trabajo en grupo nos escuchamos.
3. Guión síntesis de la 1ª y 2ª sesión ***/que recojan las cuestiones que les vayan surgiendo*** sobre todo respecto a las demandas de ortografía.  
(...)
8. ***Grupos***
9. Entrevistas C. d'E. y Dtor. (aunque ya visto en otros apartados: “no estaría si fuera por mi interés personal sobre la temática” / irá bien escribir acuerdos)  
**En la sesión: hablar informalmente sobre las venideras vacaciones y revisar tareas propuestas la sesión anterior.**
10. Explicación de mi experiencia de autonomía curricular (por no tener una programación estricta en lectura y escritura)  
(...)
12. Guión sobre ortografía a partir de lo hablado en la anterior sesión; I. muestra sorpresa acerca de mi “gran” memoria (porque “¿cómo te puedes acordar de todo lo que dijimos?”)  
(...)
15. ***Notas sobre la sesión, fuera del diario estricto de la sesión: las notas como recursos de formación***
16. ***Notas: ídem***
17. Paso rápido del comentario del autoinforme dónde se recogen referencias a la asesora e I. y otros, “no corras, no...”  
(...)
19. Respecto a la C. d'E. todo lo referente al seguimiento de la actividad...al final todo el mundo apuntado (menos Ps.) / Informe para el ICE (habla de dinámica en parte porque yo lo había sugerido) / Repito de percepción: siento ambiente familiar, difícil de sentir en otras ocasiones...
20. Discurso de la comida: trabajo conjunto, indagación,...

### **F) INVESTIGACIÓN.**

*Esta categoría aparece 5ª en contenidos y en preacciones, y 7ª (sólo precediendo a infraestructura) en percepciones.*

### **Percepciones.**

Lo recogido en esta dimensión gira en torno a 4 temas a los que no concedemos demasiada relevancia no por la temática sino por lo que recogen en concreto: *mis diarios, sus diarios, la sorpresa que les causa mi memoria y que yo relaciono con la escritura de diarios, y el autoinforme*. En síntesis se trata de incidencias que podrían tenerse en cuenta en cuanto a la metodología o diseño de la investigación.

- **Sobre mis diarios:**
  - cuando grabo el “diario” en cassette al salir de la sesión es más inmediato (sesión 10)
  - paso diario sobre notas porque no se grabó el cassette (sesión 14)
  
- **Sobre que ellos hagan diarios:**
  - vuelvo a decir (sesión 2) lo de los diarios ahora asociado al Trabajo de Investigación (no lo había dicho porque me resultaba incómodo por si interfería con el proceso de formación), y *la Prof\** dice que sí, que “*la escuela ‘Ce’ colaboradora con TI*”.
  - las profesoras de EI realizan *notas* sobre interrogantes, sobre percepciones que tienen en las clases (muy breves y de poco volumen)
  - la encargada de realizar las ‘actas’ de las sesiones, N., también realiza documentos que son de tipo mixto entre el acta ‘administrativa’ y la crónica de la sesión.
  
- **Sobre la sorpresa que les causa mi memoria:**
  - (sesión 8)...*cómo te acuerdas de lo que dijimos...*
  - (sesión 9) de nuevo se sorprenden y yo argumento que me interesa guardar lo que dicen, que hago diarios...J.: “*es muy trabajadora*”
  - (sesión 10) es I. la que se muestra muy impresionada, y a la que los mismos compañeros le comentan mis argumentos anteriores,....
  
- **Autoinforme: formación-investigación**
  - F.: donde han dicho más cosas “*es implícito, en el profesional*”(2)

### **Preacciones.**

La poca notoriedad de la posición de esta categoría puede relacionarse con que estaba claramente centrada en el papel de formadora y únicamente se constituía en vínculos “externos” con el hecho de investigar, aquello relacionado con los diarios, grabaciones, o sistematización de sus notas, porque implicaban acciones diferentes de las que pudiera realizar por mí misma.

Aún así, se detectan *aspectos intermedios entre la formación y la investigación referidos a un estilo* en la forma de hacer: consideramos que, quizás por estar inmersa

en el doble papel de formadora e investigadora, el estilo se caracterizaba, entre otras cosas, por una atención particular hacia las *pistas de sus avances* y por una *forma de hacer avanzar el proceso colectivo indagativa*.

Recogemos, teniendo en cuenta esta consideración anterior, los siguientes aspectos de la síntesis de contenidos de planificación:

#### **8ª sesión**

- se da riqueza de indagación y me preocupó recogerla, en un intento de control sobre este aspecto:

*“En aquesta sessió: MOLTA RIQUESA D’INDAGACIÓ; ENCARA QUE NO QUEDA FIXAT EN PAPER NI ACORDAT RES, LA DINÀMICA ÉS BONA, PENSO JO. COM LA PUC RECOLLIR?” (Preacc-ce-7-investigació:1)*

#### **9ª sesión**

- a partir de detectar los diferentes roles del Dtor. y C. d’E., me planteo que los *liderazgos tienen que ver con la posibilidad de desarrollar de una forma u otra procesos de I-A*

#### **12ª sesión**

- no les pido que guarden muestras de trabajo *-pistas-*, pero lo apunto en el diario y lo digo en la sesión siguiente, la 13ª (P-3 ya lo habría hecho)

#### **13ª sesión**

- me planteo seguir en los diarios las conexiones entre temas y, por ejemplo, cómo es la dinámica de trabajo (en D-ce:50); con ello me planteo que *se da una espiral en el tratamiento de los temas*, que aparecen y reaparecen a lo largo de las sesiones, y que el diario permite ver esas conexiones, con lo que colabora con un proceso de I-A :

*“(…) Això caldrà mirar-ho als diaris per veure la connexió i com els temes s’han lligat, s’han deixat, s’han reprès...però la sensació meva general és aquesta.”*

#### **14ª sesión**

- pedir más información sobre todo a Prof\* (también a M.) cuando se valora algún aspecto del aprendizaje de los alumnos (o de otros temas), con lo que asumo la *necesidad de profundizar en sus valores*, para poder ‘abrir’ el proceso que, por otra parte, percibo enrarecido por la no colaboración:

*“(M’interessava agafar bé aquest tema perquè sóc conscient que al cicle inicial tenen molt marcat el model que les separa: sobretot ho sé per l’avaluació inicial i perquè vist en global, tota la seva “ideologia metodològica” és molt de separar aquests passos...la (C. d’E.) també em va donar informació sobre la rigidesa, i els comentaris que els nens sobretot a primer ho passaven molt malament tot i que la Prof\* quan ha sortit el tema no ho ha acceptat... (…)*

*A més, està clar que els hauria de demanar potser més informació, JA HE PENSAT ENTREVISTAR-LES, però em fa ràbia haver d’anar al darrere*



quan podia ser més clar, més en col·laboració amb els seus companys...?..))  
→M. Prof\*, parlar-ne” (1:2)

### 15ª sesión

- como también encontraremos en el contexto Cu-2, el hecho de que como formadora veas el planteamiento que hace un profesor, incluso pudiéndolo verbalizar, explicar, etc. no hace cambiarlo: J. plantea la misma cuestión “*todo el día lenguaje*” casi de igual forma la sesión de antes y de después de SS. Es lo que llamamos **procesos ‘tozudos’ y que caracterizan la compleja naturaleza del cambio**

### 16ª sesión

- hablo del **autoinforme como “técnica” o instrumento útil para tratar temas permitiendo que se opine individualmente antes de la discusión** / la C. d’E. habla de la observación como técnica también útil para contrastar valoraciones sobre el aprendizaje de los alumnos.

## Contenidos

Se puede ver en esta síntesis aquellas intervenciones que, a lo largo de las sesiones, intentan vincular la investigación con los profesores del centro: **no tanto como profesores que diseñan o regulan un proceso ‘formal’ de investigación, sino como profesores que están inmersos en un proceso de cambio y que regulan la idoneidad del mismo. En la particular caracterización del proceso de I-A que hemos intentado perfilar, los profesores jugarían un papel de ‘garantes’ de que el proceso se vive como un proceso de cambio en el que la indagación, la formación y la innovación van unidos.**

Los números que anteceden las leyendas corresponden al número de la sesión en las que se recogen:

0. No planifico nada “específicamente” sobre investigación en los guiones de las 2 primeras sesiones.

1. Propongo que ellos hagan diarios /no dicen que no y les pido que se lo piensen / *no doy ninguna consigna concreta* // Les doy cuestionario de la 1ª para la 2ª sesión // *No digo nada de la Investigación*

2. Aproximadamente han pasado dos semanas desde la sesión hasta la escritura del diario // mientras hacen la práctica de “Qué es leer?”... N. hace el diario // Vuelvo a proponer que hagan diarios por su parte // **Sí explico lo de la investigación:** lo asocio al motivo, les parece bien y **Prof\* dice: “CEIP ‘Ce’ colaborador”**

(...)

