

6. CONCLUSIONES y CONSIDERACIONES

A) PROCESO DE INVESTIGACIÓN

“Será necesario reflexionar, pues, sobre la relación de tres de los sistemas implicados en la acción formativa de los Centros de Profesorado: *la naturaleza del conocimiento pedagógico, la función de las personas y los centros en la adquisición y el uso del conocimiento, y cuantos procesos y condiciones resultan implicados.*”
(Fernández Cruz, 1999:138)

“...hoy se suele entender que *el proceso de implantación e institucionalización de cambios es similar a cualquier proceso de aprendizaje, tal como suele ser explicado en las teorías constructivistas*:...activamente construido, las experiencias previas y comprensión (“cultura previa”) configuran las respuestas específicas que den a los nuevos conocimientos, y ciertos aspectos del contexto de aprendizaje van a influir grandemente en cómo el profesorado vea o comprenda...” (í.:428)

“...el estudio de la implantación requiere, entonces, una teoría del aprendizaje de los profesores, que explique bajo qué condiciones se tiende a poner en práctica determinados mandatos externos y bajo qué otras no, así como identificar las condiciones que promuevan dicho aprendizaje.” (í.)

0. Introducción

Nuestro estudio partió de finalidades relacionadas con el conocimiento didáctico en el ámbito diferencial de la formación permanente docente; lo que hemos elaborado en él es, de alguna manera, el resultado de *desaprender nuestros conocimientos sobre los componentes y los mecanismos de desarrollo del propio acto didáctico para volverlos a construir: el contraste entre nuestros modelos iniciales y el contacto continuado con contextos prácticos, nos ha obligado a reconstruir nuestras teorías y nuestras formas de intervenir.*

Los mecanismos de categorización y la triangulación ‘práctica-teoría-tiempo’, proporcionan la posibilidad de ‘deconstruir’ la realidad analizada ante una mirada de lo sabido o lo supuesto. Así, lo que ha emergido ve de forma ‘nueva’ lo didáctico y lo entiende más como una empresa común que como una instrumentalización.

Las investigaciones que, como la nuestra, se plantean cuestiones descriptivas (qué ocurre), interpretativas (cómo se valoran los acontecimientos) y explicativas (por qué son importantes esos hechos, cómo se relacionan entre sí) permiten, por el hecho de utilizar diversas fuentes de recogida de datos, una triangulación en la toma y análisis de evidencias que permite esa reconstrucción.

En el caso de la docencia en contextos de aprendizaje adulto y, en concreto, de la formación permanente del profesorado, toda revisión de las formas y prácticas de la intervención pasa por una suerte de autoobservación que parte de nuestras creencias

sobre lo que debemos hacer: las funciones de gestión del aprendizaje y de gestión de la comunicación son contenidos de la propia naturaleza de la observación.

El hecho de centrar buena parte de la investigación en lo recogido en los diarios tiene que ver con esa doble vertiente de la docencia como observación y autoobservación, y refleja la importancia que se da al sujeto docente como sujeto que interpreta, regula y confiere entidad a la situación de formación. Por lo tanto, no estamos lejos de sugerir que en el llamado ‘pensamiento docente’ la toma de decisiones interactiva, la planificación y las creencias-emociones, actúan juntas.

Autoobservación y narratividad nos parecen caras de una misma moneda. Los procesos de análisis de la realidad deben estar soportados por elementos de ‘relectura’ y de ‘reescritura’ de las sucesivas interpretaciones.

Cuando el proceso interesa a una persona porque quiere saber y está dispuesta a despojarse de determinadas ‘fronteras’, si la autoobservación y la narratividad son los mecanismos de base, no cabe dudar que tal proceso se constituirá en un aprendizaje importante. Hablamos, pues, de las condiciones en las que unos factores pueden ser fructíferos.

La cuestión está en saber, además, cómo puede intervenir el autoanálisis cuando de lo que se trata es de cambiar realidades prácticas colectivas como son las que se desarrollan en los contextos de trabajo docente: cómo cada docente mejora su práctica a partir de mejorar su comprensión de las realidades individuales de sus alumnos, de sus conocimientos didácticos y de sus dominios institucionales.

Como advertía Coronel (1997) existe en los contextos escolares la gran limitación de tener *pocas oportunidades para comprometernos en una narrativa colectiva que haga que se conecten las estructuras decisionales del pasado con las del presente y poder, así, proyectar las del futuro.*

Éste es, nos parece, el papel que ha de jugar la formación permanente. En este sentido, entendemos que las condiciones a las que, repetidamente, hemos hecho mención, pueden leerse desde esta perspectiva, es decir, *a pesar de que las condiciones del trabajo en común entre los profesores en sus ámbitos cotidianos de desarrollo no sean favorables a la construcción colectiva, la formación debe entender que la única forma de hacer cooperaciones que incrementen la mejora es iniciar procesos en los que se recupere el ‘placer’ por la rememoración, la valoración individual de los hechos y de los motivos asociados a los mismos, la escucha de las otras historias y la elaboración progresiva de una historia común, aunque ésta deba comenzar en el presente.*

Si, en general, lo que puede resultar interesante al docente es la **transformación** (Shulman, 1987 en Marcelo, 1993:160) de sus conocimientos epistemológicos sobre la materia, los contextos educativos, las condiciones pedagógicas generales, etc., en conocimiento construido en cada uno de los contextos humanos de que se trate, **como formadora, lo que nos motivaba, dado que los contenidos sobre la materia supuestamente ya los ‘teníamos’, era saber más acerca de cómo aprendían los profesores, cómo cambiaban a partir de lo que pasa y/o no pasa en las acciones de formación;** en nuestro caso la ‘fase de transformación’ se ha caracterizado por *experimentar de qué forma se pueden crear interrogantes y respuestas comunes entre la formadora y los profesores.* Ambos protagonistas construyen –juntos- aprendizaje.

Además descubriríamos que, a medida que ese proceso de atender a las formas de aprender de los profesores se iba tornando más contextualizado y profundo, *no sólo nosotros cambiábamos, sino que el conocimiento de la materia se transformaba a causa de que incorporábamos en ella los interrogantes aportados por la práctica, a través de haber creado un ambiente proclive a autointerrogarnos e indagar en lo que pasa en clase con los alumnos.*

Nuestro informe de tesis, como se ha podido comprobar, no ha rehuído el hacer partícipes a sus lectores de ese proceso de autointerrogación. *Nos preguntábamos al respecto si esto llegaba a confundir (acostumbrados como estamos –quizás- a los discursos más lineales) y si eso podía ser interesante para la investigación. Nuestro proceso, en este sentido, no ha podido evitar situarse en una postura romántica de intensividad comunicativa con la supuesta comunidad investigadora a la que poco a poco se ha ido sintiendo vinculado.*

Debemos entender lícito que en un esfuerzo personal como la realización de una tesis, se haga honor de lo que se ha aprendido (aunque para otro sea algo ya asumido). *Cuando, por ejemplo, y sin pretenderlo de forma apriorística, se determina ser ‘generoso’ en las referencias -sean teóricas o prácticas-, debe entenderse que es por una cuestión de buscar lo “culto”, es decir, por honrar los orígenes (“cultura”) y por situarse en la perspectiva narrativa de ‘explicar lo que hemos averiguado sobre aquello que nos habíamos preguntado’, más que mantenernos en el terreno estricto de lo que ya ha sido explicado.*

En todo caso, pensamos que una característica de la época que nos ha tocado vivir es la importancia de los interrogantes que colectivamente nos planteamos y que, también colectivamente, nos apresamos a resolver.

Presentamos a continuación un esquema que recoge la estructura que daremos a este apartado.

A) PROCESO DE INVESTIGACIÓN (autoobservación)

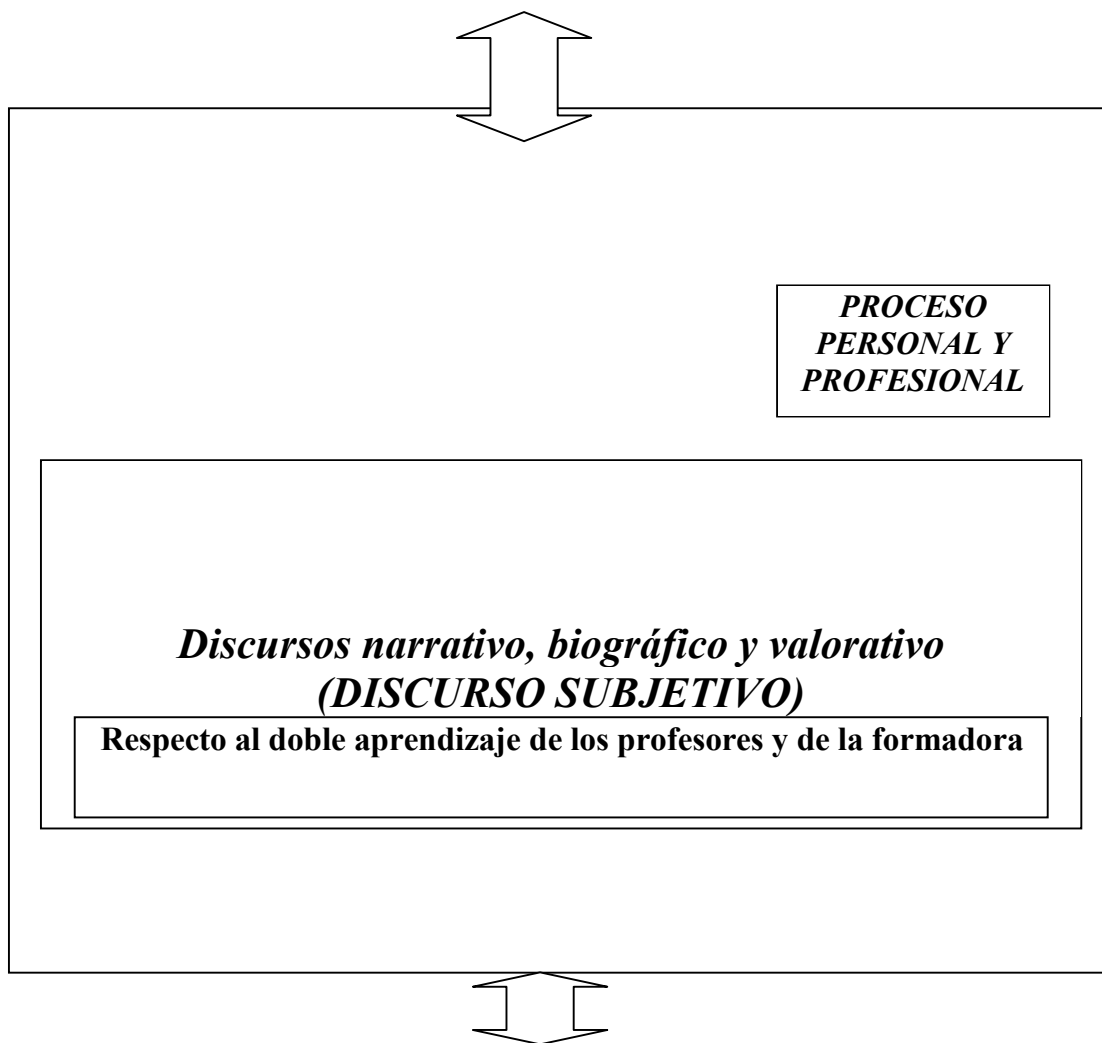
0. Introducción

1. Aprendizaje de los profesores /Aprendizaje de la formadora

82. Diario (junto a otros documentos) ‘descubre’ *dimensiones* del pensamiento/sentimiento de la actora y narradora

3. ‘Dimensiones’ en relación con diversas ‘llamadas’ de atención y con diversas temáticas

4. La ‘codificación múltiple’



1. Aprendizaje de los profesores y de la formadora

Como decíamos no concebimos la formación sin aprendizaje compartido entre los roles de la persona formadora y los docentes de las diferentes etapas educativas.

Entendemos que el aprendizaje docente se sitúa en el territorio que dibujaba Shön (1992): preguntarnos cómo hacer un detenido examen del arte, entendiendo que lo que cada profesor pretende en la vida que, sin duda, ‘construye’ en el aula y en el centro, es el manejo de zonas indeterminadas de la práctica. La formación coopera en la medida en que incrementa la competencia para ello, en parte, incrementando la conciencia de la complejidad y, en parte, aportando diversos tipos de racionalidad sobre la acción docente en situaciones de enseñanza-aprendizaje con los alumnos y en situaciones de trabajo común con los colegas del centro.

Hemos asumido, además, que ante una innovación curricular los profesores deben conformar una nueva comprensión de ellos mismos, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de todas las implicaciones derivadas que, necesariamente, se concretarán en nuevos contextos y modos de hacer.

No puede modificarse substancialmente la práctica sin una **transformación en la estructura perceptiva del profesor** (percepciones, representaciones, actitudes, expectativas) **que modifique las creencias, las actitudes y el conocimiento práctico con el que reconstruya la innovación propuesta o prescrita.**

Está claro que a lo largo de nuestro estudio nos hemos situado en la perspectiva de investigación sobre la **toma de decisiones interactiva**: a partir de los instrumentos que articulamos para recoger información, hemos podido analizar aspectos relacionados con ello, tanto psicológicos (centrados en la formadora), como de tipo más contextual y pedagógico, centrados en la interacción en las situaciones de formación.

Los principios que rigen la gestión de la clase y la gestión del currículo estarían en la confluencia de la vida del aula: el estudio que hemos llevado a cabo participa de los interrogantes del modelo. En nuestro caso, se trataría de dos actores vistos desde el punto de vista de la formadora y un objeto, el aprendizaje, visto desde el doble punto de vista de los profesores y de la formadora, todo en un ambiente que vuelve a ser intencionalmente mirado por la formadora.

Los bloques de bases teóricas dedicados a *aprendizaje y enseñanza docente* no se consideran el primero en referencia a la formadora y el segundo en referencia a los profesores: ambos hablan sobre todo del aprendizaje, de la mejora, y si pensamos en destinatarios, son tanto los profesores como la formadora. **Por eso es más extenso el bloque de aprendizaje que de enseñanza o ‘formación’, porque también para el formador rigen los principios del aprendizaje y los ámbitos de la planificación, la interacción y todo el ámbito de creencias, principios, emociones, etc. que allí se recogen.**

2. Diario (en relación con otros documentos): ‘emergencia’ de dimensiones

Iniciamos este proceso de investigación sin ninguna experiencia previa sobre la narratividad distinta a la que ‘ocasional’ e informalmente deparan algunas situaciones cotidianas: está claro que no teníamos un concepto ‘científico’ al respecto, ni siquiera habíamos tendido el puente entre lo que significa la ‘tarea escolar’ de narrar, situación escolar y didáctica que -ciertamente- habíamos ‘asesorado’ y practicado, con la ingente potencia de reconstrucción que hoy día le atribuimos a la narratividad.

Ya hemos tratado a lo largo del trabajo que el definir parte de la investigación desde la perspectiva narrativa fue haciéndose -ante nuestros ojos- cada vez más relevante.

Con Zabalza (1987, 1991) hemos entendido que ***el quehacer didáctico es complejo y que elementos del pensamiento del profesor como la ‘preacción / interacción / postacción’ tienen que ver con esa complejidad y con esa textura dinámica con la que el docente -a pesar de la incertidumbre- interviene discrecionalmente.***

Como se sabe, nosotros no buscábamos otros elementos en los diarios que no fueran referentes del aprendizaje y de los acontecimientos sucedidos en las ‘escenas’ de formación que analizábamos: ***el hecho de que, una vez iniciado el análisis, ‘emergieran’ lo que hemos llamado dimensiones, ha constituido un aprendizaje importante para nosotros, al tiempo que ha iluminado didácticamente la naturaleza del pensamiento docente.***

En este sentido, siendo nuestro estudio un estudio de caso instrumental, realizamos una conexión entre nuestro caso y la realidad general: entendemos que, ***en determinadas situaciones docentes, los pensamientos de planificación, de toma de decisiones y aquellos relacionados con creencias, actitudes, etc., confluyen en lo que llamamos reflexión en la acción y sobre la acción. Presumimos que ese tipo de reflexión es compartido entre los profesores que pretenden abordar una innovación y entre las personas formadoras que ayudan a innovar, puesto que la misma situación de innovar, si se realiza desde parámetros de investigación-acción, ‘fuerza’ la interrelación entre las diferentes dimensiones del pensamiento docente.***

En suma, dado que la pretensión de nuestra investigación era -de alguna manera- referir nuestros hallazgos a situaciones o grupos próximos, se nos plantea una *línea de investigación futura: indagar con mayor profundidad en ‘esa’ multipolar naturaleza didáctica del pensamiento del profesor en situaciones marcadamente dilemáticas como son las innovaciones curriculares en contextos sociales de trabajo.*

El tipo de consigna que nos dimos era de tipo amplio: ***‘recoger lo que pasa y hablar conmigo misma’.*** Tener en cuenta esto es importante porque el tipo de consigna (interrogante) crea el sendero que más tarde se recorrerá; en nuestro caso, dado que no se trataba únicamente de recoger ‘lo que sucede en las sesiones’ (con lo que estaríamos delimitando el diario a la fase ‘interactiva’), *sino que estaba complementado con esa otra propuesta más abierta de hablar con nosotros mismos, nos encontramos con aspectos relativos tanto las fases ‘interactiva’ como a las ‘preactiva’ y ‘postactiva’ (porque en los diarios se hace referencia a mis planes y en la relectura, remarco, re-proyecto acciones, rememoro y añado, etc.).*

Pensamos que no habría sido posible ni siquiera aproximarse a responder a las preguntas de ‘qué pasa, qué se aprende, cómo se aprende’, sin esa conexión narrada

entre el pensamiento y la emocionalidad de la persona mediadora en la gestión del proceso, en este caso, de mí misma.