7. Me dan 3 diarios de las profesoras de Educación Infantil: **resultados “encontrados” y angustias: “No dejan ver nada más” / Aplicación de actividades; a N. le digo el siguiente día que haga “más” diario, más narrado, mas carta...(¿qué debía entender?)**

(...)

9. Les doy documento de la sesión de reflexión ‘inductiva’ sobre Comprensión Lectora : sorpresa de mi memoria

10. *Grabo el diario en cuanto salgo de la sesión, mientras vuelvo a casa en coche: tiene diferencias respecto a los escritos sin la grabación previa porque la inmediatez de la*

*sesión hace que haya más cosas, más intensas, también porque la sesión lo había sido /Pido grabar la sesión y justifico por qué (narrar, grabar, diario...) / I. vuelve con el tema de mi memoria /Digo ‘cosas escritas’ para contrastar, pero...*

11. No hago diario, notas y **confío en la grabación que sí he hecho**

12. No grabo porque preveo hacer la sesión con trabajo en grupo (podría haber preparado 2 cassettes) /I. insiste en mi memoria...”yo nunca lo he practicado...” lo ve como un instrumento, como un uso, un entrenamiento... ¿para...?

(...)

14. Diario a partir de notas: no se gravó: *usar registros tecnológicos siendo tú quién debe controlarlo además de llevar la sesión, es muy complicado, pesado.*

15. Hago diario sobre notas a mano /No grabo. Conversación por teléfono con C. d’E. recojo notas /C. d’E. informe de progreso: 2 hojas, está contenta por haberlo hecho, por haber escrito /*Hacen autoinforme: debo justificarlo y ellos sí, no, hacerlo oral, escrito...Lo hacen y, pasado el primer momento de ‘resistencia’ se meten en la actividad de reflexión /Además: Notas sobre diarios (diversos)*

16. Empiezo a hacer notas porque estoy cansada y al final acabo haciendo el diario. Doy autoinforme para leerlo y revisarlo en la siguiente sesión.

17. Paso el diario después de haber estado enferma / Revisamos colectivamente el autoinforme...(cultura).../ 2 horas pasando el diario, 1,30 horas de la noche del sábado!!!! VIDA PRIVADA (Fullan y Hargreaves, 1997)

(...)

En síntesis, en la dimensión de contenidos referidos propiamente a la investigación, encontramos:

1ª-2ª sesión explico investigación-diarios suyos propuesta

7ª sesión: me dan diarios de EI y pido más narración en los mismos; a N. que es quien hace las ‘actas’ de las sesiones, le pido mas “carta”.

9ª-10ª remarcan mi memoria (también en la 12ª, I.)

10ª: grabar (también 11, 12, [14 y 15]) en estas dos últimas pretendo grabarlo pero no se graba

**Autoinforme:** se hace la 15ª (antes de SS); se da la 16ª, se comparte la 17ª

Por una parte, las dimensiones perceptiva y de contenidos, recogería la ‘instrumentalización’ de la investigación, y la atención distribuida a lo largo del proceso para regularla; **la dimensión de planificación recoge aspectos referidos a la propia implicación en un proceso de I-A y los factores que se relacionan con ello: la calidad de la indagación a la que se pueda llegar en las sesiones y el feed-back sobre la misma, los liderazgos más o menos claros en el grupo, la conexión de temas a lo largo del proceso en relación a que muchos de los cambios son muy resistentes; la necesidad de pedir información, de dejar y/o hacer hablar a personas que muestran posturas diferentes -aunque no sean del todo colaborativas-; la utilización para estos fines de recursos como los autoinformes que procurarían esa posibilidad de voz de la diversidad en el grupo.**

### **G) SITUACIONES INFORMALES**

**Esta categoría aparece 6ª en contenidos, última-penúltima (junto a infraestructura) en preacciones y 8ª en percepciones.**

Las dimensiones que recogen aspectos relativos a las relaciones informales son percepción y contenidos, mientras que la dimensión de planificación recogería aspectos que no hemos considerado necesario presentar.

### **Percepciones.**

a) El **hecho “anormal” de que la primera y segunda sesión se realice durante la última semana del curso a las 15,30 horas de la tarde**, hace que se dé una situación nimia pero que ilustra lo ‘extraño’ de las condiciones de la situación formativa: cuando llegamos el segundo día, los profesores que están allí en primer lugar no tienen la llave del centro:

*Arribo -cansadíssima després d’una reunió a la Delegació Territorial de Tarragona- i trobo un grupet de 4-5- mestres a la porta. Han anat a dinar a casa. Ningú té les claus. Hem d’esperar fins a ¼ i mig que arriba el director, i la Cap d’Estudis mentrestant també les va a buscar →no s’engega de forma “normal” (Perc-ce-Infomal-9:1, Sesión 2ª, 26-6-96)*

b) **Despedida afectuosa la sesión que cierra el primer trimestre**, besos de I., F., J., C. d’E.: “*tiene o tienes mucha fuerza*” (lo que se dice, lo que se hace, la experiencia en global)

*Ens vam acomiadar, la I. la F., la C. d’E. (que a més em va dir que era molt interessant tot això, que tenia molta força -ho va fer amb un gest amb el braç-) em van fer un petó i em van desitjar Bon Nadal; els altres que anaven marxant m’ho van dir a distància, i vam anar com ja he dit abans a la classe de la J.(í., sesión 9ª, 12-12-96).*

c) **Explican hechos personales de C. d’E. con normalidad** (esa normalidad: ¿es por ella, es por mí, es por hablar informalmente?)

*(...)tothom col·labora a no fer-ho ni gros, ni petit, natural, i denotant estimació...em va estranyar la reacció directa del Dtor. que ho va explicar. (confiança, ganes de marcar la diferència de la C. d’E...?) (í., sesión 12ª, 13-2-97)*

d) Cuando se suscita la **problemática laboral** de adscripciones al centro entre los profesores, **muestran confianza y me incluyen en sus conversaciones...** resulta “agradable” compartir también estas otras cosas...

*PRIMERA PART PRÈVIA AL SEMINARI (NOTES C. d’E. 10,15 h., xerrades creuades amb tots els profes. sobre adscripcions...sensació de confiança i de voler-me comunicar el que els passa, una sensació d’acolliment “agradable”).(í., sesión 13ª, 27-2-97)*

e) Cuando C. d'E. y yo ultimamos la memoria para el ICE y estamos en la última sesión de trabajo (sesión 19ª), **primero nos preguntamos entre nosotras cómo estamos** (i.:2)

*\*Notes sobre reunió amb la C. d'E., no és segur que sigui avui.*

“10h. C. d'E.

Parlar de:

■ com estava ella / jo

■ *situació adscripcions centre ←→ curs d'especialització de música em diu exemples de coses que ha fet amb els nens de P-3 amb la profa. Molt contenta...ho veien ella i el Dtor....* (i.:6, sesión 19ª, 29-5-1997)

f) La última sesión (sesión 20ª) es una comida, antes hablamos de donde hacerla, en una terraza: I. sí, sí hagamos un pic-nic...a lo que la gente no, no,...: estamos en un ambiente familiar, resultado de haber compartido cosas, ¿no? . La comida es en un restaurante, viene el centro entero, me regalan dos libros ilustrados muy “bonitos”, hago un “discurso” informal sobre el trabajo en común, la indagación, etc..

*Anem a dinar a un restaurant a (...) em conviden, em regalen dos llibres.*

*Jo parlo en un discurs: èmfasi en treball conjunt, en indagació, en treball flexible.*

*Era tothom: gent que no venia al seminari (A., P., ?)(Síntesi-D-ce-9-Informal: 7, sesión 20ª, finales de junio)*

## **Contenidos**

Un aspecto remarcable es que *J. es la persona con la que siempre hablo o antes o después de la sesión, mejor dicho, J. siempre me espera mientras recojo y me acompaña al coche*. También se dan situaciones de confianza con los demás pero ella hace de anfitriona (fue ella quien “embarcó” a todos sus compañeros en el proceso de formación; por otra parte también había trabajado hasta el momento con su hermana, y por todo ello se daría una relación más próxima).

Presentamos a continuación la cronología de los aspectos informales que recogíamos en los diarios. Los números corresponden a las sesiones.

0. *Guión - Presentaciones*: en el guión de las dos primeras sesiones incluyo explícitamente las presentaciones personales y profesionales como una tarea importante a realizar.

1. Día y hora especiales; *pregunto si ¿estaremos todos?*: tarde, verano...condiciones “excepcionales”

2. Ídem. No tienen la llave (yo venía casi sin comer de una reunión de la DT Tarragona) **/Pido, de forma informal, cambio de espacio.**

(...)

6-7. Llamo por teléfono a C. d'E. para cambio de día porque van de colonias; voy un día para reunirme con Educación Infantil (solas, de forma más informal), también doy cosas sobre ‘proyectos de trabajo’...revisamos cosas, les propongo otras tareas...