No cabe ocultar que ante los interrogantes que nos habíamos propuesto –tan sugerentes como complejos–, el propósito de no romper el ‘holos’ era una cuestión acuciante: no nos servía ni centrarnos en la temática de formación ni en los protagonistas, ni en los contextos, etc. de forma separada, tampoco sólo describir o valorar o explicar y ni siquiera narrar sucesos aislados. Aquí se concentra uno de los mayores retos epistemológicos del trabajo.

Ubicados, entonces, en la relevancia de la narratividad, sabemos (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001) que la perspectiva de análisis, más o menos holística, más o menos categorial, puede desfigurar el propio significado del proceso.

En nuestro caso pensamos que, incluso habiendo usado ciertos mecanismos de categorización, a partir de los diarios pueden recogerse dimensiones personales, es decir, pueden usarse las informaciones “numéricas” que se derivan del análisis categorial, por ejemplo, para ver la frecuencia de aparición, pero no se ocultan, necesariamente, las dimensiones afectivas, de ‘trama narrativa’, de triangulación temporal, etc. si lo que se pretende es una visión holística al respecto.

Como se sabe, *lo emocional emergió como uno más de los contenidos analizados* de forma que también le adjudicamos un nombre de categoría amplia que más tarde se constituyó en la *dimensión perceptiva*.

En el bloque de ‘percepciones’ se amalgaman argumentaciones, percepciones, sentimientos, planes conectados a lo percibido, etc.. Lo que caracteriza a la dimensión es, precisamente, su carácter no meramente descriptivo (aunque también esté basado en describir personalmente aquello que se percibe) *y el ocupar el espacio de hablar con uno mismo sobre lo que está viviendo.*

Como vimos, *Bruner (1994) plantea la necesidad de atender tanto a los discursos de lo racional (‘externo’) como a los de lo ‘interpretativo’ (filtrado por lo subjetivo)*. La historia de la ciencia se ha debatido acerca del valor científico de ambos; *en la actualidad sabemos que tanto la práctica como la mejora de la intervención educativa están configuradas ampliamente por lo personal, lo histórico, lo experiencial y lo culturalmente construido (o en algún grado compartido). Insistimos en la relevancia de este aprendizaje para con nosotros mismos.*

La diversidad de “contenidos” que nuestra dimensión “percepciones” incluye puede informar, a su vez, de que *lo emocional no está tan separado de lo que, dicotómicamente, se pudiera entender como racional: se diagnostica* (se interpreta y valora el ‘flujo de señales’ que planteara Joyce (1980)), *se teoriza, se argumenta, se planifica, se siente y se expresa en ese espacio dado en llamar ‘emocional’*. Angulo (1999a) llamaba *a-racional* a un terreno que bien podría ajustarse a lo que queremos decir.

En todo caso, *reivindicamos ese espacio de conversación contextualizada entre uno mismo y la realidad en la que nos desarrollamos, al tiempo que entendemos que deben buscarse ‘campos amplios’ que permitan relaciones abiertas entre los elementos constitutivos (‘campos de señales’, síntomas, etc. que permitan respuestas amplias).*

Retomando el carácter de ‘generalización’ que nuestro estudio de caso instrumental haya podido procurar, pensamos que *aquello que en nuestra investigación han resultado ser ‘dilemas’ o constructos (Zabalza, 1991), ciertamente puede ser compartido tanto por los formadores como por los profesores.*

De esta forma, podríamos aproximarnos, a través de su análisis, a esa reclamada ***Didáctica Diferencial de la Formación Permanente*** del docente y, dentro de ella, a trazar líneas de orientación para la práctica educativa en las áreas curriculares y las etapas educativas que hemos analizado.

La utilización de los diarios no puede desligarse tampoco de la posibilidad de intervenir en los contextos de formación como soporte a la acción social de los grupos de profesores. Si uno de los requisitos de la intervención formativa es la identificación de los agentes –humanos, históricos, organizativos, etc.- que pueden ser responsables de la situación problemática; si la transformación pasa por definir los problemas con precisión, crear condiciones de descubrimiento de intereses comunes en procesos de diálogo continuo crítico y, en suma, por motivar un proyecto educativo, es claro que la narratividad (y la escritura como soporte) es una pieza clave del proceso. Entendemos que, a menudo, ésta recae inicialmente en manos de las personas que lideran los procesos de ‘diálogo’ llegando, incluso, a ser imperceptible por parte de los directamente implicados: en todo caso, esa fase de esclarecimiento conversacional por parte del formador en los primeros momentos substituyendo el liderazgo interno que puede ser incipiente, sería otro de los elementos caracterizadores de la Didáctica Diferencial de la Formación Permanente Docente.

Respecto a la potencialidad formativa del diario y, abundando en lo que recogíamos anteriormente, remarcaríamos otros efectos como:

- la exigencia de estructuración de la propia experiencia,
- la enorme estimulación de la memoria (haciendo que se conecten de forma ‘profunda’ los acontecimientos, estados, opiniones, demandas, etc. a lo largo de todo el proceso),
- la posibilidad de autodiálogo expresivo: genera una suerte de descanso o descarga de la tensión que en nuestro caso provocaba aunar tiempo profesional -ya de por sí denso- y tiempo de investigación; acceder a tal descanso podía suponer, prácticamente y como mínimo, una hora de escritura.

3. Dimensiones en relación con diversas ‘llamadas’ de atención y con diversas temáticas.

Sin entrar de momento en el contraste entre las diferentes categorías temáticas atribuidas a uno y otro contexto, sí queremos abundar en lo que para nosotros ha sido un aprendizaje importante: como decíamos, a través de los diarios nos hemos puesto en contacto con elementos del pensamiento docente.

Hemos experimentado cómo la naturaleza de este pensamiento está compuesta de diversas materias; hemos asumido cómo la actividad perceptiva provoca actividad planificadora; hemos entendido que no se trata de una relación de causa-efecto,

puesto que está mediada por aspectos personales de diversa índole, además de por aspectos circundantes también importantes.

Hemos visto, en definitiva, que *sobre la base del conocimiento de la materia, su transformación y su gestión en las situaciones de enseñanza-aprendizaje están muy directamente basadas en la sensibilidad y cultura perceptivas del docente, y en su propia riqueza social.*

Sensibilidad y cultura remiten a *espacios amplios y difusos difícilmente normativizables*: esto tiene limitaciones a la hora de orientar la práctica didáctica pero, al mismo tiempo, ilustra y vindica la importancia de las prácticas culturales ‘abiertas’ centradas en lo que acontece en cada momento del discurrir en el que se comparte un tiempo y un espacio con un propósito común.

Podemos hablar de ‘descubrir’ porque no éramos conscientes de esos movimientos internos en la práctica cotidiana de enseñar: entendíamos que la reflexión contextualizada se jugaba en torno a momentos de planificación e, incluso, de debate acerca de las diferentes opciones y posibilidades en la organización de las actividades, pero no éramos conscientes del grado de actividad e intensidad que entraña la gestión del aprendizaje mientras ésta se está desarrollando.

El hecho de que nuestra elaboración de significados haya partido, dentro de cada categoría temática, de lo que interpretamos a partir de lo que llamamos ‘percepciones’, nos ha procurado situarnos en el análisis interpretativo desde todo aquello que fue considerado ‘señal’ para tomar decisiones. De nuevo se parte de una entidad difusa, interpretable y dependiente de la ‘totalidad’ de la persona que percibe.

Recordamos que nosotros codificamos los documentos ‘diarios’ buscando genéricamente contenidos. Ni siquiera buscábamos contenidos concretos que respondieran a los grandes campos de aproximación de los que partíamos.

Durante un tiempo, como se sabe, el encontrar elementos que pertenecían a ámbitos distintos o que eran de naturaleza diferente entre sí, no era por nuestra parte del todo comprendido: usábamos el término categoría para todo y aun entreviendo que se trataba de elementos vistos desde perspectivas discursivas diferentes, no lo teníamos claro.

Teóricamente sabíamos de la existencia del paradigma o programa de investigación que acogería estas miradas, pero estábamos confusos.

Visto desde ahora, nos parece obvio que el pensamiento funcione según estos elementos perceptivos, planificadores y de contenidos culturales porque, juntos, proveen para la acción.

Que lo perceptivo incluya dilemas, imágenes, metáforas, sentimientos, etc. parece obligar a crear situaciones -no excepcionales- que dejen fluir esos elementos. Que lo planificador incluya funciones como la relectura, la revisión histórica, el cambiar de planes por ‘miedo o temor’ hacia algún aspecto y, por contra, también ‘el ímpetu o las ganas’ hacia ello. Que la dimensión de ‘contenidos’, por último, deba aliarse a lo perceptivo y planificador para gestionar, todo ello en conjunto, parece ahora de una simplicidad aplastante.

Aun así, quizás conviene ponerlo en evidencia o recordarlo porque, como decíamos, las tendencias, digamos en genérico, administrativas, a menudo se mueven por criterios

menos sutiles y aplastan –buscando una supuesta ‘eficacia’- los factores reales que actúan en las situaciones de intervención educativa.

Desde el punto de vista de la formadora que ha gestionado la modalidad curso y la modalidad formación en centro, *el peso que las diferentes dimensiones ha tenido en el conjunto de ‘significados’ de cada actividad ha sido similar en ambas modalidades, aunque no podemos decir lo mismo de los contenidos específicos de esas dimensiones.* Más tarde veremos categoría a categoría y dimensión a dimensión, qué características particulares han dejado entrever.

Parece que el análisis que hemos desarrollado no ha fragmentado en exceso la realidad estudiada por cuanto se ha mantenido una ‘lógica’ en la articulación de los distintos elementos que se ha respaldado mutuamente entre la visión numérica e interpretativa. Nos referimos a que cuando una categoría temática estaba situada alta en una dimensión, quizás lo estaba menos en otra o, por el contrario, cuando una determinada categoría temática ha estado alta en todas las dimensiones, se ha entendido que ocupaba un lugar preeminente en la conformación de la función docente y/o en la actividad formativa de que se tratara.

Las relaciones entre dimensiones y categorías (extraídas del análisis de los diarios de la formadora) ha quedado como sigue en ambos contextos. Como se ve, y más tarde nos ocuparemos de detallar, las dimensiones perceptivas se han ocupado en ambos contextos de prácticamente los mismos tópicos, y lo han hecho de forma que complementan algunas relaciones con lo atendido en ‘preacciones’ (por ejemplo ‘situaciones informales’, y en el caso del curso la ‘relación teoría-práctica’), y ambas complementan el interés o atención por algunas categorías de ‘contenidos’ (‘recursos de formación’).

D-ce

PERCEPCIONES	PREACCIONES	CONTENIDOS
‘Recursos de Formación’ ‘Dinámica-centro-roles’ ‘Relación Teoría-práctica’ ‘Reflexión metodológica’ ‘Conceptos didácticos’ ‘Percepciones muy 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’

D-cu-2

PERCEPCIONES	PREACCIONES	CONTENIDOS
Recursos de Formación “10DIN-10” y “10DIN-11”	Recursos de Formación	Relación Teoría-Práctica

<i>Dinámica-centro</i>	<i>Relación Teoría-práctica</i>	<i>Reflexión Metodológica</i>
<i>Reflexión Metodológica</i>	<i>Investigación</i>	<i>Conceptos Didácticos</i>
<i>Investigación</i>	<i>Reflexión metodológica</i>	<i>Situaciones Informales</i>
<i>Dilemas</i>	Infraestructura	Evaluación
Relación Teoría-práctica	Conceptos didácticos	Recursos de Formación
Situación Informal	Evaluación	Investigación
Conceptos didácticos	Situación Informal	Infraestructura
Infraestructura	Dinámica	

4. Codificación múltiple (tratada en la ‘Triangulación del contexto ‘Cu-2’)

La metodología de análisis planteada a partir de la llamada ‘codificación múltiple’, se ha dicho, nos sirvió de primer contacto ‘distanciado’ de lo tratado; nos ayudó a remontar nuestra propia ‘didáctica’ para ver aspectos de los que no éramos conscientes. Como metodología nuclear de análisis, tal como estaba planteada en Marcelo (coord.) (1995a), no podía estar tan centrada en documentos personales e interpretativos porque trabaja con parámetros observacionales de las situaciones. En las fases de dudas metodológicas, en este sentido me planteo que en muchos momentos del diario aparecen las aportaciones de los profesores y, aunque yo intervenga “por el medio”, aunque esté interactuando, en el vaciado de contenidos no recojo mi intervención: la complementación de instrumentos tecnológicos como, por ejemplo, las grabaciones de audio, lo habrían solventado pero nos habríamos desviado del camino intuido como importante: la comprensión desde el punto de vista de la formadora del porqué de determinadas acciones o situaciones.

Ciertamente, ambas perspectivas podían conjuntarse, pero además de que los límites de tiempo hicieron tomar la opción centrada en interpretar en lugar de la centrada en analizar lo descrito y/o registrado, en último término, en línea con lo que Contreras (1994:56) llama la analogía de la *comunicación como orquesta en lugar de cómo telégrafo*, lo que nos interesaba no era la relación entre acciones y reacciones sino la participación y las atribuciones de significado que pudiéramos recoger y sabíamos que, como formadora, esa percepción caracterizaba nuestro rol, era responsabilidad nuestra, y queríamos aprenderlo.

Ver la -necesaria- presencia de los diversos hablantes, asociarlos a los diversos temas, entender que, de esos temas, algunos están planificados y otros lo están menos o no lo están, etc., nos proporcionó contenido para imágenes y/o principios que queríamos asumir y que se iban incorporando a nuestra forma de mirar y/o de hacer.

En síntesis, ‘contenidos’ y ‘hablantes’ fueron dos de las codificaciones que se asumieron en los dos contextos analizados: de la primera extrajimos las categorías temáticas que nos han guiado y, de la segunda, las múltiples sugerencias acerca de roles, control y dirección comunicativas, grado de conversación y contextualización, funciones del discurso, etc., que también han sido considerados relevantes.

5. Análisis ‘numérico’ complementario del análisis cualitativo.

Como se ha seguido a lo largo del trabajo, una de las dudas metodológicas importantes ha sido si era acertado fragmentar tanto el texto. En el caso del diario de la formadora sobre el contexto de ‘formación en centro’, la fragmentación fue total: contenidos, hablantes, categorías temáticas /dimensiones; y dentro de cada dimensión, de nuevo fragmentación en categorías temáticas y en el caso de las preacciones, análisis de las categorías específicas de planificación. En el caso del diario del contexto ‘curso’ (‘Cu-2’), dado que el material a analizar era menor y habíamos entendido algunos aspectos de la lógica interna de los ‘significados’, seguimos el mismo proceso pero realizando - en el caso de contenidos y preacciones- dos análisis sobre el mismo documento.

Zabalza (1991:85) recoge el *método de Bruselas* en el que dado el texto autobiográfico, se fragmenta en segmentos, atendiendo a razones temporales y temáticas, y se da a interpretar a diferentes personas del equipo para que, a partir del fragmento, reconstruya la biografía, sin ver nunca la “original”: se parcela en temas para sistematizar la reconstrucción de la vida estudiada desde el punto de vista, a la vez, sincrónico y diacrónico.

Cuando acabamos de juntar significados y empezamos a interpretar, la experiencia era parecida a la de la distancia que puede provocar la metodología anterior del método de Bruselas. *En nuestro caso necesitábamos una fragmentación que nos alejase de nosotros mismos.* Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), al tiempo que alertan de aplicaciones estandarizadas que anulen la naturaleza propia de los documentos que nacen con interés de interpretación a partir de relatos personales, recomiendan la categorización cuando la información es grande: nosotros añadimos también la adecuación a situaciones en las que la información es la propia.

En nuestro caso, pues, el tratamiento mixto entre narratividad y paradigmaticidad estaría justificada porque:

- *yo soy al tiempo actora, narradora e investigadora: la paradigmaticidad se constituye en una triangulación que ayuda a “ver” con distancia lo demasiado propio.*
- *en un proceso de I-A, narro mi propio aprendizaje por lo cual también necesitaba fragmentar en las diferentes caras-espejos en las éste se podía reflejar.*

Esa distancia también la ha aportado el tratamiento numérico derivado del proceso categorial o paradigmático ya que, por el sólo hecho de poner en evidencia la presencia de las diferentes categorías y dimensiones, ha dado indicios sobre la importancia de las mismas.

Debemos hablar de indicios o hipótesis que habrían de comprobarse en el análisis interpretativo porque como se sabe, en numerosos casos, la falta de relevancia en presencia de una categoría o dimensión, ha dejado paso a su importancia en cuanto a lo que entrañaba una vez analizada cualitativamente.

Reafirmamos con ello, tanto la complementariedad del tratamiento cuantitativo y cualitativo, como la necesidad de no quedarse en las apariencias más evidentes y primeramente visibles que son las numéricas, dado que un fenómeno puede ser, al mismo tiempo, un dato particular -sin valor de generalización- y un significado valioso para la comprensión y caracterización del objeto de estudio.

Esa es una conclusión, muy nimia, si se quiere, pero clarísima. Ver la importancia únicamente por la posición numérica, es poco fiel a lo que pasó en nuestros contextos

de análisis. Por otra parte, como decíamos, las dimensiones hablan de las diferentes ‘atenciones’ y con ello se tiene un elemento de triangulación potente porque son formas de mirar, ya de por sí, diferentes.

Nuestros campos de atención que fueron punto de partida, tuvieron, en la parte central del proceso, un paréntesis en el que se dio paso a la inducción. El proceso continuado de triangulación con la práctica, la teoría y la reflexión respecto a lo hallado, han convertido al mismo en una dialéctica continua entre deducción e inducción.

No sólo eso: **además, en nuestro caso, el contraste se daba entre lo que nosotros íbamos construyendo y las particulares construcciones de los profesores.**

Situamos (en el contexto de análisis y de desarrollo) suficientes personas y métodos como para que nuestras percepciones no fueran avanzando en solitario y aunque los documentos que recogimos en los contextos pueden ser considerados proclives a tratamientos de diversa profundidad, pensamos que los hemos puesto en contraste suficientemente y que aportan elementos que contribuyen, con diferentes puntos de vista, a la comprensión holística de la realidad estudiada.

El mismo hecho de fragmentar en diversos campos de significado (que han dado lugar a 10 u 11 categorías finalmente) también tiene el efecto de complementar; no es lo mismo que buscar únicamente dilemas (como en el caso del estudio de Zabalza, 1987 y 1991) y, así, lo nuestro se asemejaría más a lo que, siguiendo a Guba y Lincoln (1982), este mismo autor hizo con las entrevistas en profundidad: señalar descripciones, valoraciones positivas, problemas, principios teóricos y principios prácticos. En nuestro caso, y como ya hemos comentado, hemos señalado en los diarios percepciones, dilemas, preacciones, recursos de formación, situaciones informales, referencias a dinámica de los centros, investigación, y el bloque formado por las categorías 2,3,4 y 5, que son claramente del ámbito didáctico.

La síntesis de esa distancia es que cuando se han triangulado el tiempo, la práctica, la teoría y, con todo ello, la comprensión progresiva del acontecer que se analiza, se ‘descubren’ cosas que uno mismo ha encontrado en fuentes bibliográficas con las que se ‘coincide’. Así el proceso **inductivo-deductivo de aprendizaje asociado a la tesis** hace que cada vez se conecten de forma más significativa los hechos y las interpretaciones. En ‘notas-2002’ hacíamos mención a esto en referencia a la lectura de Díez (1999) a partir de la cual, me “maravillo” de cómo mientras estaba en el contexto no veía, y aun así, actuaba y, cómo, mientras he analizado, he encontrado cosas que conectan con aspectos sobre las subculturas en los centros, lo histórico, lo cultural, etc., que son ahora compartidos con ese autor. ***Es seguro que se puede compartir ese tipo de teoría porque resulta de un análisis de la práctica con similares intenciones de comprender para intervenir, huyendo de buscar generalizaciones para controlar.***

6. Triangulación de práctica-teoría-tiempo-análisis de los documentos: pertenencia a una comunidad científica y profesional ‘moral’.

Lo anterior puede definirse, como lo hacíamos en referencia a un aspecto del análisis del contexto ‘Ce’, en tanto que una continua revisión de nuestras construcciones:

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

→	→	→		→	→		→
			→			→	→

Gracias a la revisión sobre el soporte de los documentos narrativos podíamos entender de otra manera y, al mismo tiempo, hacernos conscientes de cómo veíamos de forma diferente a como lo hacíamos cuando actuábamos en el contexto: lo escrito nos enseñaba una evolución en nuestra comprensión.

Otro aspecto que lo anterior ha puesto en evidencia es *que los formadores no nos libramos del rol de imposición y de no contextualización: porque, llevado al límite, la posibilidad de ayuda externa es imposible: ni entre ellos hay fusión ni mediación total en los conflictos, ni tú como formador/a puedes ‘mediar’ en conflictos en los que no estás implicado; puedes ayudar a distanciar, a comprender, pero no ‘cambias’ las bases de convivencia y, menos, con rapidez: se trata de una espiral de esfuerzo, una dialéctica entre voluntades y comprensiones.*

En todo caso, el proceso de inducción-deducción seguido por la investigadora hace que cuando se ‘encuentran’ cosas que se han pensado y a las que también se ha llegado a través de la propia experiencia, se piensa sobre *la importancia y, al tiempo, imposibilidad, de conocer ‘antes’ lo que ya existe y uno mismo desconoce, y sobre la existencia de una comunidad social, profesional y científica, que trabaja con similares propósitos. Dado el esfuerzo que significa dedicar parte de nuestras vidas al estudio, es gratificante sentirse acompañado.*

7. Narratividad

Hemos hablado abundantemente de esta línea de comprensión y de intervención en ámbitos en los que se requiere reconstruir las prácticas presentes, interpretando el porqué de las decisiones pasadas y el porqué y para qué de las proyecciones futuras.

En general, tal como muestran Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), los análisis asociados a la narratividad pasan por ‘reconstruir’ la narración a través de mecanismos que permitan *extraer la ‘trama’ interna* de lo analizado.

Rosenthal (1993:64 en í.:122) señala los siguientes pasos en el procedimiento de análisis:

1. *Análisis de los datos* (biográficos)
2. *Análisis temático del campo* (reconstrucción de la secuencia): separando las subunidades del texto, y las narraciones de las argumentaciones (en nuestro caso, las llamadas “percepciones”)
3. *Reconstrucción de la historia biográfica*: tras el análisis temático se reconstruye temporalmente: nosotros hemos reconstruido *‘casos’ dentro de ámbitos didáctico-conceptuales, históricos y de dinámica relacionados con los profesores y centros implicados en la formación.*
4. *Microanálisis de segmentos de texto individuales*: se contrastan y apoyan las hipótesis surgidas de análisis anteriores

5. *Comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada*: contrastar finalmente las interpretaciones realizadas con el sentido contextual de los datos.

En nuestro caso, de las *percepciones* vamos creando una historia que después contrastamos con los otros bloques, viendo qué relación se establece. En los informes finales, el esfuerzo ha recaído en el intento de *'componer' las diversas tramas*.

El buscar, como una de las codificaciones, los 'hablantes' nos llevó, se ha dicho, a asumir que estábamos tratando con roles; el narrar lo que pasaba en las situaciones, nos llevó a observarlas como 'protagonizadas por personajes'; el encadenamiento entre las sesiones y la disposición y/o continuidad temporal de algunos temas nos llevó a hablar de cronología: todos ellos son elementos que sitúan el informe necesariamente en una estructura y estilo narrativos.

En torno a ello me preguntaba: *¿cuál era mi trama?, ¿quizás el tipo de intervención que procuraba?*. A partir de los análisis detallados que hemos presentado en la parte dedicada al desarrollo de la investigación, *una de las posibles tramas es que pretendo, como formadora, el final feliz en todos los contextos, es decir, esa es la trama que me gusta representar*.

¿Cómo pretendo llegar al desenlace feliz?:

- *En el contexto 'Ce' (Formación en centro) la historia habla de la mediación en una lucha y, en parte, en un intento de "doma" de lo no 'compartido' de lo no buscado colectivamente y al mismo tiempo negado como posibilidad*.

Se trata de un "acto político de defensa del progreso de los que quieren cambiar". Y, en esa misma línea, de una intervención que incide en un momento de la historia del centro: un momento de inflexión en el que unos quieren-comprenden unas cosas y otros lo hacen de diferente forma, incluso, contraponiéndose aparentemente.

Mi personaje aprende sobre cómo esa lucha existe realmente en los contextos de trabajo y sobre cómo la historia realiza un trabajo imborrable en las formas de hacer, de aprender y de poder estar en el futuro.

Díez (1999) plantea claramente la composición de los centros en subculturas y eso encaja clarísimamente en lo que de alguna forma habíamos encontrado en el diario del contexto de centro 'D-ce' y en otros de los documentos relacionados con el mismo como el *Qüestionari-cultura-Ce* y *los autoinformes*.

- *En el contexto 'Cu-2' (Curso-2) la historia es más 'dulce': parece el acompañamiento hacia un lugar buscado e intuido como agradable por todos los que inician el camino. Es un viaje de aprendizaje mutuo*.

Se trata de un "acto profesional de ayuda a colegas" en el que aprendo como formadora a respetar y a compartir –más- los juicios: en una comunidad de colaboración, aprendo a trabajar a partir de sus interrogantes y a hacer que los que yo considero importantes formen también parte del grupo. El *'estar bien'* forma parte de ese viaje y, aunque, agotador, fructifica en la confianza de que se trabaja en común desde roles diferentes.

Un grupo numeroso de profesoras pertenece al centro CEIP B., cosa que representa que, prácticamente, la formación se ocupa del desarrollo en su centro de la innovación. Las profesoras de los otros centros aportan, también elementos ricos de contraste.

- *En el contexto Cu-1 (Curso-1)*, aunque no lo hemos analizado exhaustivamente, *el ingrediente ‘colega’, no lo es tanto porque dentro del grupo se reclaman diferentes niveles de ‘instrumentalidad’; pero como se ha visto en los autoinformes de las profesoras participantes, los elementos “profesionales” que se consideraban como aportaciones de la actividad formativa, reflejan un gusto por un trabajo respetuoso con sus realidades y saberes. Paralelamente, debido a las características del centro al que pertenece el grupo mayoritario de profesores (centro anexo al que –en aquel momento– se accede por currículo), se da una cierta intriga –por competencia entre candidatos– sobre la posibilidad real de innovar y de aprender profesionalmente.*

En síntesis, la importancia de los centros, tanto en la modalidad de curso como en la de formación en centro, es capital y se refleja ineludiblemente en la trama que queremos urdir, insistimos, sea cuál sea la modalidad formativa.

Que el procedimiento que hemos seguido sirva para otros estudios depende, en gran medida, además de las leyes generales de transferencia de los estudios de caso, del grado de narratividad/reflexividad del actor-es que escriba-n. En este sentido, la narratividad plantea exigencias internas de “representatividad” de lo narrado y de lo vivido.

B) RELACIÓN DE LO INTERPRETADO CON LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Como decíamos en el apartado dedicado al análisis de la credibilidad, la amplitud y sugerencia de las preguntas que nos hemos formulado como propósitos, encierran inevitablemente una gran complejidad en la respuesta: se pretende huir de simplicidades y de normativizaciones y, al mismo tiempo, se procura aportar elementos concretos y útiles para el conocimiento de la realidad de la formación permanente docente.

Llegado el momento de responder no puede evitarse pensar que lo que se tiene entre las manos es más aquello que podría explicar lo que no debe pasar, cómo no se aprende, lo que no constituye aprendizaje, que las mismas cuestiones en positivo.

Además, las preguntas parecen exigir respuestas de una naturaleza que difícilmente encaja con la a-racionalidad que hemos entendido que es, en lo esencial, lo característico de las decisiones educativas en la acción y sobre la acción.

Comencemos el análisis contrastando genéricamente las dos modalidades objeto de estudio, para poder después y tras un análisis comparado entre las categorías, ‘aventurarnos’ en otra narrativa sobre qué pasa, qué se aprende, cómo se aprende, y cómo se vive el proceso desde el punto de vista de la formadora.

B.1. Contraste entre dimensiones y categorías de ambos contextos considerados estos como casos ‘instrumentales’ para conocer mejor las modalidades formativas.

B.1.1. Contraste entre dimensiones y aspectos relevantes en cada contexto.

El análisis se ha dado -a causa de nuestro trabajo- en periodos de tiempo espaciados. Pensábamos, en los momentos iniciales en los que descubríamos elementos sobre categorías y dimensiones, que habría algunas diferencias entre los dos contextos por ser de modalidades diferentes (aun manteniendo nuestra ‘defensa’ inicial de que en los cursos también podía haber aprendizaje); cuando empezamos a categorizar el diario correspondiente al contexto de formación en centro, ‘D-ce’ (“Notes-2000”:2), se notaba una “categorización” particular y distinta de la codificación en el documento homólogo de la otra modalidad: el diario y, en consecuencia, el análisis, nos parecía haber especificado más temas y más “hablantes” y parecía recoger, también desde el principio, mayor número de percepciones y preacciones. Esa hipótesis no se acabó de mantener en cuanto a cantidad de presencia porque, *si bien la intensidad de nuestra actividad en el contexto ‘Ce’ era grande, las proporciones y pesos de las diferentes dimensiones (y también de las categorías más resaltables) han sido similares en los dos contextos y, por lo tanto, en las dos modalidades.*

Así, la idea de que las disparidades que pudiéramos encontrar podían sugerir, *por ejemplo, diferencias entre el “estar” como persona formadora en una modalidad de formación o en otra, debe completarse con los significados interpretados y contruidos en cada contexto ya que a partir del contraste global entre elementos constitutivos de la experiencia para la formadora, no habría diferencias significativas.*

En el contexto ‘Cu-2’ por ser menor el número de sesiones y estar basado, en parte, en la planificación previa (en tanto que modalidad ‘curso’), *aparece menor cantidad de tipos de preacciones y parece más fácil la síntesis holística.* Al tiempo que parecen verse menos elementos de análisis en algunos aspectos: *los contextos son diferentes en cuanto a la particular complejidad que entrañan y el tipo de análisis, más holístico o descriptivo, deja ver aspectos diferentes.*

Por otra parte, *pensamos que el tipo de centro ‘Ce’ es peculiar: sus características históricas propias hacen que sea un ambiente más cerrado que lo que puedan ser otros centros públicos en los que la complejidad vendría por otros derroteros distintos*

a las marcas fundacionales. Con todo, insistimos, no estamos contrastando generalidades sino casos prácticos concretos.

El contraste entre el orden de las categorías en los dos contextos quedaba de la siguiente forma (se remarcan algunas diferencias):

En la síntesis numérica de **D-ce**, aparece el orden de categorías y dimensiones siguiente:
Perc, Pre, 4, 2, 11, 3, 7, 9, 5, 1, 10

En la síntesis numérica de **D-cu-2**, aparece el orden siguiente:
Perc, Pre, 4, 2, 3, 9, 5, 10, 7, 1 *11 está en 'Percep' y en 'Pre' como en D-ce, y en 10 (Recursos de formación)

Análisis de este contraste:

- Coincidencia de la 'posición' en ambos contextos de la dimensión 'percepciones' '
- Coincidencia también en lo referente a la dimensión 'preacciones'
- **Coincidencia dentro de la dimensión de "contenidos" de las categorías "Relación Teoría-práctica", "Reflexión metodológica" y con alguna matización (porque en D-ce 'Dinámica' avanza a 'Conceptos didácticos') también "Conceptos didácticos" (4, 2, y 3 respectivamente);**
- "Dinámica" (11) en D-ce ocupa un lugar preeminente y en D-cu-2 aparece asociada a las dimensiones *Percepciones* y *Preacciones* y al contenido *Recursos de formación*.
- El lugar más avanzado en D-cu-2 de la categoría 10 '*Recursos de formación*' puede estar de acuerdo con lo anterior en el sentido de que alberga aspectos que en D-ce se recogían específicamente en otras categorías. También debemos tener en cuenta que la planificación asociada al curso como actividad "programada" puede derivar en la mayor importancia aunque, en general, "Recursos de formación" está más asociado a las dimensiones de 'Percepciones' y 'Preacciones' por ser una cuestión centrada en la formadora.
- **Importancia de "Situaciones informales" (9) en D-cu-2, justo detrás de "Relación de teoría-práctica", "Reflexión metodológica" y "Conceptos didácticos": se refiere a la dinámica que se crea en la actividad de formación y que complementaría lo anterior en esa categoría en D-cu-2. Coincide con el valor que hemos descubierto de lo 'informal' en los contextos de análisis, así como a las posibles diferencias de su naturaleza en cada caso.**
- **Importancia de 5 ("Evaluación") en D-cu-2. A la luz del análisis de los contenidos recogidos en el diario, se entiende que se inició un 'caso' relativo a los 'informes escolares' que ocuparon un buen espacio de trabajo, trabajo caracterizado por una dinámica de cooperación entre las profesoras implicadas y la formadora que ya hemos recogido tanto en la categoría de evaluación como en la de 'situaciones informales'. El hecho es que responder a sus demandas y que, por tanto, las profesoras fueran el propio motor de su aprendizaje, acompañadas por la ayuda de la formadora, creó un ambiente 'ideal' en el que la formación ejercía el rol que consideramos ha de jugar.**
- Poca importancia en volumen de presencia en ambos contextos de las categorías "Investigación" e "Infraestructura" (7 y 1); sin embargo recogen, sobre todo la segunda, aspectos semánticos que sí informan sobre nuestros propósitos.