7. Puedo ir un poco antes de la sesión y, estando por allí, hablo sobre optometría con I.: ciertamente “respirar” la vida del centro antes de la sesión es recomendable porque así

sabes más acerca de su cotidianeidad; en el seminario el tema está tan centrado en lo que se pretende que quizás queda oculto/ocultado lo que realmente pasa.

8. Conversación en casa de B. sobre el centro, sobre que cuesta, ...*Me explica que Prof\* en una temporada dio mucho, luego tuvo una hija, y “se quedó” parada...es muy inteligente y no es fácil de convencer...yo hablo de que como yo también soy “tozuda”, pues andamos en esa “lucha” pero que la marcha general es buena.* En esa misma sesión, Prof\* me plantea -fuera de la sesión- el caso de una alumna...estamos hablando hasta las 14,30h. agradablemente (¿razonablemente?). Yo pienso que quizás el hecho de haberle comentado mi encuentro con B. le ha hecho reaccionar ante alguna imagen. // En la sesión, cambiamos de espacio, vamos a la clase de F., M. se queja de que las mesas son pequeñas...hablamos de que hace mucho viento, que cómo están...

9. Despedida afectuosa, besos, (I., F., J., C. d'E.) antes de las vacaciones de Navidad.

(...)

13. Conversaciones con los profesores antes de la sesión sobre su problemática de adscripción...; en el seminario, **una sesión especialmente “incidentada”** hay profesores que tienen visitas de padres porque no pueden venir otro día y otros asuntos; “*en cuanto acabe vendré*” decía P.:

*SEMINARI: van anar arribant, però ja sabíem que el Dtor. seria primer en una reunió que es feia al centre (de directors i inspectors), i després vindria; la Nú. havia de fer papers a l'oficina gestora (i tot al llarg del matí estava molt centrada en aquest tema, perquè sembla que és la que possiblement hagi de canviar de centre); la P. no havia pogut fer venir uns pares un altre dia “m’han posat moltes pegues per canviar-ho, al final sembla que l’entrevista amb els pares t’interessi més a tu que a ells...”, comenta, i per aquesta raó també vindrà més tard, l’E. és a Barcelona amb el seu curs, i la Prof\* no diu res, però cap a les 13 h. passa pel passadís amb una mare, i després s’incorpora a la reunió.*

*Així des del començament està la C. d’E. (ja recuperada), la I., la J. (a qui li torno el treball sobre els contes que ha fet a P-5, i que ha presentat al premi Baldiri i Reixac), la F., la P-3, i en l’altra taula, la N. i la M. que si bé no és des del primer moment, s’hi incorpora al grup aviat.(...) (Síntesi-D-ce-9- Informal:4, sesión 13ª, 27-2-97)*

*Esta situación en la que las circunstancias del centro y el cúmulo de actividades hace que se rompa la “formalidad” de la formación no es, en absoluto, excepcional. En nuestra experiencia, si bien percibimos que los profesores asumen los días de reuniones como un “ritual” bastante inexcusable, entendemos que en muchas ocasiones se dan imprevistos y eso, naturalmente, afecta al ritmo y al tipo de trabajo que pueda realizarse.*

*Todos formamos parte de organizaciones en las que no se comparten todas las decisiones sino que acabamos repartiéndonos como “recursos” humanos en los diferentes focos de decisión y de construcción, con lo que a la larga se deciden muchas cosas pero no sabemos hasta qué punto las decisiones son compartidas y, ni siquiera, conocidas.*

14. Cuando acaban las clases, de forma natural van a la sala del café...

Al marge de la P. que s'ha excusat essent jo a la sala del cafè -he anat a buscar una cosa i quan han acabat les classes han anat venint tots i seien, però hem canviat de lloc i hem anat a la classe de la F. com ja fa bastants dies -, doncs excepte la P. que deia que tenia uns pares "d'ESO"(...)

15. Se verían relaciones interpersonales de tipo informal con diversas profesoras:

*\*Abans passar notes conversa C. d'E. 1-4-97 per telèfon.*

(...)

*Ens trobem a la classe de la F., on durant tota la sessió + de soroll perquè assajaven no sé què de teatre o...amb música.*

*Obro un parèntesi: (Abans la J. em porta a la classe i m'ensenya una cosa que han fet per l'àlbum dels contes (amb llinadures) i altres...*

*Hi estic quasi ¼ d'hora, m'ensenya més coses: sensació que em voldria més temps per ella) \*afegit amb llapis en relectura*

*La C. d'E. ve a la classe de la J., lligàvem lo de l'informe de progrés de l'ICE.*

*Ha fet 2 fulls, està contenta: "He fet feina...."*

*NO GRAVAT.*

*Mentre van arribant, dues coses rellevants: 1. pregunto a la M. què tal: l'altre dia et queixaves de la cama...diu sóc coixeta, jo... (...)(i:5, sessió 15ª, 3-4-97)*

16. También con J. serían numerosos esos contactos informales:

*M'ensenya una carta que ha enviat l'À. per Sant Jordi, això a la seva classe, i abans m'havia llegit un recull de coses que havien dit els nens sobre la carta: és molt qualitatiu, és un protocol sobre indagació, li dic que em faci una còpia...(i., Sesió 16ª, 17-4-97)*

(...)

18. También con J.

*Vaig a la classe de la J.: "Ja t'han dit que demanem seguiment per l'any vinent?...ja et va dir que la Nú. i la Prof\*, no ho faran i altres que no ho han fet sí que ho faran... (això després de parlar d'altres coses...)*

*F. hola, què tal?...ve de fer ciències 3/6. \*No li pregunto per trobada amb Borges→ (i.:6, sessió 18ª, 22-5-97)*

19. Además del contacto humano con la C. d'E. en el que antes de pasar al tema de la memoria para el ICE-URV nos preguntamos por nosotras, en esta sesión se recoge otra visita a J.:

*Sessió.(...)*

*Deixo la bossa a la porta de la F. i vaig a veure la J. per agrair-los el regal del dossier de tapes de contes, però només hi ha uns quants nens, la (practicanta), i la J. que està acabant no recordo què...en parlo un mica i vaig a la classe de la F. on ja està la I., comentem coses sobre el temps, el final de curs, que estan ja organitzant el festival (en dissabte), que tenen els informes, en fi les feines que trobem a tot arreu i que fan "pesante" el final de curs...(i.. Sesió 19ª, 29-5-97)*

20. Es la sesión en la que hacemos una comida.

En síntesis, aspectos como:

- Rol de J.: en su clase (15ª, 19ª,...) / acompañando al coche.../ teniendo más confianza en la valoración de la dinámica...en la explicación de la historia del centro...
- C. d'E. también sigue conmigo el proceso por teléfono, liderando las tareas desde allí a partir de nuestras conversaciones...valorando conmigo el proceso...interesándonos también personalmente sin entrar en nuestra vida privada
- Las despedidas antes de las vacaciones, y los reencuentros después...
- Los encuentros fuera de la sesión o las visitas y atenciones particulares a alumnos o profesores
- La problemática sobre adscripciones en la que, al margen de que afecta a todo el mundo, J. toma la gestión del tema como personal o como mal llevado y se plantea “venganza”.
- Ambiente familiar en la sesión 19ª, más relajado, diferente de otras veces y otras circunstancias con lo que valoro que se ha compartido... y comida final agradable

Todas las acciones hechas (la atención particular a alumnos y profesores, ir a las clases, hablar fuera de la sesión,...) que podrían considerarse informales puesto que las reuniones de todo el claustro tienen un carácter de “consejo” o formales,...***¿pueden entenderse como una aportación que rompe la formalidad?***...de hecho, parecen ser valoradas de forma diferente; ***sería -en parte- el espacio destinado en el SEDEC a los seguimiento en clase como una aproximación a las prácticas y sobre todo a las personas.***

También se resaltan ***sus espacios***, sus ***formas de hablar unos de otros*** como si fueran familia.

## **H) EVALUACIÓN.**

***Esta categoría aparece 7ª en contenidos, en preacciones y en percepciones.***

***No obstante, no podemos olvidar que la propuesta metodológica objeto del desarrollo curricular que se pretende tiene en la evaluación de los conocimientos de los alumnos uno de los focos importantes de atención: así, diagnosticar, valorar y acomodar la acción a lo que se encuentra en el contexto del aula, son funciones importantes que bien habrían podido estar aquí recogidas, de no ser porque ya se ha hecho en otras categorías.***

### **Percepciones.**

Las consideraciones que recogimos en esta dimensión están muy relacionadas con el *control del proceso percibido*, por lo cual, reinciden en aspectos ya tomados desde el punto de vista del ‘control’ de la dinámica y recogidos en la categoría propia de esa temática. Es decir, de alguna forma, *la evaluación del rendimiento de los alumnos (anterior y asociado a la propuesta innovadora), la evaluación del proceso de formación, y la evaluación del centro y de su historia están recogidas en otros apartados.*

Presentamos únicamente un aspecto que no se ha recogido anteriormente y lo ya reiterado lo presentamos enmarcado como recordatorio.