- La categoría “Infraestructura” (1) que aparecería como nada importante, tiene asociadas diversas acciones significativas y aspectos concretos “considerables” de cara a la mejora de la formación permanente del profesorado.

Percepciones y Preacciones

A continuación presentamos un *cuadro de contraste entre las categorías pertenecientes a la dimensión ‘percepción’ recogidas en los 2 contextos analizados a partir de D-ce y de D-cu-2:*

Categorías <i>Percepciones</i> D-ce:	Categorías <i>Percepciones</i> D-cu-2:
10	10: recursos de formación
11	11: dinámica, roles, centro
4	2: reflexión metodológica
2	7: investigación
3	6: dilemas
8	4: teoría-práctica
5	*5: evaluación <i>no aparece</i>
9	*8: percepciones muy más <i>no aparece</i>
7	9: informal
6	3: conceptos didácticos
1	1

Dentro de la dimensión ‘Percepciones’ las categorías de “Recursos de Formación” y “Dinámica” coinciden en ambos contextos en tener el mayor peso.

Tras esta coincidencia, se daría otra menor en cuanto a la categoría “Reflexión metodológica” y “Relación teoría-práctica”: mientras en D-ce estas dos categorías siguen a las dos primeras, en D-cu-2 “Reflexión metodológica” sigue mostrándose importante pero “Relación teoría-práctica” tiene un peso marcadamente menor: *¿tiene que ver con que está programada y no preocupa....?*. Seguiremos su peso y su semántica interna en la segunda parte del análisis de este apartado conclusivo.

La categoría 7, ‘Investigación’, sería importante en la percepción de D-cu-2 y nada significativa en D-ce: tiene que ver con la instrumentalización del contexto D-cu-2.

‘Conceptos didácticos’ aparece como relativamente importante en la percepción de D-ce y prácticamente irrelevante en D-cu-2.

‘Dilemas’ tiene en D-cu-2 un peso notable mientras que en D-ce tiene muy poca presencia, aunque cualitativamente los dilemas de D-cu-2 puedan agruparse en bloques relacionados con algunos de los de D-ce.

En lo referente a los pensamientos de planificación se ve en ambos contextos:

- su relación con la temática a la que está asociada como plan o acción
- su característica específica de pensamiento de planificación.

La naturaleza interna de los pensamientos de planificación deja ver cómo, en el caso del curso, parte de la planificación descansa en ‘seguir’ lo planificado, si bien, otra parte importante descansa en ‘atender’ a lo contextualizado. En el caso de D-ce,

además de atender de forma constante a la dinámica, se tiende a sintetizar, y regular el proceso que se percibe como demasiado ‘caótico’.

La mayor variedad de ‘tipos de pensamiento de planificación’ tiene que ver, sin duda, con la autonomía y responsabilidad hacia el proceso que sentía la formadora, así como con las características propias tanto del centro como del tipo de proceso que se daba (‘hacer caso del contexto, ser necesario a largo plazo para el centro, hacer presente y público el plan, seguir la historia del proceso, sintetizar aspectos, revisar las tareas pactadas, remarcar mientras se releen los diarios por parte de la formadora’, etc.). Aun así, parte del estilo particular de la formación que se pretendía se refleja en el hecho de que en el caso de ‘D-cu-2’ esos mismos pensamientos de planificación también fueron recogidos: de los 6 bloques en los que se agruparon los pensamientos de planificación en el curso analizado, 5 están relacionados con cambios determinados por la formadora a partir de la dinámica propia de la actividad formativa, la elaboración de documentos contextualizados, la revisión de las tareas, la ampliación de tareas sobre lo planificado con anterioridad desde SEDEC, etc.

En ambos contextos se establece una relación entre los momentos álgidos perceptivos y los planificadores:

- ***Mayor perceptividad/planificación en las primeras sesiones:*** conformación del grupo y diagnóstico de estados y ‘necesidades’ tanto las explícitas como las percibidas por parte de la formadora.

- ***Mantenimiento en la zona intermedia:*** que podría corresponder en los cursos con la zona de desarrollo “medio” o más asociado a lo planificado, y en la formación en centro, depende de los ‘casos’ y problemáticas concretos que se desarrollen.

- ***Mayor que en ninguna otra zona desde la media a la final*** (salvando la última en que se ‘fluye’ de otra forma): correspondiente a la zona donde se ha tomado “vida propia”, se recogen características de los aprendizajes, hay más feed-back entre el grupo, etc. y también donde, en definitiva, se empiezan a hacer balances.

Pasamos ahora a mostrar sucintamente el contraste por categorías entre las dos modalidades, así como los significados relevantes extraídos de ellas.

Aunque mantenemos el discurso de análisis de las categorías y de contraste entre ellas pensamos que es todo el conjunto de actitudes, experiencias, vicisitudes personales, etc. las que están en juego y que, ciertamente, estamos hablando de *personas totales* (Fullan y Hargreaves, 1997). Nos hemos convencido de ello cuando hemos visto que, ***aun tratándose de contenidos presumiblemente ‘de oficio’, como ‘la relación teoría-práctica’ y ‘la reflexión metodológica’, estos estaban tan mediatizados por las formas individuales de desarrollarse profesionalmente y, dentro del ámbito profesional, desarrollarse teóricamente, personalmente, socialmente, etc.: recordemos que dentro, por ejemplo, de la categoría de ‘Relación teoría-práctica’, se interpretaron formas sociales de hacer (en el contexto ‘Ce’) que teñían el propio desarrollo práctico y teórico porque se enmarcaban en las imágenes cruzadas y en las luchas de ‘excelencia’ y de antigüedad entre compañeros, mientras ‘agotaban’ esfuerzos que podían centrarse en aspectos más ‘intelectuales’ u ‘objetivos’.***

Es lo que nosotros hemos llamado un diferente ‘gusto por’ la reflexión, por lo abstracto, lo cultural, lo social y compartido, etc., y que Gimeno (1996) planteaba como la necesaria riqueza intelectual y cultural que requería el docente para poder mejorar su intervención en la práctica. Hemos redescubierto, en este sentido, el carácter

cultural e intelectual de nuestra profesión, y hemos experimentado cómo todos ellos están teñidos por los tintes emocionales y sociales que construimos personal y grupalmente.

B.1.2. Contraste entre las categorías temáticas extraídas de los diarios de la formadora de ambos contextos.

Las presentamos dispuestas de forma que aparecen primero las categorías perceptivas, seguidas por las más dispares y, por último, las pertenecientes al ámbito didáctico.

<i>DILEMAS</i>

Las *cuatro estructuras dilemáticas* recogidas en ‘D-ce’ respecto a las 13 recogidas en ‘D-cu-2’, pueden verse de la siguiente manera: quizás por el hecho de que la narratividad en el contexto ‘Ce’ fuera mayor que en el contexto ‘Cu-2’, el número de dilemas que urgía formular era menor: ***todo el discurso en el diario ‘D-ce’ descargaba la dilematicidad.***

*En conexión con lo anterior, en el caso de los dilemas “detectados” en el análisis de D-cu-2, se aprecia una estructura interna diferente: se ha considerado dilema tanto las estructuras dicotómicas como aquello que es una **autointerrogación**, es decir, aquello que, más ampliamente, es un interrogante.*

En D-ce aparecen 4 dilemas y en el caso de los 3 primeros ni siquiera pueden “resolverse” fácilmente, es decir, deben tratarse como decisiones contextualizadas en cada situación en la que aparezcan: *son de tipo dicotómico pero no de fácil resolución.*

En D-cu-2, recogimos lo siguiente:

ESTRUCTURAS DICOTÓMICAS ‘vs.’	ESTRUCTURAS INTERROGATIVAS
4 de la categoría ‘Recursos de formación’ 1 de la categoría ‘Evaluación’ (recogida de las profesoras) 1 de la categoría ‘Investigación’	4 de la categoría ‘Recursos de formación’ 2 de la categoría ‘Reflexión metodológica’ 1 de la categoría ‘Dinámica’

Si contrastamos los dilemas recogidos en los dos contextos analizados vemos que ***en los dos contextos hay coincidencia en:***

- ***Los dilemas que se preguntan por la relación del aprendizaje individual con los cambios curriculares institucionales***, aunque en el caso de D-cu-2 la pregunta entra, además de plantear la cuestión tratada por Fullan y Hargreaves (1997), en el terreno de las organizaciones y se cuestiona concretamente si las organizaciones que “aprenden” también preparan de otra forma para los nuevos aprendizajes que las que no lo hacen.
- ***Los dilemas centrados en cuestiones de dinámica***: en concreto en la de *permitir “discusiones” particulares y/o “endémicas” o romper argumentos y transformar el*

“caso” en *dinámicas grupales* en las que no se polaricen ni personas ni ideas “ranciamente” construidas o mantenidas.

- **Seguir el guión vs. acomodarse a la dinámica creada, y en ese ‘acomodarse’, llegar a establecer el grado de acomodación.** En el contexto ‘Ce’, ese dilema es acusado puesto que la propia dinámica del centro marca su grado y su ritmo particular; en el caso de ‘Cu-2’ el dilema viene dado por la opción de seguir o no la planificación determinada para el curso o introducir elementos no previstos, al tiempo que se deja de hacer -en algún grado- otros que sí lo estaban.
- La interrogación constante sobre la **comprensión de la teoría y su relación con la práctica**, se da en el contexto D-cu-2 en diversos dilemas y, aunque no se recoge en D-ce, se ha visto cómo había un control continuado al respecto.

En D-ce se distribuyen en la 7ª, 10ª, 14ª, y 16ª sesión, y en el caso de D-cu-2 están presentes prácticamente en todas las sesiones: insistimos en que el carácter dilemático de todo el documento ‘D-ce’ sugiere la razón de que esto sea así.

PERCEPCIONES MUY MÍAS

En este ‘contenido’ el elemento más destacable, a parte de la expresión de mi cansancio en momentos finales del proceso de formación (y de trabajo de campo), es la **referencia al tiempo**. Tanto en uno como en otro contexto aparece ‘ágilmente’, ‘brevemente’ en alusión a no dedicar demasiado tiempo a cosas que pueden considerarse no prioritarias. Suele aparecer en torno al tratamiento **de asuntos teóricos o explicativos**: ¿será que veo o pienso que es una “carga” para los profesores en contraste con todo lo que hacen?...¿lo hago con esta “postura” porque es teoría y, por tanto, para no ‘molestar’?...¿priorizo el tiempo, que es escaso, para tratar otras cosas que puedan ser más experienciales para ellos?.

Nos ‘presionaba’ no disponer de más tiempo para lo que –también- era importante pero que –de facto- no podíamos priorizar. Todos los componentes el cambio (conceptuales, estratégicos, actitudinales, culturales, etc.) son tan importantes que entretejerlos de forma ‘equilibrada’ aunque sea dando respuesta a ‘problemáticas’ surgidas de los centros es harto complejo de entrada porque éstas no son pocas ni sencillas.

Como veíamos, el tratamiento del tiempo es una cuestión de gran relevancia sobre la que actualmente se debate (Fullan y Hargreaves 1997; Hargreaves, 1996). En cualquier caso, a nosotros *nos acompañó en ambas modalidades la presión* de ese elemento posibilitador, si bien, no recogimos -o no hubimos de recoger- específicamente esta categoría en el otro contexto D-cu-2, seguramente por las características más dulces de la experiencia y porque, inevitablemente, la plataforma de expresión que eran los diarios, servían indistintamente de canal expresivo, aunque estuvieran referidos a un contexto concreto.

INFRAESTRUCTURA

A través de esta categoría hemos redescubierto la importancia de lo que sustenta la actividad intencional. Se trata en muchos casos de elementos imperceptibles que proporcionan el entramado sobre el que se construye.

Así, los elementos que debemos tener en cuenta son los necesarios cambios de espacios, los cambios de días y la forma de regularlo, las actividades diversas y abundantes de los centros con las que se tiene que “cruzar” la formación; la importancia del establecimiento de regularidad en el trabajo común y la priorización que ‘exige’ la formación.

Remarcamos también la necesidad de considerar los hábitos espacio-temporales “naturales” de los profesores en sus centros respectivos, respecto a los que la actividad de formación les proporciona y/o exige. Parece que el cambio en esas pequeñas formas de hacer podría tener importancia en la forma de construir la propuesta innovadora y en la forma de reconstruir sus formas de trabajo.

*En el caso de un asesoramiento, el tipo de contexto espacio-temporal y el conjunto de recursos materiales ‘están ahí’, ‘son’ por sí mismos, y forman parte de un organismo vivo: en contextos de formación **se abren a una nueva intervención**, a una nueva figura que puede acomodarse o puede -más o menos perceptiblemente- introducir cambios.*

Tal como lo vemos, los cambios propuestos en el momento de la formación venían sugeridos por percepciones muy claras de la necesidad de hacerlo, no de un análisis racional por mi parte al respecto.

En el contexto de los cursos, las sesiones de formación deberían ser un foro social de intercambio y, en ese sentido, la posibilidad de que se den condiciones para que los profesores interaccionen entre sí es básica aunque, en la práctica, los factores de los que hablamos ofrecen una contrapartida importante para que eso sea de ésta forma.

Además de los elementos ya citados **serían específicos del contexto curso**, convocatoria, búsqueda de espacios, control de asistencia, calendario y gestión de imprevistos (con mayor complejidad puesto que son diversos centros los implicados), junto a la regulación del “estado” de disposición de las profesoras (puesto que el horario es fuera del lectivo, por la tarde, deben desplazarse, etc.): en conjunto son tareas que, además de formar parte del rol de la formadora, ocupan de forma continuada y resaltable su actividad.

La principal característica de contraste entre modalidades en referencia a la infraestructura es la que hemos sugerido: la infraestructura en los cursos crea el contexto común, crea el ambiente; en la formación en centro, la infraestructura ‘abre’, expone el contexto, el clima y las formas de vivir ‘existentes’ a la valoración e intervención externas.

El esfuerzo, aunque común, parece más de construcción en el primer caso y de comprensión, sensibilidad y reconstrucción en el segundo.

Ahora bien, en los casos estudiados, también habría coincidencias en cuanto a la negativa infraestructura de los espacios y los pocos recursos.

El contexto 'Ce' mostró cómo tenían *formas muy arraigadas de ausencia de trabajo de discusión y toma de acuerdos más 'formales'*. Cosa que era diferente en algunos de los centros de 'Cu-2' (sobre todo en CEIP. B.)

La 'trama' que hemos resaltado de 'encontrarnos bien' en el curso, aunque fuera tarde y se hubiera acabado oficialmente la hora de la actividad, contrarresta, ciertamente, la relevancia de las condiciones físicas, o simplemente abunda en el hecho de que los profesores somos –en general- personas apasionadas que no atendemos demasiado a la lógica de las condiciones.

El uso de agrupamientos diferentes es un elemento que hemos resaltado como favorecedor de diversos aspectos: en los cursos, 'aireas' experiencias y rompes inercias; en el centro, propones encuentros que –quizás- no se dan de forma habitual para que - de alguna manera- se consoliden.

EVALUACIÓN

Aunque se han recogido de forma desigual aspectos relativos a esta categoría, no podemos olvidar que *la propuesta metodológica objeto del desarrollo curricular que se pretende tiene en la evaluación de los conocimientos de los alumnos uno de los focos importantes de atención: así, diagnosticar, valorar y acomodar la acción a lo que se encuentra en el contexto del aula, son funciones importantes que bien habrían podido estar aquí recogidas, de no ser porque ya se ha hecho en otras categorías.*

Es decir, de alguna forma, *la evaluación del rendimiento de los alumnos (anterior y asociado a la propuesta innovadora), la evaluación del proceso de formación -control del proceso percibido-, y la evaluación del centro y de su historia están recogidas en otros apartados.*

Un aspecto que aparece en ambos contextos (mejor, en los tres, porque diversas voces de D-ce-1, también lo ponen en evidencia: lo recojo yo de los profesores y lo recoge el observador en su documento (DOIJ)) y que también aparecía en la Preinvestigación es la *'evaluación externa' que representan las valoraciones de los padres sobre las formas de hacer de los centros en relación a lo que 'perciben' que aprenden sus hijos.*

Ya ilustramos cómo a la profesora de P-3 del contexto 'Ce' (traducimos):

"... los padres le han dicho que ahora sus hijos están mejor (...)...que era lo que necesitaban...ella no lo quiere decir por no molestarlas...(por no "herir" la imagen histórica del centro) (Perc-ce-avalia-5:1, sesión 9ª, 12-12-96)

Resaltamos, en este caso, tanto la importancia de la apreciación de los padres, como la dificultad de que esa información llegue a formar parte de la cultura del centro, por la propia presión a mantener la imagen 'excelente' y por la particular posición de la profesora P-3 en el mismo.