*Se trata de una evaluación sobre el efecto del cambio curricular en los alumnos de tipo ‘externo’: a la profesora de P-3 (traducimos) ”...los padres le han dicho que ahora sus hijos están mejor (...)...que era lo que necesitaban...ella no lo quiere decir por no molestarlas...(por no “herir” la imagen histórica del centro) (Perc-ce-avalia-5:1, sesión 9ª, 12-12-96)*

Resaltamos tanto la importancia de la apreciación de los padres, como la dificultad de que llegue a formar parte de la cultura del centro, por la propia presión a mantener la imagen ‘excelente’ y por la particular posición de la profesora P-3 en el mismo: los mecanismos de cambio son difíciles por el mantenimiento de las imágenes tradicionales y por los roles de las personas para introducir perspectivas diferentes.

### **Preacciones.**

La posición de poca notoriedad de la categoría puede relacionarse, además de con estar recogida desde otros puntos de vista, con el hecho de que *la evaluación ha sido un contenido tratado más desde una perspectiva de diagnóstico que desde la de niveles finales de rendimiento.* Ciertamente, aun así, incardinábamos el ‘control’ de los avances de los alumnos en las fases de lectura y escritura, el control de sus aprendizajes motivacionales en esos ámbitos; valorábamos si como profesores nos ‘atrevíamos’ a desarrollar en clase determinadas estrategias y si las propuestas eran para ello de utilidad, etc..

*Queremos decir que, aunque obviamente valorábamos el efecto de nuestro trabajo conjunto en el aprendizaje de los alumnos, buscábamos también ver el efecto del conocimiento diagnóstico del mismo en nuestras actuaciones.*

Así, por ejemplo en el caso de la ortografía, el tema se trató de forma general y, a partir de lo que se iba suscitando en las sesiones de formación, íbamos acomodando el proceso de formación para que permitiera ver “respuestas” en las aulas en términos de aprendizajes evidentes de los alumnos.

Recogemos, también por los motivos anteriores de no repetición, únicamente lo más particular:

- **1ª sesión.** *Se planifica evaluar su cultura, sus ideas, conceptos, creencias, etc.*



- **5ª sesión.** En el contexto de la preparación de la reunión de padres, se habla de los *informes de evaluación para las familias* y surgen referencias a criterios dispares entre los profesores del grupo. Aunque alguien requiere ‘informalmente’ abordar esas disparidades en ese momento -y por lo tanto, tratando muchas otras cosas a la vez- lo pospongo para hacerlo de forma “global” dado que, como la ortografía, no es sólo una cuestión de un material u otro sino que se trata de un tema integral.
- **7ª sesión.** *Se dan episodios o “incidentes críticos”* en el proceso de formación que *tienen que ver con un uso “indebido” de información* o, dicho de otra forma, *con usar información incorrecta*. Es el caso de las valoraciones “incorrectas” que hace J. sobre los niveles de escritura de sus alumnos. Como se sabe esa cuestión se arrastra -de diversos modos más o menos explícitos- desde la 3ª hasta la 9ª y 10ª sesiones en las que se reconstituye.
- **9ª sesión.** No se confía por parte de C. d’E. en los criterios e instrumentos con los que se evalúan en el Ciclo Inicial la ‘Comprensión Lectora’ y la ‘Velocidad Lectora’. Se me pide (durante la entrevista con el equipo directivo en esta sesión) que mire los instrumentos de medida que se usan. Cabe remarcar que esa profesora pide que trate el tema de la ‘Lectura Expresiva’ desde la primera-segunda sesión, cuando de forma informal e individual me manifiesta que la actividad formativa ‘va bien’.
- **19ª sesión.** La revisión de los informes de Educación Infantil reaparece en las últimas sesiones y, aunque puede que inducido por mí, son las profesoras las que lo reclaman, en la lógica de la síntesis del proceso. Lo tratamos a partir de recursos y materiales que les apporto para que los trabajen:

**La F., sobre la prova de lectura, diu que ara no la pot tornar a passar, que no tindrà temps; jo li dic que en funció d’aquella + observacions, que pot informar.**

*Diu que “ho han fet”: és a dir, s’han reunit, han acabat aquella feina de revisió del seu 2NC←→”aspectes que intervenen en l’escriptura”. “Això és molt per nosaltres”. (...)*

**Abans de separar-nos a Parvulari.: demanen exemples o guions per incloure als informes la part de Llengua escrita. Els ensenyo el mateix que al Curs 2: (“Aula”, “Escuela Española”, meu ICE, “Encetar l’Escriure”); elles en trien unes frases (la P-3 volia per ara, jo no ho veig, massa ràpid, potser una frase al final→ jo li dic allò de “veuràs que el teu fill escriu al costat dels dibuixos, anima’l..., veuràs que imita llegir, que et pregunta què hi diu aquí...” , la F. s’ho copia→ com ho tenen ? (...)** (Preacc-ce-avaluac-5:3)

## Contenidos

Recogiendo longitudinalmente (los números que preceden cada frase corresponden número de sesión de que se trata) contenidos propios de evaluación *se ve cómo se ha tratado más lo metodológico*.

0. Guión de las 2 primeras sesiones: también, como en los casos anteriores, se planificaron contenidos propios de evaluación (anexo nº 3).
1. En 5º curso, el nivel de CL y CE es alto pero no así el de ortografía, mientras que en otras escuelas es diferente: también la VL y la Corrección lectora es baja: *tienen déficit en las habilidades de codificación y de visualización, es decir tienen bien los procesos*

*de razonamiento pero no los automatizados, cosa que nos lleva a revisar la metodología*

5. Reunión de padres...cada vez padres con menos tiempo para la crianza /Prof\* *poner notas, repetir, que los padres sepan...Yo les pregunto si en los informes recomiendan qué pueden o deben hacer los padres para ayudar a sus hijos...*

6. Prof\* relaciona “un niño que ha aprendido globalmente” con el hecho de que lee ‘cirera’ en lugar de ‘llibreta’: la profesora mezcla las fases de escritura con la metodología de lectura global y *parecería que en la pugna histórica del centro entre “métodos” global y fonético quizás ella jugó fuerte respecto el método fonético y ahora sigue ‘viendo’ -aunque no trate de ello la propuesta metodológica que trabajamos- a través de la dicotomía entre global y fonético.*

7. J: *no escriben con letra manuscrita*; N. *son los niños a quienes les cuesta*; P. *les estás exigiendo más que el año pasado*; J. *que no, que lo tengo apuntado*; Yo: no puede ser porque la formación respecto a la que ella transformó algún elemento de la metodología se dio después de estas fechas...además decía que estaban más adelantados pero no interpretaba bien las fases: según ella el año pasado escribían más porque escribían más grafías pero sin “restricción de cantidad”. Yo pido que objetivemos o que racionalicemos porque si no nos hiperresponsabilizamos (o todo lo contrario) // en P-4 la profesora no se atreve a hacerlos escribir.

8. (visita a B., casualmente, amiga de Prof\*). Hago la prueba de escritura a un alumno de Prof\* (A.): es silábico en escritura y usa hipótesis de cualidad en lectura. Le comento los resultados a Prof\*, le propongo un tipo de trabajo ‘adecuado’ para las fases y ella reacciona positivamente: *¿por B., por el diagnóstico y la atención particularizada, por la utilidad de la atención, por lo concreto respecto al otro trabajo más abstracto?*

En la sesión, trabajo de ortografía en CM-CS: dicen arrastrar errores de ortografía natural-inequívoca que deberían estar solucionados en el CI (que/qui...r-rr...): *esta cuestión sería importante porque la relación entre ortografía e historia del centro tiene bases evidentes de algunas dificultades, por lo cual, para ellos, cabría encontrar y buscar “culpables”; posiblemente esto esté relacionado con el hecho de que haya tanta opacidad o tanta ‘tensión’.*

9. Entrevista con C. d’E.: le pregunto por el proceso.... /en la sesión con todos los profesores, *Prof\* se muestra de acuerdo con establecer los criterios ortográficos que implican los niveles iniciales desde parvulario: hasta ahora el trabajo de ortografía habría sido parcial* (se enseñaban correspondencias incompletas entre sonidos y grafías)..Prof\* mantiene que era en Parvulario donde se daba parte de esa parcialidad y que ella, en el CI, se encuentra con dificultades para corregirla. *La pregunta es cómo en aspectos tan claros didáctica y/o ‘técnicamente’ como serían los ortográficos (respecto a otros más difusos o polifacéticos), no se habían puesto de acuerdo: ¿es fácil establecer los límites de la colaboración?, ¿de qué tipo de naturaleza colaborativa estamos hablando?*

10. Prof\* y J. plantean que estaría bien hacer un estudio longitudinal entre alumnos que tienen dificultad de “Lecto-escritura” en EI para ver si, como suponen, tienen luego problemas de ortografía a lo largo de toda la escolaridad / planteo la necesidad de describir exhaustivamente las actividades y las valoraciones que se hacen porque si no, se hace difícil poder sacar conclusiones sobre lo que pasa en clase (la C. d’E., también lo “pide”) y P. *plantea, al hilo de lo que se sucede en la conversación, que siempre nos fijamos en los 4 alumnos que no funcionan pero que ella, además, quiere saber qué hacer con toda la clase...yo: Didáctica.* También valoro que en ‘eso’ que quieren estudiar, fácilmente se establecen las relaciones de que *‘la víctima es la culpable’* porque de alguna manera proponen que los niños confiados a causa de una

metodologia 'equivocada' son los que tienen errores ortográficos: no se llega a plantear si la metodología 'correcta' admite que los alumnos tengan diferentes ritmos y 'conflictos' cognitivos respecto a los modelos ortográficos sin necesidad de ir más lentamente de lo que podrían por sus intereses, necesidades, etc.

(...)la Prof\* deia (ho dic com sospirant) que es podria fer el seguiment al llarg dels anys d'algun nen que a baix li costés la lectoescriptura, i veure si aquests nens després mostraven dificultats en l'ortografia, i la J. també ha aportat la idea (les dues han sortit abans ja, eh?, en altres sessions) **que de vegades els nens que escriuen i que estan més confiats, doncs que llavors no s'hi fixen i escriuen a la seva, i tal...** (Síntesi-D-ce-5-Avaluació:6, sesión 10<sup>a</sup>, 16-1-97)

15. Revisar "Evaluación de la percepción de funcionalidad por parte de los alumnos"; evaluamos también la funcionalidad de las actividades que realizamos como profesores en clase y les planteo que las actividades muestran cómo lo van integrando los alumnos.

(...)C. d'E.: **elles troben més aportacions de lectura que d'escriptura.**

Jo: el fet de l'exigència de la lletra... / Analitzem les activitats:

1. Fer una frase amb les paraules "Carter - bústia".
2. La comparo amb les notícies de la F.: notícies dels nens que tenen en una cartolina enganxada a al paret ← les tinc apuntades

Jo: "La funció és més potent en aquest segon cas que en fer una frase amb 2 paraules...J.: ...home, vam tirar la carta ahir, això és com una notícia...jo: ah, ah, en aquest cas sí

Jo: "ho fan sols, està pautat?" (?) "Ho han de fer ells sols per a veure com ho han integrat...". (i.:7, sesión 15<sup>a</sup>, 3-4-97)

17. Pienso sobre el año que llevo de presión, año duro.../ Educación Infantil: debate sobre todo llevado por ellos sobre si evolucionan respecto el nivel de un momento determinado o los "de atrás siempre atrás". J. y P-3 aportan casos en los que un alumno inicialmente más "lento", luego había realizado una evolución de forma que se rompía la "foto fija" de niveles.

(...)Conceptes d'educació: la diversitat, la F. comenta que nota que els que estaven més enrera, van avançant i això la tranquil·litza, veu un progrés, però pensa que "sempre" aquests estaran darrera al que responen la P-3 i la J. que nens que la P-3 tenia que estaven darrere han avançat molt i viceversa, jo reafirmo això dient que és al llarg del parvulari i de la primària que pot haver modificacions i que no podem dir per observacions d'aquests primers cursos...→efecte pigmalion :explicar-lo (i., Sesión 17<sup>a</sup>, 8-5-97)

18. Marcando finalidades para trabajar el siguiente año en el seminario..."la reseña les cuesta mucho"...todo lo de la composición; Prof\* plantearía si efectivamente como profesores dejan o no dejan que los alumnos se expresen, que .../ ellos: que marque yo los objetivos a los que debería llegarse por niveles o ciclos porque si no...Yo: que han de ser ellos quienes los marquen.../es el tiempo lo que nos mata...

■ Jo: + marcar-ho vosaltres, perquè elles, I., N., P....si no ho marques tu...→veure que estàvem parlant d'avaluació←criteris...

■ **Prof\* i N.: el tº és el que ens mata** (í.:8, sesión 18ª, 22-5-97)

19. Prof\* plantea que niños que tienen determinadas faltas ortográficas deberían repetir curso; Sobre el tema de los informes, alguien comenta que *‘si es el mismo profesor no hace falta’*...yo: hombre...justifico por qué sí/ F. y cómo actualizar la prueba de lectura.../ En EI informes...yo propuesta de frases según las fases, pero *para informar a los padres de qué puede ver y qué puede hacer.*

**La Prof\* no sé en relació a què, parla de 6 nens que tenen problemes d’ortografia: jo: quines errades són...i ella es posa com a escriure-ho per concretar-ho. Abans diu que caldria que tinguessin reforç perquè si no, ho arrossegaran tota l’escolaritat, “són nens que no haurien de passar de curs...”**

***Jo: informe intern pel mestre següent, elles: la P. o la M., si sabéssim si continuarem, no caldria, jo: home va bé apuntar-te les valoracions perquè sempre és un referent pel record i perquè al setembre potser els nens han canviat, etc. (...)*** (í., sesión 19ª, 29-5-97)

En síntesis, *en la dimensión de contenidos se muestra la atención puesta en aspectos referentes al rendimiento de los alumnos y a las valoraciones que de éste hacen los profesores.*

Por otra parte, su cronología dibuja unos períodos de agrupación de sesiones en las que se tratarían aspectos de diagnóstico y/o de valoración de los aprendizajes (*sesiones 1, 5-6-7-8-9-10, 15, 17-18-19*) y *que pueden representar la fase de inicio (diagnostico dificultades), la zona media (control del proceso en referencia sobre todo a los tópicos del centro) y la zona final (síntesis e informes).*

### **I) INFRAESTRUCTURA.**

*Esta categoría aparece penúltima en contenidos y preacciones, y última en percepciones.*

#### **Percepciones y preacciones.**<sup>36</sup>

Informaremos de estas dos categorías juntas puesto que *el tópico más importante que es el cambio de espacios, se detectaría perceptivamente y se planificaría ‘preactivamente’.*

<sup>36</sup> Del documento “Perc-ce-infraest-1:1”

Otro aspecto sobresaliente es el de la *poca “tecnología” del centro*: no tenían en ese momento retroproyector de transparencias, ni proyector de diapositivas en condiciones.

Así, una sala de trabajo con pocas facilidades sumada a pocos recursos ‘mediáticos’ dibujaban débilmente el área de recursos; ciertamente la sala de café es su espacio común espontáneo: en los momentos de patios, exclusivas, etc. todos los profesores van allí de forma “natural”; es interesante asociar ese espacio con el tipo de “cultura” compartida que parecen tener: *se habla mucho y se acuerda poco* decía el Dtor. Está claro viendo el espacio donde se deberían “perpetrar” los supuestos acuerdos, las dificultades para ello.

Como decimos, *a partir de entender que su espacio de ‘encuentro’ habitual es inadecuado para trabajar ‘curricularmente’, el cambio de espacios o la búsqueda de espacios más adecuados es lo que sobresale en las dimensiones de percepción y preacción.*

Así, se daría el siguiente recorrido:

- **las dos sesiones de antes del verano** se realizan, la 1ª en la sala del café (minúscula, sin pizarra, sin podernos ver prácticamente las caras) y la 2ª en la biblioteca que es contigua porque lo pido para trabajar en grupos.
- **las sesiones 3ª, 4ª, y 5ª** se vuelven a hacer en la sala del café: la 3ª y la 4ª representan el reinicio de las sesiones después del verano y aunque ahora nos parezca increíble, debíamos volver a su lugar habitual). En la 5ª sesión (en la que abordamos la preparación de la reunión de padres y en la que empiezan a ‘surgir’ aspectos internos ‘ricos’) ese espacio aparece -a todas luces- inadecuado y se acuerda buscar otra ubicación para la siguiente sesión.
- **en la sesión 6ª**, realizamos la reunión en el aula de música de la C. d’E. para instalar el retroproyector de transparencias (es una clase amplia, luminosa, nos sentamos en forma circular y aunque la pizarra tenga grabado el pentagrama y el retroproyector que traigo del CRP no funcione, la situación es mucho más proclive a una dinámica más colectiva y participativa; se da, por ejemplo, el caso de M. planteando que si tenemos que pensar tantas cosas mientras estamos en clase, y se da el conjunto de respuestas a lo mismo.
- **en la 7ª sesión -5ª tras el reinicio del seminario-** ya nos instalamos en la clase de P-4, la clase de F., donde se desarrollará todo el seminario (excepto un día que vamos a P-5 porque no hay corriente allí).