Los pensamientos de planificación mostraban que aunque valorábamos el efecto del trabajo conjunto en el aprendizaje de los alumnos, éste implicaba aspectos de conocimiento diagnóstico –conocimiento intelectual-, teórico, comprensivo, como base de las actuaciones. Como formadora accedía a estas formas de conocimiento de los profesores a través de las conversaciones y de la formulación de sus interrogantes.

Uno de los casos resaltados de ‘D-ce’ fue la ‘trama’ de J. en la que un diagnóstico erróneo sumado a una precipitación dieron lugar a un estado de inseguridad y de angustia que, aunque sirvió para trabajar comúnmente en torno a la solución de la cuestión, mostraba formas de hacer ‘deficientes’ y sobre todo era ‘evitable’.

Como decíamos, en el caso del contexto de ‘Ce’ nos pareció sorprendente encontrar que habían estado inmersos en problemáticas didácticas sobre aspectos como ortografía sin llegar a ninguna idea distinta de la acusación más o menos velada respecto a los culpables: la pregunta es, desde una plataforma didáctica, cómo en aspectos tan claros didáctica y/o ‘técnicamente’ como serían los ortográficos (respecto a otros más difusos o polifacéticos de lectura y escritura estratégica), no se habían puesto de acuerdo: *¿es fácil establecer los límites de la colaboración?, ¿de qué tipo de naturaleza colaborativa estamos hablando? Parecen buscar culpables, personas que hayan protagonizado ‘algo’ que puede ser valorado de correcto e incorrecto.*

Pensamos que, en parte, se evalúan rendimientos y se buscan causas asociadas a personas más que a metodologías porque no se es demasiado riguroso en las valoraciones, no se tienen estilos de trabajo curricular serio y porque no existe un lenguaje ni una estructura conceptual que aguante el análisis. Esto era muy acusado en el contexto ‘Ce’ aunque en el caso de las otras actividades de formación también se daban situaciones en las que se ponía en evidencia esta cuestión.

En ese contexto ‘Ce’ la categoría de evaluación y, dentro de la misma, la dimensión de contenidos, *muestra la atención puesta en aspectos referentes al rendimiento de los alumnos y las valoraciones que de éste hacen los profesores.*

Por otra parte, la cronología del caso ‘Ce’ dibuja unos períodos de agrupación de sesiones en las que se tratarían aspectos de diagnóstico y/o de valoración de los aprendizajes (*sesiones 1, 5-6-7-8-9-10, 15, 17-18-19*) y que pueden representar la fase de inicio (*diagnóstico de dificultades*), la zona media (*control del proceso en referencia sobre todo a los tópicos del centro*) y la zona final (*síntesis e informes*).

En ambos contextos se recoge la pugna entre el tipo de evaluación: evaluación para la mejora o para la ‘distinción’. Lo que ocurre es que en el contexto de ‘Cu-2’ esa cuestión dio lugar a un debate que recorre las sesiones desde la 4ª hasta la 14ª y se trata de un debate más filosófico y didáctico: se mueve entre las dos formas ‘criterial’ y ‘normativa’.

Como se sabe, en ‘Cu-2’ se dio el caso de los ‘informes’: puede entenderse como una evidencia de que el cambio metodológico les lleva a un cambio en la evaluación y/o información a las familias; dado que la necesidad la muestran las profesoras, les apporto ‘organizadores’ conceptuales que guíen estructuralmente las decisiones y eviten una excesiva discrecionalidad.

Si se ha resaltado este tema a lo largo del desarrollo es porque, además de mostrar cómo pueden darse aprendizajes ‘autónomos’ en la modalidad curso, entendemos que entre el momento en que preguntamos por la utilidad de una práctica de secuenciación de actividades para la ordenación curricular del centro, se tomó la idea

de revisar el currículo y uno de los elementos que se revisaron fueron los informes para las familias.

Lo común en ambos contextos es la idea motora de informar a los padres de los aprendizajes de los alumnos: en 'Cu-2' se sigue el tema de forma más sistemática y en 'Ce' se plantea en un momento determinado y hasta el final no vuelve a aparecer. La particularidad de 'Ce' es que en dirección contraria a la de 'Cu-2', cuando los padres informan al centro al respecto de la mejor valoración de la metodología de la lectura y la escritura, la información difícilmente llegará, por todo el entramado cultural que lo impedirá.

INVESTIGACIÓN

Lo resaltable sería la propia implicación en un proceso de I-A y los factores que se relacionan con ello: la calidad de la indagación a la que se pueda llegar en las sesiones y el feed-back sobre la misma, los liderazgos más o menos claros en el grupo, la conexión de temas a lo largo del proceso en relación con muchos de los cambios; la necesidad de pedir información, de dejar y/o hacer hablar a personas que muestran posturas diferentes -aunque no sean del todo colaborativas-; la utilización, para estos fines, de recursos como los autoinformes que procurarían esa posibilidad de dar voz a la diversidad en el grupo.

Sobre el Autoinforme, cabe decir que aunque les resulta fructífero formativamente (recordemos, por ejemplo, AD de 'Ce-1' que lo manifiesta claramente), en todos los casos debo justificarlo porque les da pereza hacerlo: dicen que lo harán en casa, que lo harán en común, etc.; lo dejo abierto, sin pautas. AA. de 'Cu-2' hace un comentario sobre la naturaleza de lo que les pido: "eso es reflexión".

Coincidencia entre los dos contextos en esta categoría: la oportunidad del autoinforme, el proceso de I-A como modelo de formación, y el modelo de Guskey (1986) y lo que implica de indagación en las respuestas de los alumnos para el cambio de creencias de los profesores. Como se ve, evaluación e investigación tienen mucha conexión.

Por lo que respecta a mi rol e identificación como investigadora, como decíamos, fue creciente pero no dejó de estar supeditada al rol de formadora.

SITUACIONES INFORMALES

Hemos remarcado la importancia de los contactos informales con los profesores. En suma, conocer aspectos de su cotidianidad complementa el hecho de que en las sesiones de formación el tema está tan centrado en lo que se pretende que quizás queda oculto/ocultado lo que 'realmente' pasa.

En todos los contextos se ha valorado por igual e incluso fue remarcado por el observador en ‘Cu-1’ al que nos venimos refiriendo.

Los contactos personales antes y después de la sesión, las ‘pequeñas confidencias’ con miembros del grupo que pueden reflejar aspectos de la dinámica y de la historia del centro; las conversaciones con los líderes –de dinámica, de innovación, etc.- de los centros que pueden gestionar las tareas a partir de nuestras conversaciones y valorar conmigo el proceso; las situaciones de humor, imaginación, poesía, etc.; las visitas y atenciones particulares a alumnos o profesores, etc.

En conjunto pueden *entenderse como una aportación que rompe la formalidad*, parecen ser valoradas de forma diferente y hemos visto cómo pueden ser motor de intervenciones de personas que, de no ser por esos ‘puentes de informalidad’, no habrían iniciado –quizás- un determinado cambio de rumbo (el caso de Mag. en ‘Cu-2’).

Las consideraciones que hacen en todos los instrumentos valorativos los profesores acerca de las ‘cualidades’ personales, sociales, etc. de la persona formadora, irían en el sentido de que se le requiere un ‘estilo’ social que aglutine el conjunto de individualidades.

En este sentido, se trata de una categoría sobre la que en ambos contextos analizados hemos recogido escasez de pensamientos de planificación en el diario de la formadora por lo que se jugaría en el terreno de la improvisación y sensibilidad para actuar en las situaciones; se trata, pues, de una naturaleza ‘interactiva’ y poco ‘preactiva’ aunque puedan, como es el caso, pensarse acciones informales.

Los ‘finales felices’ que parecen ser mi meta, implicarían jugar las cartas de la informalidad para entrar en cuestiones ‘vinculantes’ que superen los aspectos estrictamente curriculares. Como decíamos, ***la hipótesis que planteamos al respecto es que el acercamiento individual y personal con las profesoras tiene importancia porque puedes hacer “salir” sus “cosas” y puedes permitir ese “estar en casa” del que habla Gadamer (2000).***

Lo entendemos no como una cuestión *superficial, de simples formas sociales, sino más bien como un tipo de relación que permite o imposibilita el intercambio formativo*. Se trataría de un recurso para la comprensión por parte de la persona formadora respecto los problemas reales de los profesores: si se debe trabajar en torno a los interrogantes comunes, deben poder “emerger” los puntos de vista, debe poder decirse aquello que se ve fácil o difícil, lo que se ve posible y adecuado en cada contexto: es la única forma de ir “educándose” mutuamente y avanzar juntos. *Siguiendo a ese mismo autor, ‘educar es educarse’: concebimos que en el caso de la formación eso se daría con un interlocutor/a que te ayude a hablar, que te implique en un diálogo con los otros.*

En suma pensamos que lo relacional debe considerarse un contenido importante de la formación y el propósito de desarrollarlo debe ser entendido como una estrategia didáctica, social y política tan importante como las otras implicadas en el proceso didáctico diferencial de la Formación Permanente de los Docentes.

Son diferentes las relaciones de informalidad en los dos contextos; también en este aspecto el centro se abre mientras que, *en el caso de los cursos, la formación crea ambiente: eso implica una mayor carga relacional para la persona formadora* (de hecho esta categoría es en el curso la 4ª en presencia de contenidos).

La planificación en ambos casos es poca porque es el terreno de lo improvisado, del estilo propio y de lo que acontece en función del clima y del ambiente que se crea. Aun así, en ‘Cu-2’ hay preacción y ello indica que se está pendiente.

En el centro son personas determinadas, las ‘acogedoras’ y líderes de dinámica quienes crean ese vínculo, mientras que en el curso es la formadora la que debe ‘dar pie’ a que sean ‘aceptadas y pertinentes’ determinadas maneras de hacer.

RECURSOS DE FORMACIÓN

Como se ha visto, y por poner un ejemplo de la complejidad que entraña sintetizar en torno a esta categoría, vimos que no era fácilmente reducible lo que elaboramos en D-cu-2: el esquema es el de un ‘racimo’ porque decir qué pasa, qué se aprende y cómo se aprende no es sencillo desde la perspectiva de los recursos de formación implicados.

Una creciente definición de nuestro modelo formativo como dialogístico, la experiencia en situaciones ‘duras’ en las que se debe ser paciente, amable, compensadora de tiranías ejercidas desde posiciones más o menos conscientes de lo que implican determinadas jugadas en tanto que destrucción de la ‘creencia’ en el trabajo común, etc., son, como hemos visto, los territorios de juego de la persona formadora. Nos estamos refiriendo, obviamente, a la experiencia del contexto ‘Ce’ de la que aprendimos sobre la naturaleza de lo anterior.

Parte de lo que define el bloque de recursos de formación está caracterizado por el control y la regulación: esto se da en ambos contextos con la salvedad de que en el caso de ‘Cu-2’ no se tiene tanta necesidad de contrastarlo porque no “parece” tan comprometido en el sentido de ‘lucha’ como en ‘Ce’.

El control y la regulación son, en relación con las maneras de trabajar, las comprensiones, las dinámicas grupales entre los profesores, el funcionamiento percibido por parte de los profesores de las propuestas en las clases, etc. Las estrategias son principalmente cognitivas y relacionales.

El efecto de la formación estaría relacionado tanto con el estadio formativo como con la modalidad; en cada modalidad, por lo tanto, sería importante la sensibilidad para conectar con los interrogantes y con los conocimientos previos que tienen los profesores, con sus necesidades, siempre a partir de sus ‘haberés’ etc.. *Parece que se habría superado el modelo de ‘detección de necesidades’ en tanto que carencias respecto a un total y se vislumbraría una tendencia a la necesidad desde lo que se tiene y se quiere mejorar.* (Huberman, 1999)

Coinciden en ambos contextos aspectos como los que siguen:

- **Resistencia o “esfuerzo” hacia ciertas actividades:** hablamos de la experiencia sobre los preinterrogantes (conciencia fonológica), del Autoinforme, de la evaluación de sus conceptos.
- **Afán de “tornar” colectivas, por mi parte, aportaciones individuales.**
- **Pedir por parte de los profesores respuestas de sí/no** ante decisiones metodológicas, a las que yo debo responder, en la línea de la innovación, que deben tenerse en cuenta ‘condicionales’.
- **Detectar y alimentar liderazgos internos y, por otra parte, dar voces a personas que habitualmente no la tienen** o tienen imágenes ‘enquistadas’ y consideradas socialmente como negativas.
- **Escuchar sus ‘redes de pensamientos’ aunque jugando el papel de mantenimiento del hilo conductor:** esa es una función que debe realizar alguien en los grupos de trabajo porque es habitual ‘perderse’ en casos particulares y saltar de tema en tema, sin poder llegar a alguna idea concisa que permita avanzar en el esclarecimiento de los asuntos de que se trate.
- **Pretender que sea ágil como una ‘hiperutilización del tiempo’.**
- **Pedir que muestren trabajos de los alumnos,** etc.

En el contexto ‘Cu-2’, además, se establecen nexos entre la formación y los centros de las profesoras.

<p>CONCEPTOS DIDÁCTICOS</p>

*Recoge lo que es propiamente definición conceptual y, aunque muestra una posición media en las dimensiones, permite ver los conceptos tratados y -luchados- y pone de manifiesto que se trata de **un proceso principalmente inductivo** por lo que es lógico que la dimensión de planificación sea de poco volumen.*

Como en el conjunto de las categorías didácticas, se ocupa del tránsito comprensivo entre la metodología de la que se proviene y la que se pretende.

Como se sabe, la definición de la innovación resulta compleja porque se trata de una propuesta didáctica ‘abierta’ derivada de diversos modelos psicopedagógicos y didácticos.

Vimos cómo lo conceptual tenía relación con el desarrollo profesional y con la forma de abordar la innovación. **Llegamos a plantear que, en buena parte, las resistencias tenían que ver con tener conceptos no coincidentes o claramente disidentes (que, naturalmente, no podemos separar del grado de creencia que entrañan).**

Resaltábamos que las conceptualizaciones sobre la práctica sirven como justificación de nuestros actos y también los guían, además de suponer una plataforma de Desarrollo Profesional y de Desarrollo Institucional que, sin duda, tiene enorme importancia.

La dificultad radica en que la relación entre actos y justificaciones es de compleja definición, de difusa conformación y, además, está mediada por factores de diversa índole: **hemos visto que cristalizan en estilos de aprendizaje y de desarrollo profesional diversos y que hay personas que se encuentran ‘cómodas’ ante modelos explicativos psicologicistas y que dan el control al docente, mientras que otras personas reclaman perspectivas más sociales, humanísticas, etc. que conciben la**

relación de enseñanza-aprendizaje como una situación en la que se comparten, en primer lugar las vidas y, después, las culturas de cada uno de los implicados.

Planteábamos, en ese sentido, que la propuesta metodológica objeto de nuestro trabajo no se sitúa en un marco instructivo estricto sino que se acoge a un modelo didáctico ‘abierto’ en cuanto a las actividades que pueden ser coherentes, pero no tan abierto en cuanto a los principios que lo sustentan.

Los conceptos que más atención han requerido, fueran o no marcados desde mi planificación, ***coinciden con los componentes de la innovación y representan aquellos que significan un tránsito entre las dos concepciones metodológicas en contacto: diversidad, conocimientos previos, fases de escritura y de lectura con las respectivas estrategias docentes ‘adecuadas’, modelos explicativos que diversifican el tipo de actividad según el grado de guiaje que determinan pero no según la ‘habilidad’ que requieren de los alumnos, etc.***

En ambos contextos se han tratado con parecida importancia, a partir de lo cual se muestra cuán importante es conocer desde la formación, la naturaleza interna de los componentes del cambio propuesto.

En ambos contextos se han dado entre los profesores /as roles que han intentado ser ‘rigurosos’ conceptualmente y han defendido una cierta racionalidad contraria a la confusión. También en este ámbito conceptual, las subculturas más o menos proclives a la reflexión y comprensión holística o, por el contrario, cercanas a la instrumentalidad y la aplicabilidad por encima de otros elementos, juegan papeles diferentes respecto al cambio.

En el contexto Cu-2 no se dan determinadas presiones históricas que sí se dan en ‘Ce’; en el centro CEIP B., como vimos, se ha experimentado autonomía para adoptar los caminos que las profesoras han considerado; otra cosa es que, aun así, los conceptos de tránsito significan igual ‘fractura’ conceptual y estratégica porque es un cambio substancial que implica no sólo la comprensión racional sino también las formas de hacer, de sentir, de intervenir socialmente, etc. Recordamos que AA. (‘Cu-2’) decía: *‘yo ya lo entiendo pero sigo haciendo demasiada copia’*.

En el apartado de consideraciones plantearemos algunos elementos del acompañamiento en esas fracturas conceptuales y regulaciones entre metodologías: la diversidad, la zona de intervención próxima del adulto, la asimilación entre método y proceso de aprendizaje, el lenguaje como área o como dominio personal y social, el permitir escribir ‘aunque escriba mal’, etc., son, en ambos contextos, los conceptos que ocupan nuestro tiempo y son, justamente, los componentes de la innovación.

Los roles destacables de ‘D-cu-2’ coinciden con los de otros elementos y representan, en sus respectivos centros, motores de sucesivas innovaciones, aunque como declaraba MB en su diario, muchas veces se asuman ideas ‘aproximadas’ sobre los cambios.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Descubrimos, como decíamos, ***la estrecha relación entre la teoría, la práctica, la historia profesional, la historia institucional y las emocionalidades.*** Además

descubrimos *las subculturas y las imágenes cruzadas que impregnan los discursos ‘objetivos’ que se suponía eran la naturaleza del conocimiento profesional*. Leímos que esto no era así, y comprobamos hasta qué punto cada uno de nosotros somos filtro de lo ‘objetivo’.

Estas cuestiones son referidas básicamente al contexto de ‘centro’.

También en el tratamiento de este ámbito temático hemos debido de contextualizar nuestra intervención y eso se ha visto reflejado en la transformación de nuestras planificaciones (y ha sido recogido en los apartados de ‘preacción’): *significan un cambio en la forma de valorar la relación entre lo que pasaba en las sesiones de formación, las necesidades que detectaba en el grupo y la consecuente planificación para su tratamiento desde una planificación más estricta y/o estrecha a otra más amplia y contextualizada (Angulo, 1999a):*

- *el hecho de la conexión sistemática entre los guiones o planes entre las sesiones,*
- *la conexión entre tareas y revisiones*
- *que se haya promovido indagar en la realidad de sus aulas (I-A)*
- *el que se hayan recogido sus conversaciones en documentos que les son “devueltos”(sobre todo en el caso del contexto ‘Ce’)*
- *el hecho de que mi planificación se haya situado en un plano de respuesta a lo que sucede en el seminario, es decir, que se haya tornado más ecológica, aunque sea un ‘curso’ la modalidad formativa*
- *la aproximación a las aulas y a los alumnos (también en el caso de ‘Ce’).*

La estrategia básica ya ampliamente referenciada fue establecer relaciones entre el cambio de respuesta de los alumnos (por cambio en la respuesta habitual o por descubrimiento de otras nuevas) y *el cambio en las concepciones/creencias de los profesores* que podríamos relacionar con el *modelo de desarrollo profesional de Guskey (1986)*.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS

En ambos contextos, *la ‘Relación teoría-práctica’ y la ‘Reflexión metodológica’ abundan en las mismas cuestiones*. El matiz diferenciador de práctico y de reflexivo es difícil en este tipo de propuesta innovadora puesto que una alimenta la otra y, al mismo tiempo, la ausencia de una invalida la otra.

Los roles también se complementan y recogen cómo las personas significativas o bien se dejan representar en una categoría o bien en la otra.

Las estrategias de contextualización y de adaptación a la vida que progresivamente va tomando la actividad serían comunes a las anteriores.

Pensamos que tiene que ver con que, ciertamente, la *gestión del currículum* se daría alrededor de las tareas, puesto que ellas son las que materializan, como filtros, el conocimiento docente, la gestión del ambiente que realiza el docente y las exigencias “interpretadas” de las materias por parte del docente y de la institución social. *En nuestro estudio, el análisis de tareas junto al de contenidos, pretende aportar*

información sobre el tipo de curriculum de formación así como ver la dificultad o complejidad de las tareas con las que se aborda el desarrollo.

En las **tareas** los docentes deben considerar diversos factores clave para definir y gestionar el trabajo (Doyle y Carter, 1987 en Angulo, 1999a: 302):

- *estructuración de la tarea*
- *enseñanza explícita de los requisitos y operaciones de la tarea*: a mayor abstracción o grado de apertura de la actividad, mayores son las “incertidumbres” en su realización y, por tanto, en mayor grado deberá estar acompañada de guías o atenciones particulares.
- *control del trabajo académico*, de forma que a partir de la observación o el seguimiento parcial y progresivo de las diferentes operaciones implicadas, el docente se cerciore de la comprensión y nivel de elaboración. El equilibrio entre autonomía en la tarea y control del docente, es una cuestión dependiente, entre otros, de factores como experiencia, intuición, clima relacional más o menos maduro, etc.
- *gestión de la evaluación*

Dado que en nuestro caso las actividades son de tipo ‘abierto’, la incertidumbre debe estar acompañada y es mediante el ‘control’ entre sesión y sesión que podemos decir que se ha mantenido el ‘ánimo’ para seguir ‘aplicando’, indagando, y ‘atreviéndose’: así lo expresaban las profesoras en nuestros contextos.

B.2. Relación de lo interpretado con los propósitos de la investigación.

B.2. 1. “¿Qué pasa en los contextos de formación?”

Se trata de una pregunta narrativa, temporal, abierta, que exige, además de respuesta desde una personal y discrecional perspectiva, un esfuerzo de análisis y síntesis importante.

Trataremos de analizar esta cuestión separando -de momento- el ámbito de los profesores y el de la formadora.

a) Respecto a los profesores

- ***Tienen individualmente modelos de desarrollo profesional y desarrollo teórico diferentes***: ambos son importantes de cara a la comprensión y mantenimiento de cambios de naturaleza profunda como el que hemos investigado y suponen un esfuerzo grande tanto por parte de los profesores entre sí, para comprender y colaborar entre los diferentes modelos, como por parte de la formadora porque debe detectarlos, publicitarlos o ‘ir abriendo’, *deconstruirlos*, y construir plataformas nuevas de trabajo.

Lo que genéricamente llamamos ‘resistencias al cambio’ estaría relacionado con esas subculturas diferentes que sobre todo hemos detectado en el contexto ‘Ce’. Díez (1999:103ss) cuando diferencia los elementos constitutivos de la cultura, habla de

valores y de creencias. Nosotros entendemos en su línea que los componentes teóricos se relacionan con lo que se considera ‘importante’ (valores) y con lo que se considera ‘verdad’ (creencias) de forma que toda una materia ideológica ‘rectora’ de la vida en los centros, tiene conexiones con lo teórico.

- ***Se acomodan ‘pasivamente’ a las características de infraestructura:*** en general, no juegan con espacios y tiempos de forma autónoma sino mas bien siguen las tradiciones (nos referimos sobre todo a lo acontecido en el contexto ‘Ce’).
- ***Las relaciones ‘informales’ en el seno de las sesiones de formación, se establecen en torno a lo práctico:*** entender, preguntar por los cambios, querer que en la práctica vaya bien; sobre los ‘motivos’ que se tienen, sobre aquello cultural que atañe a la diversidad hace falta que se introduzcan formas dialogísticas que den importancia a lo reflexivo y personal aunque, ciertamente, la intensificación y el caos de acción de los centros escolares jueguen en contra de ello.
- Entienden como aspectos agradables que ayudan a ‘***aprender a gusto para enseñar a gusto***’ las cualidades sociales, poéticas, culturales, de la persona formadora porque les ayuda a romper esquemas homogeneizadores y a emerger, precisamente, lo personal y biográfico que se oculta en la acción práctica (esto se ha dado en todos los contextos analizados y ha sido puesto de manifiesto por los profesores en sus valoraciones); *en Cu-2 recogíamos longitudinalmente todo un proceso de ‘estar bien’*, quedarnos pasada la hora, estar sentadas en la mesa mientras enseñan sus trabajos, etc.
- ***Se hace de la formación un mecanismo de liderazgo de todo el centro. Normalmente se fagocita desde la dirección.*** Es resaltable que, aunque los “encargos” de asesoramiento sean la lectura y la escritura constructivista, se mantiene ese foco pero desde la etapa de Primaria se “fagocita” el núcleo. Esta situación en absoluto es exclusiva del centro analizado (en el asesoramiento posterior a ‘Cu-2’ en el centro CEIP B. también vuelve a pasar) ni de esta situación: la hemos encontrado en numerosas ocasiones y aunque puede -naturalmente- no ser aceptada por la persona formadora, responde a una necesidad de liderazgo “ilustrado y político” que se entiende deficitario y que suelen también reclamar y reorientar los equipos directivos.
- ***Las características propias de los centros son decisivas*** porque crean dinámicas más o menos compartidas entre ellos y con ello un acompañamiento o una soledad y/o abandono: ***existen subgrupos, y son relevantes las circunstancias en las que se desarrollaron las innovaciones anteriores.***

En esta cuestión se da una gran diferencia entre los dos contextos: en ‘Cu-2’ dicen que el hecho de tener en su historia como centro la adopción del ‘Programa de Inmersión Lingüística’ les ayudó a que este cambio no les diera miedo y que trabajaran en común; en el contexto ‘Ce’, parece que llevan tiempo ‘culpándose’ personalmente unos a otros de un mal rendimiento en aspectos ortográficos y, aun siendo cuestiones bastante simples, no lo habían hablado. Afectivamente tienen, sobre todo algunos de los profesores, imágenes cruzadas muy fuertes que les hace muy vulnerables: eso, junto a no permitir liderazgos metodológicos porque parecen tener referencias históricas a las que deben seguir ‘fieles’, repercute en su eficacia como colectivo.

Además, se ‘está’ –presumiblemente- en algún momento de ‘la curva de los ciclos de vida de la organización’ a la que pertenecen. Como sabemos, las etapas de crecimiento - estabilidad - envejecimiento, actúan como referentes no determinantes pero sí orientadores para la comprensión. Deben ‘entenderse’ esos momentos, los roles que se están jugando, las disparidades entre momentos personales y organizativos.

En el caso del contexto ‘Ce’, en el momento de la formación, el centro tenía síntomas de envejecimiento y, en algún sentido, tras la recolocación laboral que ya se inició en el curso analizado y, tras un año de nueva estructura, la ‘vieja’ forma se transformó: P-3, había dejado el centro tras el mismo curso analizado; J. cambió de centro; P. formó parte de un servicio de asesoramiento en ‘Educación Compensatoria’ y N. (como decíamos en los diarios) pasó a formar parte del equipo directivo.

En los centros, en las organizaciones sociales, se dan –como decíamos- pugnas entre subgrupos que muestran diferencias en sus modelos personales y en sus modelos de desarrollo teórico y profesional.

Epistemológicamente, Chalmers (1993:111ss.) habla de la década de los 70’ como escenario donde Lakatos (representante del racionalismo) y Khun (relativismo), debatían alrededor de los interrogantes de la ciencia como posibilidad de “verdad”.

El objetivismo, se opondría al subjetivismo y al relativismo y anarquismo aduciendo respectivamente que *el conocimiento en sentido objetivo es un conocimiento sin conocedor, es conocimiento sin sujeto cognoscente* o, por el contrario, que *el conocimiento se entiende en términos de las creencias sustentadas por los individuos.*

Hemos hablado suficientemente de estas dos perspectivas y consideramos que ***la pugna entre paradigmas y posiciones, los momentos de crisis de un paradigma, la persuasión hacia un paradigma emergente o en crisis, y los subgrupos ideológicos y científicos, en conjunto, son realidades que también se dan en las “conversaciones” entre las personas que forman parte de los diferentes grupos de las organizaciones: la diferencia estriba, entre muchas otras cosas, en el grado de construcción que permite la pugna y en el grado de mejora real al que se es capaz de llegar.***

Lo anterior, en el caso de la modalidad de formación en centro, tiene un carácter nuclear y puede ser más evidente por lo continuado y contextualizado del contacto; ***en el caso de los cursos, se disipa la posibilidad de profundizar en estas cuestiones aunque debe considerarse que forman parte de la posibilidad de aprendizaje de los profesores que participan en la formación.***

“Entre los niveles de consecución de los alumnos y las innovaciones introducidas a nivel de práctica docente, median un conjunto de condiciones a nivel de centro. Los cambios al nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración al nivel de centro, por tanto si no se han introducido cambios a nivel organizativo que hagan posible dicho compromiso e implicación. (Bolívar, 2000b)

Así, si relacionamos las dinámicas de los centros implicados en la investigación respecto a la posibilidad de aprendizaje encontramos que:

1. **En el contexto ‘Ce’:** la interactividad estaba dominada por la historia, los roles y luchas cruzadas de eficiencia; se daba ausencia de discusiones sistemáticas e informadas sobre las decisiones, etc.
2. **En el contexto ‘Cu-2’:** veía, y me preguntaba qué era lo que hacía que se aprendiera más en un centro que en otro (caso de CEIP B.)
3. **En el contexto ‘Ce-1’:** en el centro CEIP Pr., del cual era un número importante de profesoras, la dificultad de llegar a planes conjuntos -aun siendo deseados por gran parte de las mismas-, podía estar, en gran medida, fundamentada en la competencia inherente a la permanencia en el centro, dado que se accede y permanece por concurso de méritos.

La trama de la formación se entreteje con la trama de las dinámicas de los centros y, como vemos, esto tiene trascendencia a niveles intelectual, cultural, práctico, emocional, moral, etc..

- En cuanto al trabajo de cambio curricular, **‘verlo fácil’, revisar tareas entre sesión y sesión** (tal como expresaron en la entrevista grupal las profesoras de CEIP B. de ‘Cu-2’ y como se puso de manifiesto desde la Preinvestigación); **liderar como formadora el proceso** (‘marca tú los objetivos, marca tú los grupos’ en ‘Ce’), **las actividades**, ‘¿qué hacemos para la próxima sesión?’ en ‘Cu-2’), etc., **parecen ser facilitadores de la dinámica de trabajo (aunque deban entenderse estratégicos en una fase del trabajo autónomo de los profesores).**
- También piden que **la formadora juegue un rol de experta:** que les escuche, que conecte con sus interrogantes, que les promueva a tenerlos como respeto profesional; **la relación entre teoría y práctica les ‘gusta’, pero debe ser una teoría que sirva para la práctica y que juegue en el terreno de los interrogantes y no en el de las verdades externas y absolutas...sí una ayuda a la comprensión de lo que puede suceder en sus contextos.**
- **En la modalidad de curso** se sabe –se idealiza- que todavía falta algo; falta **la continuidad contextualizada de la formación y el ideal del cambio** que, de continuar el proceso, puede darse; esto hace esforzarse por conseguir formación para el centro: como un trofeo, se sitúa en el futuro. **En el caso del centro**, la ayuda ya se tiene y la ‘cruda’ realidad se impone: **el ideal se proyecta en ‘transformar’ formas de hacer, de entender y de compartir. En todo caso, se trabaja más sobre el ‘presente’ y, sobre todo, el pasado, que sobre el futuro, aunque si se ‘mueven’ determinadas dinámicas, se proyectan nuevas formas.** Insistimos en que en los centros se dan ‘luchas’ fundamentadas en las diferentes formas de desarrollo personal, profesional, teórico, humanístico, etc.
- En otro orden de cosas, **las imágenes de los profesores sobre sus alumnos mediatizan las actuaciones de los profesores:** hace falta **redescubrir** a los alumnos a la luz de la nueva teoría (se dan también en este sentido, roles marcadamente diversos de personas más o menos estrictas, rígidas, vs. personas flexibles, etc.). El modelo de Guskey (1986) nos parece una buena plataforma explicativa al respecto.

b) Respecto a la formadora.

- Está pendiente de *crear ambiente e infraestructura de forma diferente en la formación en el centro que en el curso: ‘abre’ y entra a una realidad o crea un ambiente*
- Está pendiente de *establecer relaciones informales: en un sentido parecido, se acomoda e introduce ‘sus formas’ en el centro o las ‘crea’ y los participantes en el curso entienden lo que es pertinente. En todo caso este ámbito de intervención es muy relevante.*
- *Está ‘continuadamente’ percibiendo, planificando, realizando actividades, o hablando de temas, etc.*
- **Partía de supuestos que se han mantenido:**
 1. *Si se da respeto y atención a los saberes, experiencias, etc., de los profesores, se da más aprendizaje, más Desarrollo Profesional .*
 2. *Si se establecen intercambios entre ellos también se facilita más DP, más aprendizaje, más implicación.*
 3. *Hace falta relacionar constantemente los conocimientos previos con los nuevos “modelos” teóricos que avancen...*
 4. *Formador/a: continuum de dilemas*
 5. *Si se buscan referencias a sus contextos de trabajo, se gana significatividad, relevancia.....*

Una idea muy clara **respecto al aprendizaje didáctico de la formadora**: podría pensarse que cuando la formadora realiza el asesoramiento, desde el SEDEC ya se han “descubierto” todas las cosas que implica la innovación en cuestión: no es así porque aunque se han dispuesto los contenidos, no se ha trabajado a fondo el conflicto conceptual, profesional y estratégico que supone el cambio metodológico para los profesores, por lo que la formadora está aprendiendo en relación a muchos aspectos que no se han previsto.