Sobre el espacio elegido, M. (en esa sesión 7ª) se queja porque siendo una clase de parvulario, las mesas y sillas son bajas y ella tiene molestias (cosa del todo comprensible); vuelve a quejarse en la sesión 8ª y, en esa situación, el Dtor. plantea *que ‘mande’ yo porque ‘si no, no acabarás’*. El lugar que M. planteaba era la sala del café pero ante esa propuesta, N. adujo que en aquel lugar ‘te dolía la cabeza’ y los demás lo aceptaron. Finalmente -para no dedicar más tiempo en aquel momento al tema- propongo quedarnos en la clase de P-4 tal como estábamos pero que si encontraban un espacio mejor que nos cambiaríamos. No se volvió a tocar este tema, a pesar de que podía haber razones para ir a una clase de alumnos mayores (M. tiene una cojera y yo lo supe en la siguiente sesión), aunque no se volvió a plantear nada al respecto del lugar de reunión.

Por último la alusión al único cambio de espacio distinto al de ‘trabajo’: la comida final de todo el claustro, en un lugar agradable y externo al centro.

## **Contenidos.**

En prácticamente todas las sesiones se recogen aspectos diferentes de los recogidos en las dimensiones de percepciones y preacciones. No repetimos lo tratado en el apartado anterior. Los números que anteceden a los siguientes contenidos corresponden a las sesiones en las que se dan:

1. primer día de seminario por la tarde (a las 15,30 horas) en la penúltima semana de curso.
2. segundo día de seminario (a continuación del anterior): no tienen la llave, porque se han “roto” los hábitos cotidianos.
3. cambio del día programado por cambio interno (pintura de las clases); también, aunque al septiembre, es a las 15,30 h..
4. todavía a las 15,30 porque no he iniciado el horario de los cursos y no tengo las mañanas disponibles.
5. ya seguimos una periodicidad quincenal con horario de interclases (de 12,15 a las 14 horas). Puntualizo que a esa hora ya estaba todo el mundo preparado para empezar el seminario.
6. cambiamos el próximo día porque será la fiesta de la “castañada”.
- 6-7. llamo a la C. d'E. para quedar...estará de colonias buena parte del profesorado...buscamos día alternativo para la sesión.
7. ha pasado más de un mes desde la última sesión; entre medio me he reunido con las profesoras de Educación Infantil, he llamado a la C. d'E.
9. me entrevisto con C. d'E.; antes le había preguntado si iría bien la sesión tal como la habíamos planeado en el calendario porque aproximándose Navidad siempre hay mucho trabajo, ante lo que plantea que como siempre hay mucho trabajo -aunque los profesores estaban cansados- que la dejemos como está:

### *ENTREVISTA AMB LA CAP D'ESTUDIS,*

*Bé, la C. d'E. **em comenta sobre la pregunta que li vaig fer de si aniria bé fer la sessió tan al costat de Nadal, que al matí preguntaven si vindria, que estaven cansats però que tal com haviem quedat la fariem, perquè sempre tenim coses per fer...*** (Síntesi-D-ce-1-Infraestructura:3, sesión 9ª, 12-12-96)

10. nos cambiamos a la clase de la J. porque no hay luz en la de F.
11. “como no hemos quedado en ninguna tarea concreta, los de Ciclo Medio y Superior tienen entrevistas con padres...después todos vienen”.
12. no grabo la sesión porque preveo dos grupos de trabajo (aunque podría haber preparado dos cassettes): ya lo recogimos en la categoría ‘investigación’.
14. la observación de antes de la sesión: en cuanto acaban las clases van todos a la sala del café, se sientan...; yo los “hago” ir a la clase del seminario / cuando quedamos para la próxima sesión J. plantea que tienen teatro con lo que se pasaría a después de vacaciones...debí dar muestras de no considerarlo demasiado conveniente porque se quedó, tal como estaba previsto, al cabo de quince días.
15. estamos en la clase de F. y se oye a lo largo de *toda la sesión ruido* del ensayo de teatro, porque el “hall” está al lado.
16. M. se va a las 2 menos cuarto, otros también...

20. comer y *conversar de otras cosas en otro espacio...por primera vez* en toda la actividad formativa...

*En síntesis, los elementos que debemos tener en cuenta son los necesarios cambios de espacios, el trabajo por grupos y/o colectivo que obligaría a disponer de espacios más versátiles; los cambios de días y la forma de regularlo (básicamente a través de la C. d'E. como coordinadora del seminario), las actividades diversas del centro con las que se tiene que "cruzar" la formación (mejoras en el mobiliario, fiestas escolares, actividades extraescolares, etc.); la regularidad del trabajo a partir del régimen de reunión quincenal y la priorización que 'exige' la formación aunque haya muchas otras tareas.*

*En definitiva, se subraya, puesto que en su momento se consideró por parte de la formadora y lo recogió en el diario, la necesidad de considerar sus hábitos espacio-temporales "naturales" respecto a los que la actividad de formación les proporcionaría y/o exigiría. Parece que el cambio en esas pequeñas formas de hacer podrían tener importancia en la forma de construir la propuesta innovadora y en la forma de reconstruir sus formas de trabajo.*

*En el caso de un asesoramiento, el tipo de contexto espacio-temporal y el conjunto de recursos materiales que, 'están ahí', que 'son' por sí mismos como tal, formando parte de un organismo vivo, se abren a una nueva intervención, a una nueva figura que puede acomodarse o puede -más o menos perceptiblemente- introducir cambios. El mismo ejemplo de decidir el espacio por parte de la formadora ('tú mandas porque si no...') indicaría hasta qué punto las inercias se asientan en estos aspectos y hasta qué punto los 'liderazgos' se resienten. Tal como lo vemos, en aquél momento, los cambios propuestos venían sugeridos por percepciones muy claras de la necesidad de hacerlo, no de una análisis racional al respecto.*

### **J.) PERCEPCIONES (muy más)**

*Esta categoría únicamente se recoge en percepciones y en preacciones.*

Puede interesar remarcar que ésta es una de las categorías en las que la relación más directa se da entre percepciones y planificación de la acción.

#### **Percepciones.**

Aunque la mayoría de aspectos que se recogen también están representados en algún otro lugar, se muestran porque permiten ver la crónica particular referida a estados y/o aprendizajes muy 'personales' en relación al rol de la formación. También es cierto que no se recogen todos los aprendizajes, pero sí aquellos marcadamente emocionales.

Presentamos la reconstrucción cronológica que realizamos a partir del documento de síntesis inicial<sup>37</sup>

### **3ª sesión.**

“...rápidamente”. En el diario se recogen situaciones en las que como en ésta sesión (en torno al tratamiento teórico sobre la habilidad de leer) planteo hacerlo ‘ágilmente’; la pregunta es: ¿lo hago con esta “postura” porque es teoría y, por tanto, para no molestar?...¿priorizo el tiempo, que es escaso, para tratar otras cosas que puedan ser más experienciales para ellos?. Como veremos, eso también sucede en el otro contexto. (í:1,)

### **5ª sesión.**

- Sorpresa dura cuando no resulta eficaz la actividad sobre conocimientos previos de los alumnos de EI porque no los “ven” en su modelo (í.)
- Rompo discurso “de control y culpabilizador” sobre los padres y lo “positivizo”(í.)
- Detecto Prof\* (í.)

### **6ª sesión.**

Detecto dinámica con más “creencia”, aunque haya todavía “descolgados” (Prof\*, Nú., etc.)(í.)

### **7ª sesión**

- Prof\* decía que sí había pasado las pruebas, pero...? / pasaré yo la prueba a un alumno suyo para “contrastar” (í:2, sesión 7ª)
- “¿Lo entienden? (prueba de escritura): lo hemos de ir tratando” /J. no lo entiende del todo lo hace mecánicamente, como un dictado (su modelo)→en una ocasión determinada **ME ENFADO** ante esto.(í.:2)
- Relaciono con datos más “informados” las valoraciones negativas de J. sobre rendimiento de los alumnos (í.)

**Entre 7ª-8ª sesión:** pienso mucho en (‘Ce’): si pudiera estar un día entero, si pudiera hablar claramente...hablaría de **resistencias** de diversos grados, de diversos tipos (í.:2). Admito, además de lo que percibo, que la dedicación que puedo prestarle es limitada, entre otras cosas por el tiempo: ¿no puedo estar un día entero, no tengo tiempo, o no es deseable?

### **Sesión 8ª**

Cuando Prof\* se “somete” a tratar temas particulares fuera de la sesión y parece tener otra actitud, me pregunto (ahora en el análisis) si se ha “domado”:

*(...) Quan acabem la sessió la Prof\* (no ho fa dins de la sessió col.lectiva!) m’explica (...)→li recomano que (...). M’agraeix l’ajuda, es disculpa perquè és molt tard -són les 14,30 h-, i quedem que m’explicarà com li ha anat. \*En aquest paràgraf, també havia escrit al costat i en vermell quan havia fet la lectura posterior, “RELLEVANT”. A més, havia remarcat: ”Vam acabar passades les 2h.”*

---

<sup>37</sup> Esa síntesis se refiere al documento particular sobre esta categoría: “Perc-ce-percep-8”



Como se ve, cuando escribo el diario no tengo una actitud de ‘doma’, ni de sometimiento: “me gusta” ayudarlo y me gusta que esté de buen talante. Aunque, desde luego, me parezca poco respetuoso por su parte según que tipo de conducta “habitual”, y me parezca también “triste” convivir con los estados que habitualmente se muestra.

Este comentario pertenecería también -de alguna forma- a la dimensión de planificación: en todo caso se remarca la relevancia que le otorgamos a partir de la relectura del diario.

#### **Sesión 10ª:**

*Estoy baja de moral* porque detecto angustia en F. y/o porque el ritmo del proceso es lento: *¿esa ‘no perfección’ rompe mi idealización de lo que debería ser un proceso de formación “sin dolor”?* (í.:3). De ser así, estaríamos ante un mito mío...*algo parecido a ¿el aprendizaje y la enseñanza sin dolor o con dolor mínimo?, agradable, fructífera, necesaria?; de alguna forma he asumido “postmodernamente” que no quiero representar la parte “aburrida” y dura que significa aprender y pretendo que quien tiene que hacerlo se responsabilice de su propio proceso, que entienda, que realice un proceso de iniciación importante que le transforme...parece que quisiera jugar un rol amable, artístico, de unir sensibilidades, de llegar por la vía de la intuición, de la emocionalidad, de la seducción.*

#### **Sesión 13ª**

También puedo estar ‘baja’, agotada, porque estoy realizando mucha formación, pero seguramente en este contexto se acusa más el agotamiento porque ya existiría aquí un modelo definido que no “controlo”, que existe por sí mismo (í.:3)

#### **Sesión 15ª**

-Asumo que ‘ver’ cómo funciona o piensa un profesor/a, no significa cambiar la realidad...ni insuflar aprendizaje...como máximo podemos...; esta observación es de perogrullo pero *los docentes, en general, no la tenemos superada; pensamos muy difusamente sobre las posibilidades del aprendizaje, hemos mitificado esa realidad y, además de “controlarla” poco, le pedimos demasiado.* (í.:3)

-“*Procesos tozudos...cuesta cambiar, es lento*”: se refiere a la situación en la que detecto que J. pregunta acerca de si será correcto hacer todo el día lenguaje escrito, y *hace prácticamente el mismo planteamiento antes y después de Semana Santa, en dos sesiones consecutivas* (í.:4). En la situación de formación, *la tendencia puede ser de ‘culpabilizar’ a quien se muestra tozudo porque se ‘resiste’*: también se le puede dejar hablar y/o preguntar claramente qué está queriendo decir, cómo y por qué lo ve como lo ve.

#### **Sesión 17ª:**

Año duro (í.:4) *Yo estoy inmersa en un proceso de “lucha”, de ética. (Marina, 1998)*

*También podemos plantearnos cómo, cronológicamente, la zona inicial e intermedia recoge la máxima percepción y cómo en la 17ª, ya de forma sintética, hablo de ‘año duro’.* No recogimos -o no hubimos de recoger- específicamente esta categoría en el otro contexto.

## **K. DILEMAS**

### **Percepciones**

Cabe decir que en caso del análisis de este contexto, se recogen *cuatro estructuras dilemáticas* que habrían persistido a lo largo del proceso. Se presentan por esta razón ‘sintética’ en esta posición final del desarrollo. Como se verá, en el análisis del otro contexto de formación, tanto la estructura de los dilemas como la cantidad son diversas y se presentan en otro lugar del informe.

Las percepciones dilemáticas, obviamente tienen consecuencias en el tratamiento de los contenidos y, por ello, en la síntesis de estos últimos, se recogía algún segmento muy relacionado con el dilema. En este sentido, las citas serán tomadas tanto del documento de síntesis de contenidos como del de percepciones.

Los dilemas son los siguientes:

1. En la sesión 7ª:

- ¿Necesitarían seguir reuniones más ‘ajustadas a guión’ y yo no lo “exijo”? ***Atención a la necesidad explícita contextual vs. Atención a la necesidad prevista según la planificación o la lógica del ‘orden’ de lo sistemático.***
- No sólo eso, sino también: ***Presentación según el orden lógico-formal de la disciplina vs. “Red de pensamiento” de las conversaciones de los equipos docentes.***

2. En la sesión 10ª:

- ***Tiempo amplio vs. Tiempo concreto para tratamiento; Tiempo de Claustro vs. / Tiempo únicamente de Educación Infantil; Tiempo fructífero a largo plazo vs. Tiempo fructífero a corto plazo.***

3. En la sesión 14ª:

- ***Flexibilidad en las conversaciones para no volver a caer en polémicas vs. caer en tópicos “eternos” o “guerra didáctica” para que salgan los ‘humores’.***

4. En la sesión 16ª:

- ***Qué relación hay entre el aprendizaje individual y el grupal: cuál estira de cuál, cuál hay que priorizar?.***

La pregunta que se formula en torno al caso de F., estaría resuelta -en alguna medida- teóricamente en el sentido de que, según Fullan y Hargreaves (1997: 27ss), *el desarrollo individual es clave para el desarrollo colectivo en los centros por cuanto son ‘personas totales’ las que pueden llegar a desarrollar escuelas totales.*

## **A) CONTINUACIÓN DE LA TRIANGULACIÓN HOLÍSTICA entre los diversos documentos (que hemos considerado 2ª PARTE).**

**F) AUTOINFORMES.** (Anexo nº10)

*Valoración individual de las aportaciones de la actividad formativa que se realizó en la sesión 15ª y que, como se ha visto, les fue entregado para su lectura en la 16ª y comentado grupalmente en la 17ª.*

*Tras el análisis de los diarios, y aunque ya se sabe de ellos por los comentarios recogidos, ‘cierra’ cronológicamente la acción formativa y aporta la valoración ‘final’ del proceso por parte de los profesores.*

Nos centraremos ahora en observar algunos de los roles más marcados a lo largo del análisis anterior para contrastarlos.

Presentamos la información tal como se retornó a los profesores implicados para su comentario grupal.

Aparecen contenidos relativos a la *necesidad del trabajo iniciado, y a la adecuación para cambiar la metodología*. Como se ve, son el Dtor., la C. d’E., F., P., N., e I. quienes hablan del trabajo hecho en Educación Infantil y Ciclo Inicial de forma ‘constructiva’.

Hay personas como Nú. y M. que parecen quejarse de que la actividad haya estado tan centrada en ‘solucionar los problemas de EI. (aunque cuando se les preguntó en el cuestionario inicial, no se plantearon ninguna alternativa). En estos casos, señalan que cuando el tema ha sido de su incumbencia les ha interesado más.

El apartado más notable recoge lo que han considerado como *aportaciones profesionales*: las personas con una perspectiva de liderazgo parecen *coincidir en lo positivo para el centro y, en general, todos aportan consideraciones en este apartado: reflexionar sobre lo que se hace, ganar conciencia sobre ello, coordinar con los otros cursos del centro, creación de un hilo conductor –‘a pesar de los cortes de los profesores’, aprovechar el tiempo (‘en las horas de ‘Proyecto Curricular’o claustro’), etc.*

Los *aspectos netamente educativos como la atención a la diversidad y la actitud de indagación por parte del profesor*, son resaltados por las personas que han liderado ‘reflexivamente’ algunas de las situaciones a lo largo del proceso tal como habíamos recogido: C. d’E., N., F.

*Cuando se habla de dificultades, Dtor., N., P., M., J., parecen mantener las razones que ya han mantenido aunque fuera de forma implícita a lo largo del proceso: los tres primeros remiten a la historia del centro, y a las formas de ser como colectivo, las dos últimas remiten a aspectos ‘externos’ esperar los resultados y ‘saber muy bien cómo aplicar la teoría’.*

*En conjunto, reflejaría las dos subculturas existentes, y también puede dar idea de la ‘dureza’ de algunas posturas.*

*Contrastando estas manifestaciones con las de cada uno de los cursos, puede verse que, aunque se trate de un centro particular (en ningún caso, ejemplo ni muestra de ningún otro), el potencial desarrollo profesional en uno y otros contextos, aun siendo a través de modalidades que, por definición, harían esperar lo contrario, no viene marcado por la modalidad: está calor también que, como centro, ‘Ce’ difícilmente habría ‘asistido’ o participado en otro tipo de formación, por ejemplo, en un curso. Por cierto, cabe destacar que se refieren a la actividad de formación como ‘curso’ o ‘curset’ (cursillo).*

Además se encuentran:

Referencias al tiempo: ganarlo o perderlo haciendo según qué actividades. Nos pareció extremo lo aportado por I. Pero puede ser significativo acerca del valor otorgado a determinadas obligaciones (ética del cuidado vs. Ética de la responsabilidad)

Referencias a confianzas-áreas cerradas o abiertas por lo relacional y por lo representado por la formadora.

Referencias a la flexibilidad, y el cambio de planes para atender a sus demandas.

Todas ellas aparecen como elementos que han formado parte de la actividad.