Como decíamos, **el aprendizaje de la formadora, que debe estar centrado en los elementos de transformación de su conocimiento para que pueda ser conocimiento útil para los profesores, se articula en torno a los interrogantes comunes.**

Aprendizajes de la formadora serían, entre otros, **una particular gestión y concepción del tiempo**, consistente en acomodarse –más- a los ritmos internos de los centros, y en no exigir que el proceso camine según un ritmo determinado desde fuera: aunque inevitable y deseablemente la formadora ejerce una presión, cosa que coopera con la ruptura de las inercias de los centros, debe mantener un equilibrio entre su idea y lo que acontece en el contexto real.

Los profesores expresan la dificultad de priorizar lo esencial en el tiempo disponible. Vimos en Hargreaves (1996) la importancia de considerar este factor de construcción.

Otro aprendizaje sería la relevancia del **respeto por las áreas más o menos ‘abiertas’ de los diferentes profesores**: hemos visto cómo hay profesores que se muestran más transparentes que otros. Las diferentes posiciones históricas y de ‘imagen’ –entre otras consideraciones- hacen que haya grados de comodidad al respecto. La cuestión es que si para cambiar es importante poder conversar sobre lo que hacemos, sobre porqué lo hacemos, etc., esa falta de transparencia puede dificultar sobremanera el cambio.

Todo lo anterior obliga a tener en cuenta **un aprendizaje importantísimo: atender de forma flexible a los cambios de planes que demanda el contexto**. Cambios de planes, como hemos visto, continuos, y *derivados de diversas circunstancias, tanto internas a la persona formadora como externas o de las situaciones de los contextos presentes*.

B.2.2. “¿Cómo se aprende y qué se aprende en contextos de formación?”

a) “¿Cómo se aprende?”

A continuación, abordamos la cuestión de **cómo se aprende**, e iniciaremos la respuesta **situando gráficamente algunos elementos del ‘qué pasa’ en la espiral de I-A que nos parece que hemos seguido, incorporando los mecanismos del ‘cómo aprendemos’ que consideramos más relevantes**.

Para la formadora, los ‘mecanismos’ resaltados de aprendizaje han sido:

- La escritura de diarios, la formulación de dilemas, la relectura de los textos entre sesión y sesión,
- Escuchar, hacer hablar, actividades de control y regulación del proceso,
- Adaptarse a los contextos e interrogantes concretos,
- Ser consciente del propio modelo (que en mi caso era aproximado a dirigir o guiar desde esquemas de lógica interna de la disciplina) y permitir que lo pongan en crisis personas o situaciones (en ‘Ce’, la dinámica de las sesiones, y en los cursos, además del acontecer propio, la discusión acerca de la conveniencia del guión en ‘Cu-1’ con el observador Jesús G.), etc.

Para los profesores:

- Siendo animados a una acción seguida de reflexión,
- Viendo en sus alumnos cosas no esperadas, que interpelan a una nueva teoría,
- Entendiendo el porqué de sucesos más o menos indeterminados,
- Haciéndose preguntas ‘informadas’ y buscando la forma de indagar en las aulas a partir de ellas en procesos continuados de I-A,
- Planteándose tareas, haciéndolas, revisándolas,
- Trabajando en grupo,
- ‘Estando bien’ ‘aprendiendo de esta forma’,
- Quiriendo continuar haciéndolo, etc.

Valoro globalmente, el tipo de repercusión de las tareas en cada profesor, les pregunto individualmente, y ‘evalúo’ el grado de implicación como equipo.

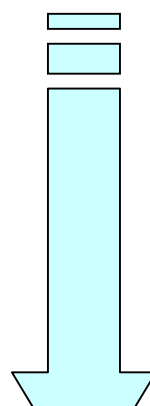
Si mi valoración es positiva, sigo a lo largo de las sesiones creando ‘puentes’ entre lo que conocen (...) y lo que pretendemos ‘aprender’

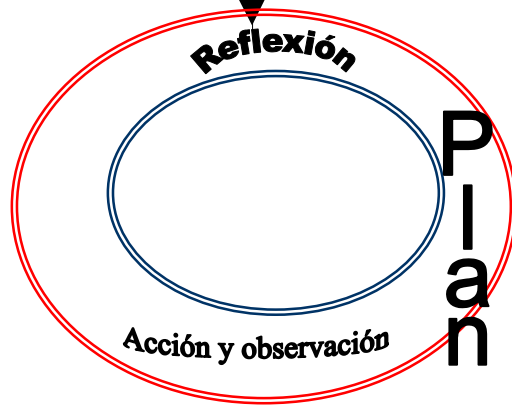
Escribo en mis **diarios** esos procesos y esas expresiones de ‘implicación’ por parte de los profesores. Escribo y releo entre sesión y sesión.

Les pido que también ellos se anoten sus

Los profesores quieren ‘dominar’ –sobre todas las nuevas formas de hacer en el aula, y sin saber demasiado en qué consiste el proceso de cambio, pretenden ayuda como soporte individual y grupal y/o de liderazgo de las personas menos alineadas con la innovación.

¿Cómo se puede ayudar a ‘ir cambiando’ al mismo tiempo que se les hace conscientes de la ‘entidad’ del problema y se comparte el ‘gusto’ por indagar conceptual,





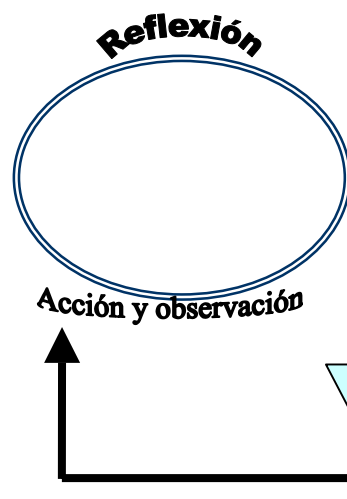
La formación va entrando en su propia dinámica y *se suceden los ‘casos’ en los que determinadas personas ‘protagonizan’ problemáticas, estados emocionales e intelectuales particulares que intento ‘colectivizar’ y utilizar para crear conocimiento común.*

Se pide a los profesores que muestren trabajo, que escriban una autoinforme, que realicen la ‘valoración estándar’ (en el caso de los cursos)...en definitiva que ‘formalicen’ el proceso de valoración. Por nuestra parte, valoramos globalmente el proceso, lo anotamos y guardamos ‘consideraciones’ que queremos tener de cara a otras actividades formativas



Establezco estrategias de ‘escucha de sus interrogantes’, de ‘tareas’ entre sesiones, y de propuestas prácticas que descubran ‘capacidades nuevas’ en sus alumnos, etc..

Someto a prueba esas estrategias anteriores y espero a que descubran esos aspectos nuevos y, juntas, nos planteemos nuevas preguntas...



La dinámica se torna más ‘contextualizada’, las planificaciones de la formadora obedecen más a las demandas concretas; van apareciendo ‘interrogantes’ más compartidos, y, en algunos casos, se imagina que el proceso ‘debe’ continuar.

Se atiende a demandas del contexto al margen de que hubiera planificaciones predeterminadas (en el caso de los cursos)

Además de entender de la forma anterior el tipo de proceso básico que se estableció en las actividades de formación, *en los autoinformes, que utilizamos como un referente de triangulación entre nuestras percepciones y las de los profesores, se ve cómo sin pautar el contenido de la valoración que debían realizar los profesores, aparecen referencias a aportaciones de tipo personal, de conocimiento didáctico, profesional, institucional, así como comentarios sobre las dinámicas, las cuestiones organizativas, etc.*

De alguna manera el ‘holós’ que hemos analizado se resiste a fragmentarse y, en cada, análisis muestra, por encima de todo, la enorme interrelación entre los componentes de la realidad analizada.

A partir de los autoinformes, los aspectos que se valoran en ambas modalidades no son muy distantes, al margen, naturalmente de la contextualización de la experiencia de aprendizaje en el caso de la formación en centro.

La aplicación en la práctica de lo tratado por parte de un número muy elevado de profesoras asistentes a los cursos, puede haber iniciado en los diversos centros un proceso, que en el caso del proyecto de centro, se ve ya de cerca, acentuado el hecho, además, por la asistencia de todo el claustro.

Como decíamos, en ese contexto el proceso se da en una “historia” de centro determinada, que obliga a hacernos la siguiente reflexión: ***la percepción de aprendizaje en los cursos parece mayor que en el caso de la formación en el centro, pero no es sólo el producto lo que debemos valorar, sino también el proceso y el punto de partida del mismo.***

En ese contexto ‘Ce’ no parecen haber cambiado radicalmente ciertos aspectos asociados a determinados roles de profesores, pero gracias a la formación se permitió que algunos de los roles de otros profesores que parecían necesitar la ‘emergencia’ de su voces o sus formas de hacer pudieran hacerlo: se dio voz a personas que no la usaban porque no les dejaban o porque habían entendido que era inútil ante las estructuras férreas que se erigían ante ellos; se inició un hábito y un sistema de ‘conversación’ más ordenada, se puso en relación coordinada los diferentes niveles del centro (desde el P-3, originariamente no considerado, según la profesora, P-3); se ‘revisaron’ aspectos que la dinámica histórica había relegado al ámbito individual, etc. Se permitió, en suma, dar apoyo a personas que estaban luchando internamente por no sucumbir a la presión de subgrupos con ideas diversas a la construcción colectiva y/o con dificultades de ‘conversación’ constructiva.

Aprendimos, a partir de esas consideraciones que no es únicamente nuestra ‘meta’, nuestro ‘mito’ sobre lo que debe ser, lo que debe guiarnos sino, y sobre todo, la percepción de lo que cada realidad exige: los procesos de cambio son lentos, arduos, desiguales, desequilibrados a lo largo del proceso, y requieren de constancia, generosidad y ganas de comprender y acompañar, por encima de todo.

b) “¿Qué se aprende?”

- Aprenden ambos profesores y formadora y, como en parte ya se ha visto, aprenden cosas diferentes pero que giran en torno al mismo propósito: innovar curricularmente.
- ***Se aprende en ambas modalidades:*** los temas (los conceptos, los casos, los dilemas de los profesores) son muy similares en los dos contextos y están asociados a los dilemas teóricos y prácticos que representa asumir los componentes de la innovación.
 - ***En el contexto de centro:*** se aprende sobre todo sobre sí mismo como persona y como miembro de un ‘organismo’ que puede o no crear mejora y que puede o no mejorar como tal.
 - ***En el contexto de curso:*** se aprende más sobre la innovación como algo ‘objetivo’ –no hay posibilidad de expresar muchas de las intimidades que se viven en los respectivos centros- y se empieza a ver el encaje de la misma en cada centro: se trata, efectivamente, de un estadio diferente.

Bolívar, (1995) nos ha remitido a un tipo de esfuerzo actitudinal que en el caso de los cambios colectivos es irrenunciable: ***la modificación de las formas diferentes de DP y de desarrollo teórico, requiere querer aprender junto a tus colegas, cosa que obliga a construir actitudes de rigor profesional y de construcción social de significados.***

Así como veíamos que los profesores del contexto 'Ce' mostraban actitudes marcadamente diferentes respecto a lo grupal, lo abierto, lo incierto, lo construido, etc. cuando el tipo de cambio propuesto exige este tipo de mecanismos por encima de otros de tipo instrumental, concreto, cerrado, psicologista, etc., detectar esas diferentes plataformas es relevante: la formación, además de detectarlas, debe ir construyendo puentes de ayuda, primero hacia los líderes innovadores que, a bien seguro, tendrán dificultades ante los subgrupos que no tienen el mismo modelo de desarrollo profesional y, al mismo tiempo, hacia todas las voces para que puedan expresar sus razones y puedan iniciarse contextos de conversación.

En todo caso, lo que parece indudable es que, *también entre el grupo de profesores de un claustro se da la diversidad respecto lo que serían metas a conseguir*. Como decíamos, trabajar en torno a esa *diversidad de actitudes tiene una importancia capital en el desarrollo de las innovaciones y tiene su escenario de construcción en las diferentes posiciones, grupos y subculturas de los centros de trabajo* de forma que, como es obvio, **todo lo relativo a desarrollo curricular, institucional y profesional se funde con lo que pueden considerarse 'componentes' de la innovación en una suerte de fusión entre lo propio, lo experiencial, lo personal, lo interno, en definitiva, con lo objetivo, lo formal, lo externo: los mundos objetivos y subjetivos de los que habla Chalmers (1993) y Bruner (1994). Aquí está la riqueza y la complejidad del cambio.**

Sobre el *qué se aprende*, nos parece que las diferentes categorías temáticas, sus contenidos, sus posiciones –comparativas entre contextos y modalidades–, sus significados internos, etc. han sido suficientemente tratados y remitimos a ello. La propuesta metodológica por sí misma obliga a que cada fase del aprendizaje se edifique sobre la base de una síntesis entre componentes conceptuales, estratégicos, actitudinales, etc.. Las crisis que, en algunos casos, hemos recogido, muestran cómo tanto la comprensión como la realización práctica en clase, se fuerzan mutuamente a reconstruir las teorías anteriores.

Se aprende que el cambio es multifacético y que se compone de *saberes* (conceptuales, sociales, estratégicos, de gestión de la enseñanza y el aprendizaje, etc.), *haceres* (estratégicos y sobre todo sociales), *quereres* (sociales, de escucha, de tolerancia, de indagación, etc.) y *sentires* (paciencia, generosidad, de enseñar y saber enriquecer a través del diálogo y/o la discusión, valentía, tolerancia, etc.).

B.3. "Mapas de formación"

Sobre este aspecto, como se ha dicho, podemos remitirnos al hecho de que se está trabajando en la actualidad en un estudio paralelo que permita responder a las preguntas relativas a la macroestructura de la formación, así como ver qué formas se han construido respecto a las continuidades de las actividades de formación.

A partir de lo que hemos podido elaborar, hemos considerado importante analizar esas continuidades porque entendemos que podremos establecer, entre otras, las siguientes relaciones:

- modalidades formativas e inicio de líneas de formación en centros y en zonas geográficas
- la intervención 'complementaria' de las entidades que procuran formación en la provincia de Tarragona

- las zonas que han desarrollado más o menos formación al respecto y consideraciones en cuanto a equilibrios
- casos de centros o zonas en las que se ha dado alguna particularidad en la composición de modalidades y de trabajo dentro de los centros
- ciclos educativos que suelen encontrarse al inicio de la 'línea' de formación
- (...)

B.4. “Proceso personal-profesional de la formadora-investigadora”

Hemos hablado de las aportaciones de la narratividad y de todo lo que ha implicado en nuestro proceso personal.

Hemos considerado cuando hemos analizado la credibilidad de la investigación, cómo hemos salvado el *compromiso de señalar las pistas de descalificación*: hemos entendido que la continua conversación con los implicados (*entrevistas, preguntando por la sinceridad de los autoinformes, etc.*) se constituye en una pista y, *en general, la pista de descalificación es de carácter integral: haber pasado de querer saber “extensivo” a autoconocerse para conocer mejor, tanto nuestra intervención como los contextos de trabajo.*

Es el propio proceso de autoanálisis narrado y asociado a un cambio de modelo mi pista de descalificación. En todo caso, esto es así por la angustia y la incertidumbre que esto ha supuesto: no se aprende “desde la cómoda butaca”.

La complejidad de la función de formador/a radica, entre otras cosas, en que los “síntomas” externos se cruzan con todo lo “interno” del mismo formador (como decíamos, sus metas, sus mitos de los que debe ser el contexto de formación, etc.): “no se trata solo de ‘poseer’ un repertorio de alternativas de acción o rutinas disponibles sino de saber cuándo han de ser utilizadas...saber diagnosticar”(Zabalza,1991: 50). Lampert (1985, en í:281) habla de la “gestión de los dilemas” como la situación habitual en la docencia.

Cuando yo recojo “percepciones”, recojo mi “convivencia dilemática” con los problemas que voy encontrando.

Por otra parte *son problemas a los que me obligaba un cierto ‘estatus’ de ‘experta en formación’.*

Interesa remarcar que para pasar de ‘principiante avanzado’ a ‘competente’, según Angulo (1999a) es necesario tener muchas experiencias reales que exijan incorporar nuevos elementos situados, diagnosticar, construir paulatinamente ‘modelos’ situados de comprensión y, en definitiva, comprender las situaciones en términos de las problemáticas. El “Stock” y “shock” de lo variado, hará que se desarrolle un reconocimiento de la situación total intuitivo: el competente será capaz de modular y no meramente de aplicar.