‘SÍNTESI DEL PRIMER AUTOINFORME DEL CEIP MOWGLI (realitzat el 3-4-97)’

### 1. Referències al treball en Ed. Infantil.

-“...es partia d’un desconcert...” (P.)

-“...completament enriquidor, essencial per canviar el mètode de L-E (**tambien P-3**), interessant per la innovació de l’aprenentatge a parvulari, i potser lligat a C.I.” (Dtor.)

- “El P. necessitava un canvi en el tema de l’aprenentatge de la L-E, el veig força positiu, i amb la canalla molt motivada. Quan tinguem els punts bàsics del “procés” força clars encara anirà millor. (F.)

-“...les mestres:

- han aprofundit bastant (Dtor.)

- han tingut un fort estímul a l’hora de fer la feina de cada dia i buscar noves formes i recursos en l’aprenentatge (C.d’E.)

- (qüestió pedagògica general) tenen més implicació en el procés d’aprenentatge, donen importància als coneixements previs, fan més fàcil la construcció de coneixements (de conceptes, procediments i actituds), els nens relacionen més les coses, i el mestre observa i escolta més: ENSENYAR A GUST ↔ APRENDRE A GUST (C.d’E.)

-(una persona que ha aplicat coses a Infantil, i pertany a un altre cicle): força satisfeta, però sovint insegura.(I.)

#### 1\* “Cicle on s’ha centrat el treball”:

-“...massa centrat en el P. volent solucionar problemes i angoixes d’aquestes classes” (Nú.)

-“...centrar el treball al P. és lògic...hem aportat poc treball el grup en general.” (P.)

-“Massa globalitzat a tota l’escola:la gent de CM/CS, perspectiva llunyana. (M.)

-“...al CM/CS els nivells generals els toca de refiló i els és més difícil d’aplicar grans canvis per la dinàmica de les classes.Els canvis seran més lents.” (Dtor.)

### 2. Referències al CI.

-“...al CI bastant enriquidor però les mestres potser estan més escèptiques perquè veuen la realitat del moment actual: ha de passar temps per aplicar la feina feta en profunditat. (Dtor.)

-“...crec que també amb aquest, nou sistema, treurem l’angoixa del primer trimestre de primer de Primària.” (N.)

### 3. Referència a altres temes no centrats en la L-E de base.

-“Quan s’han tractat temes com Lectura, Comprensió Lectora, etc., m’han resultat més interessants perquè a nivell personal en podia treure més profit.” (Nú.)

-“Ha estat més interessant quan hem parlat d’ortografia, p.e.” (M.)

4. Referència a aportacions de caire PROFESSIONAL ( Reflexió sobre tasca docent, Treball de centre, altres) .

- “A llarg termini l’escola segur que ho notarà” **(Dtor.)**
- “D’aprenentatge segur que n’hi ha”. **(Dtor.)**
- “Curset molt interessant” **(Prof\*)**
- “...(davant del) problema d’intercanvi entre els mestres, la dinàmica comú és doblement positiva.” **(Dtor.)**
- “Donar suport en la tasca docent, dir que no estan sols, que poden fer moltes coses, proposar idees.” (practicanta de Magisterio que assistí a alguna de las sesiones)
- “Interès en la metodologia ‘nova’ pel que representa d’ajuda, innovació, reflexió...**(I.)**
- “Les circumstàncies (desconcert a P. i resultats poc satisfactoris en Lectura i Ortografia): buscar una persona que reguli el procés i col.laborar.” **(P.)**
- “Ha estat i està resultant més interessant del que pensava en un principi...i més si pots treure un pas pràctic per l’aula, que si només és teòric.” **(P.)**
- “Recordar coses que saps, conèixer altres que no coneixia, i posar-les en pràctica.” **(P.)**
- “Reflexionar sobre temes i aspectes discutits a nivell col.lectiu.” **(Nú.)**
- “Fer adonar d’algunes coses que treballàvem però que no havíem discutit abans.” **(Nú.)**
- “Els lligams amb els cursos més de grans està resultant més bé del que vaig pensar al començament.” **(F.)**
- “Ajudar l’escola a veure noves maneres o dinàmiques diferents de l’aprenentatge.”**(J.)**
- “Implicar tot l’equip sobre la importància de seguir una manera de fer.”**(J.)**
- “Reflexió -positiva- sobre l’aprenentatge de la Lectura i l’Escriptura a la nostra escola.” **(N.)**
- “Exposició del tema interessant i amb un fil conductor (encara que pugui semblar poc concreta pels talls que fem els mestres).”**(N.)**
- “Resultats positius.” **(N.)**
- “Pensar en aspectes que potser no utilitzava prou.” **(Prof\*)**
- “M’ha agradat que t’adaptassis a necessitats, problemes, ...deixant de banda el programa: donar prioritat al problema o necessitat sentida.” **(Practicanta de Magisterio que assistí a alguna de las sesiones)**
- “Interessant l’aportació de materials, cintes, fitxes, etc. perquè ajuda a entendre millor les coses, a veure-les aplicades en la realitat.” **(Practicanta de Magisterio que assistí a alguna de las sesiones)**
- “(Malgrat l’hora dolenta) ha sigut una manera de no perdre el temps en les dues hores de PCC o claustre.” **(I.)**

5. Referència a conceptes d’educació.

- “Sempre hem d’estar alerta a la diversitat.” **(F.)**
- “Es pot atendre com caldria la diversitat?. Què fem amb els que no segueixen?. Potser tot es pot solucionar amb una bona organització dins la classe, però no som massa organitzats.” **(N.)**
- “...un dels punts importants per a mi és la llibertat del nen a escriure allò que pensa...’deixar anar la corda’ (serà prou llarga?)... .Allò positiu que té el tema: es centra en la il.lusió del nen per llegir i escriure.” **(N.)**
- “...una bona part del treball del mestre/a és primer observar i escoltar...i d’aquesta manera fer que l’aprenentatge i l’ensenyament es faci de forma planera i agradable...” **(C.d’E.)**

## 6. Referències a dificultats.

- “La principal dificultat pot ser massa coneixença i por d’alguns a la crítica.” **(Dtor.)**
- “La dificultat principal és: no aconseguir un mètode de treball col·lectiu”. **(Dtor.)**
- “Crec que tots els mestres haurien de parlar més i establir debats.” **(practicanta de Magisterio que assistió a alguna de las sesiones)**
- “...potser amb una bona organització a la classe...però no som massa organitzats. **(N.)**
- “Sempre ens ha pesat això d’escriure i, francament, és una llàstima.” **(N.)**
- “Tota teoria és bona però és molt difícil fer-la bé.” **(Prof\*)**
- “Interessant, bastant pràctic, però crec que hem aportat poc treball el grup en general...el grup no ha fet res per muntar coses per millorar aquests resultats almenys a Primària. No a P. que veig que el resultat ha estat molt profitós.” **(P.)**
- “Potser quan faci anys que s’apliqui i vegem fruits ho veurem diferent (als cicles superiors).” **(M.)**
- “Tinc l’interrogant sobre si treballant tant la llengua, deixem de fer altres coses (hàbits, joc, vida pràctica, etc...).” **(J.)**
- “...l’hora és pesada, haig de fer esforç mental i físic.” **(I.)**
- “...l’hora és dolenta → cansament: de vegades desconnecto.” **(Prof\*)**

## 7. Sobre seguiment ?

- “... el curset no serà suficient per a portar a terme la metodologia a nivell d’escola i s’hauria de continuar almenys durant l’any vinent i fer un seguiment durant algun temps més perquè tot el grup estigui més convençut de la línia d’escola” **(I.)**
- “Crec que serà positiu per un “després” però, si no existeix un eix coordinador i un seguiment de curset l’any vinent per anar ampliant, em fa por que s’acabi aquí.(...)Convindria una segona part.” **(P.)**
- “Algun dubte si sobre això s’anirà continuant en cursos posteriors.” **(F.)**
- “Crec que seria profitós un altre curs centrat en els dos últims cicles.” **(M.)**

## 8. Referències a l’assessora (personals).

- “Excel·lent per la mestra: molta paciència, bona preparació, bona comunicació, documentació, relació amb tothom.” **(I.)**
- “Com a persona ets molt treballadora i amb molts recursos.” **(Prof\*)**

I) ‘DIN-A-3-D-ce’. (Anexo nº 5)

-En el análisis del documento ‘D-ce’, encontramos que también se marcaron los **hablantes**: son lo que se ha recogido en apartados que hablan de roles. Se aprecia que en ese instrumento de síntesis de las categorías, marcábamos la participación de los profesores genéricamente (‘Profs’) señalando que habían intervenido de forma autónoma, introduciendo alguna cuestión o planteando alguna consideración; únicamente se marca a Prof\* esa primera sesión, como un acto de personalización.

Desde la 2ª sesión se empiezan a poner los nombres propios de los profesores y ya se asume que estamos hablando de personas en concreto o de roles, pero no de un protagonista genérico.

No abundamos más en la cuestión puesto que ha sido ampliamente tratada.