Lo anterior describiría -de alguna manera- nuestro proceso como ‘aprendiz de competente’ desde que nos preguntamos, hasta que nos dejamos llevar más por lo que sucedía en los contextos, incluyendo en esto también un tránsito entre nuestra planificación y la que requiere el propio contexto, aunque se trate de una modalidad en la que previamente se planifican los contenidos.

Según recoge Angulo (1999a:290) *aunque los expertos puedan reconstruir la lógica de sus decisiones, las decisiones se toman a través de una lógica en uso a-racional: diferente de lo irracional y de lo racional “un terreno bastante grande entre lo irracional y lo racional en el que puede ser incluida la acción a-racional.”*

Entendemos que también podrían leerse como que es en ese tránsito cuando una persona determina si sigue adelante en la redimensión moral de su actividad y en el camino de la incertidumbre y de las certezas situadas, o vuelve a las pautas seguras. Para nosotros esto está relacionado con los diferentes niveles de compromiso, de riesgo y de autonomía-libertad a los que se está dispuesto. En los contextos de formación, estos diferentes niveles de “madurez” profesional también se yuxtaponen a los ciclos vitales, las identidades profesionales, etc.

El proceso de la investigación puede verse como *un cambio emocional en la formadora consistente en cambios respecto a la “dependencia” del “éxito” en la formación* (que los profesores lo valoren positivamente, que quieren continuar, etc.) que tras el proceso de investigación es menor. Debido a esa dependencia no se contemplaban elementos de la realidad que atenúan su responsabilidad -si puede hablarse en estos términos- en el proceso; en general, resultaba más dolorosa la no-conjunción armónica y total de los elementos. *Comprender (tener empaque teórico-emocional) ayuda a no “morirse” personalmente.*

Para nosotros, la formación en el centro era uno de los primeros “seminarios de escuela” auténtico, de esos que decimos en las bases teóricas que se fueron desarrollando a partir de las directrices de la LOGSE: de alguna manera, definir que la formación debe entrar en los entresijos de las culturas de centro es realmente “duro”, expeditivo y, normalmente, en la práctica de la formación, esta tarea se deja a los propios profesores. Sabemos que ellos son los únicos que pueden querer cambiar, pero sabemos de la ayuda que pueden aportar, en los términos que venimos apuntando, las experiencias de formación constructivas.

Nuestro proceso y nuestra postura formadora, nuestro modelo de formación, en definitiva, tiene que ver, al margen de clasificaciones, con que somos docentes con una función de ayuda.

Hemos pretendido –sin ser demasiado conscientes inicialmente- desarrollar el rol de intelectual práctico y moral como ayuda para el desarrollo profesional. En todo caso nos sentimos cómodos e identificados con ese rol.

C) CONTEXTO DEL CAMBIO

Como sabemos son diversos los autores que sitúan nuestro momento actual en un tránsito cultural importante.

El *fin de la ingeniería social* remite –de alguna manera- al fin de las creencias en la posibilidad de una sociedad perfecta (la ‘caída del muro’, no sería vista como la caída de un bloque, sino como la de una civilización, la occidental, tal como estaba conceptualizada hasta el momento).

El *fin del imperio de la imprenta* representaría el fin de lo lineal, geométrico y racional, para dar paso a los sentidos, lo individual, etc.

Los *'mosaicos móviles'* en las organizaciones, remiten a la flexibilidad interna para adaptarse a las circunstancias actuales como alternativa a la burocratización.

Todos esos factores, ciertamente, son vividos por los profesores y requieren de estructuras cooperativas que congreguen las energías en el desarrollo de proyectos comunes. Se trata de construir actitudes y experiencias de *'conversación'* grupal que ponga al descubierto los *'grandes'* relatos que se han utilizado hasta el momento para, junto a los demás, entender las nuevas realidades.

Las realidades que se viven en los centros, en ocasiones, dificultarían en gran manera esa posibilidad. En el caso del contexto *'Ce'* analizado, un mecanismo burocrático como la antigüedad en unas oposiciones, estaba dificultando el movimiento de apertura de sus prácticas individualizadas llevadas a cabo a lo largo de mucho tiempo.

Sobre la feminización como movimiento de intervención política y como posicionamiento epistemológico, hemos hecho notar a lo largo del trabajo cómo, un gran número de mujeres está trabajando en líneas investigativas y prácticas sobre modelos de aprendizaje desde perspectivas ecológicas y narrativas. Hemos llegado a pensar (a partir de la sugerencia de Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001) la posibilidad de que ***la memoria tecnológica la que se ha habituado la ciencia y el poder administrativo hasta ahora -l'homo administratiens- sea diferente o menor que la que no huye de estructuras narrativas y heterocontextuales, como la femenina, y que eso repercute en una deficiente identidad y posibilidad de transformación y/o regulación.***

En todo caso, entendemos que la narratividad y el trabajo histórico son fuente indudable de mejora y de comprensión cultural sobre nuestras acciones sociales. Esto completaría la descripción de las coordenadas en las que Hargreaves (1996) nos introducía como descriptores del momento actual.

Los programas de formación están sometidos a condiciones sociales e institucionales que los 'determinan' y no pueden mantenerse ajenos a esas transformaciones, a veces sutiles, que se suceden.

Fernández Cruz (1999) recogía (de Hargreaves, 1984) en ese sentido, tres condiciones sociales significativas:

1. la contradicción educativa de asumir de forma conjunta la individualización y socialización de cada uno de los alumnos
2. la dependencia material o de recursos que influye en cualquier realidad profesional
3. la aparición de ciertas "ideologías" que se llegan a erigir como "buena enseñanza" que obligan a los docentes que quieren identificarse con ellas a acomodar sus condiciones en el intento de seguirlas, pudiendo entrar, con ello, en tensión con otras características prácticas de sus contextos.

La formación debe detectar esas idealizaciones y analizar las condiciones reales en las que se debe incardinar cualquier cambio, al tiempo que debe hacer conscientes de la naturaleza *'idealizada'* de lo que se pretende.

Como se sabe, en el contexto ‘Ce’, se ha mantenido durante un tiempo, y a un nivel muy poco ‘racional’, una “ideología” educativa muy arraigada a los momentos de fundación, permitiendo que se construyeran imágenes sobre la adecuación mayor o menor de las personas a tal ideología sin llegar a poder regular aspectos que habrían sido fáciles de regular.

La cuestión estriba en cómo las imágenes idealizadas y estancadas en la imaginaria individual, imposibilitan asumir las condiciones reales y cambiantes de trabajo.

En el caso de ‘Cu-2’ y, en concreto en el caso del centro CEIP B., la idealización también se habría dado hacia lo ‘participativo’, lo ‘innovador’, lo ‘autónomo’, etc., pero el clima abierto del centro, junto a estas categorías de la idealización de carácter más cultural e ideológico, y no personalista (como lo es la ‘excelencia’ individual en el caso de ‘Ce’), habrían permitido regular –más- un equilibrio entre lo ideal y lo posible y paulatinamente conseguido.

Esta tercera condición se apareja, pues, con las condiciones institucionales, de forma que se establece la relación entre la cultura de los centros, el “ethos”, y el carácter constructivista cognitivo y social del cambio.

Otro aspecto capital es ***la sensibilidad hacia las diversas culturas de los alumnos que los centros acogen***: en este sentido, en ‘Cu-2’ pudimos ver cómo los diferentes centros que conformaban la actividad formativa ‘luchaban’ con diferentes percepciones al respecto: de nuevo CEIP B. muestra cómo el trabajar en un barrio ‘marginal’ de la ciudad proporciona una idea de degradación respecto a las posibilidades educativas que tampoco es compartida por parte de todos los miembros del centro. En el seno de la formación, luchamos para no ‘enquistar’ esas imágenes.

Coronel (1997:182) alerta que contra los escritos oficiales que ejercen control y una asfixiante dependencia, examinar los discursos en los que estamos atrapados supone aprender a ver...

- qué es lo que hacemos
- qué es lo que estructura lo que hacemos
- en síntesis, desvelar el papel que juega en nuestras prácticas el poder ideológico e institucional y reconocer la parcialidad y la indefinición de nuestros esfuerzos.

Bolívar (1999d) tras analizar los frutos y los límites del giro postmoderno en el curriculum, subraya, además de lo que serían sus características constitutivas, la naturaleza de la ‘sensibilidad’ postmoderna (‘política de la vida, política de reconocimiento de la diferencia, valores comunitarios y curriculum para el cuidado y relación con el otro’). Nos parece ineludible estar atentos a estos giros de la actualidad puesto que ésta reclama ‘jugadas’ continuas y colectivas para mantener las identidades, también abiertas, que construyan –más que admitir- los sucesivos cambios.

D) CONSIDERACIONES

1. A los formadores curriculares y a los profesores que ‘lideran’ procesos de cambio.

Debemos tener en cuenta que *puede haber diversidad de ‘resistencias’* puesto que en los contextos de trabajo las personas jugamos diferentes roles en tanto que nos ubicamos con ‘dominios’ diversos en los distintos ámbitos (como hemos visto en las diferentes categorías).

Entendemos que tener en cuenta estas diversas resistencias puede ayudarnos a comprender los conflictos que tenemos ante nosotros para poder intervenir. Pueden ser de diversa naturaleza:

- **didácticos**, “resistencias” que pueden tener que ver con conceptos y principios didácticos, “externos” a la innovación: por ejemplo, sobre *qué es leer*, el hecho de llegar o no a admitir, “ampliando” el concepto tradicional en nuestra cultura escasamente literaria, que ‘leer’ también puede ser escuchar a un adulto hacerlo expresivamente y no sólo “decir” las letras de forma ordenada y con una correcta correspondencia entre sonidos y grafías, ese concepto amplio, decimos, puede ser resistente a cambiarse, con lo cual, la concepción normativa y evaluadora se resiste a dejar paso a otra forma de mirar;
- **personales**: en relación con lo anterior, existen resistencias *de cosmovisión e historia individual*: si lo escolar se vive como un ámbito “profundamente” estricto y cuyo lenguaje o código es el normativo, no se podría admitir, por ejemplo y siguiendo la temática ilustrativa anterior, que un alumno no quisiera leer en la hora de biblioteca y prefiriera mirar qué acontece entre sus compañeros, escuchar cómo lee un cuento en voz alta alguno de su grupo, o hacer otra cosa;
- **profesionales**: se referirían a la *consideración de lo que es propio o no como docentes*: por ejemplo, hablar de según qué temas y según en qué tono con los padres o con los compañeros; dedicar tiempo escolar a debatir según qué temas con los alumnos, por ejemplo, “para qué les sirve leer o escribir, o qué pasaría si no existiera la ortografía...”; considerar que la lectura de determinados libros es o no “formativa” profesionalmente;
- **organizativos y culturales**: podría admitirse que existen resistencias más o menos conscientes que están asociadas a la *imagen histórica* del centro, a lo que ha tenido éxito y hace falta mantener o “conservar”, a los roles desempeñados históricamente por cada persona y a las razones que hicieron que eso se constituyera de esa forma a lo que en un momento dado se erige como grupo de poder, y que obligaría a una determinada reacción de alineación o de resistencia.

Ante esta diversidad, y teniendo en cuenta que el desarrollo de la innovación requiere un progreso sistémico de los diferentes tipos de componentes establecemos, a modo de listado, *algunas estrategias propias de nuestra innovación curricular objeto de trabajo*.

1.1. El cambio implica ‘tránsitos’ en diferentes contenidos: necesidad de construir conciencia de sistema

Contenidos conceptuales

- **Prácticas experienciales**: crear conflicto, “fracturar” el orden conceptual que se tiene.
 - *importancia de la conceptualización continuada*
 - *limitaciones explicativas que tienen los modelos* que usamos

- ***Prácticas como adultos*** que pongan en evidencia prácticas que también son válidas para los alumnos
- ***Evidencias de la existencia en los alumnos de conocimientos previos sobre:***
 - *el funcionamiento interno de la lectura y la escritura*
 - *la función social y personal que tienen estas habilidades*

Estas observaciones pueden provocar cambio de actitudes sobre el papel de experto o de guía del profesor y, en consecuencia, crear la necesidad de cambiar maneras de hacer en el aula (Guskey, 1986).

- ***Evidencias de la implicación positiva de los alumnos respecto a contenidos y materiales de lectura y de escritura ‘impensados’ hasta el momento por los profesores.***
- ***Relación con el currículo en el sentido de que:***
 - la propuesta no es un capricho o una de las modas más o menos pasajera
 - busca fundamentación y/o surge de diferentes fuentes (sociológica, psicológica, pedagógica, epistemológica)
- ***Relación con cambios sociales:***
 - de una *alfabetización intensiva* (pocos usos en pocos registros) se ha pasado a una *alfabetización extensiva* que obliga a preparar al lector y al escritor para dominar diferentes situaciones, registros, formatos, etc., y sobre todo, para ganar en conciencia sobre cuál es su papel social y personal como lector/escritor.

En el caso de nuestra investigación el ejemplo de las ***fases de escritura y de lectura*** con el conjunto de sus implicaciones, puso de relieve la ***distancia entre la comprensión conceptual y la transformación de las estrategias de actuación***. Resaltamos ahora aspectos que consideramos de interés al respecto:

- *la comprensión de esas fases que permiten comprender la diversidad de los procesos de aprendizaje, ha de estar mediada por el diagnóstico de los propios alumnos (de cada profesor implicado) y del diagnóstico de los alumnos de los niveles cercanos, los del ciclo o los de los niveles consecutivos; es decir, las relaciones edificantes comprensivamente serían P-3 con P-4 y P-5; Parvulario con alumnos de 1º de Primaria, o con alumnos que se han incorporado al sistema educativo provenientes de otras culturas y que están, por lo tanto, realizando la primera o segunda “alfabetización”.*
- *una vez ubicados los alumnos en las diferentes fases, el aprendizaje de las ayudas pedagógicas debe realizarse de modo “espiral”: diagnosticando, experimentando, analizando, compartiendo, volviendo a entender y a diagnosticar, etc., en una especie de espiral de I-A.*
- *los aprendizajes docentes son de diversa naturaleza: de tipo intelectual, experiencial (actividades adecuadas), organizativo (agrupamientos más constructivos), actitudinal (papel de informador diferenciado en función de las fases de los alumnos y de “creador de conflictos” distinto del papel de homogeneizador de la clase diseñando actividades cerradas).*

- este proceso, *en consecuencia, es un proceso lento en el que sin lugar a dudas las condiciones laborales y la organización del trabajo común de los profesores deben alinearse de forma coherente* a lo que aquél requiere.
- este proceso, de darse unas mínimas coordenadas, *interactúa con diversos cambios en el seno de los grupos entre los que sobresale de forma significativa, el pretender que sea todo el centro el que acabe implicado en un trabajo de comprensión y transformación de las prácticas en el aula*, es decir, que se dé continuidad y ‘línea de escuela’.

Contenidos estratégicos-procedimentales

- Cómo disponer de recursos y de “saber hacer” concretos en el aula, teniendo en cuenta que la “fractura” conceptual, aporta inseguridad procedimental:
 - aplicar y secuenciar actividades según su dificultad y revisarlas, conceptualizando las bases que las sustentan
 - aplicar propuestas,
 - recrearlas teniendo en cuenta experiencias y situaciones del contexto,
 - inventarlas,
 - sistematizarlas siguiendo criterios de coordinación entre niveles y ciclos.
- Es necesario ***reubicar actividades*** que se han hecho hasta ahora:
 - darles momentos más adecuados
 - asociarles una finalidad más razonada dentro del sistema

Este hecho necesario recoge y valora la experiencia docente en cada ‘haber’ y permite establecer un puente profesionalizador entre pasado y presente.

Contenidos actitudinales

- *Plantearse la **dificultad e importancia del cambio actitudinal** en el aula y en el trabajo con los compañeros: tienen similar peso la dificultad de entender y llevar a cabo cambios “válidos” en la clase, y el trabajo en equipo.*

1.2. La metodología en la formación, además de lo recogido como proceso de I-A debe procurar sobre todo:

- ***Lecturas:*** alternando las eminentemente prácticas con las reflexivas.
- ***“Tasques”***, tareas, propuestas de acción a “investigar” en el aula
- ***Desde el inicio priorizar prácticas en el aula que pongan en evidencia “respuestas” nuevas por parte de los alumnos (Guskey (1986) / Hargreaves (1996))***

- **Revisiones** más o menos sistemáticas (la atención individual: seguimiento en las clases, conversaciones informales, propuestas concretas y personalizadas, etc.)
- **Responsabilidades / liderazgos: detectarlos y “estirarlos”**
- Dar la voz a “todos”: diálogo - discusión (Senge, 1994)
- **Adecuación a la vida, actividades, fechas críticas, etc. de los centros.**

1.3. En referencia a la modalidad ‘curso’ y para que no se limiten las posibilidades de aportar aprendizajes valiosos

Por nuestra parte añadimos, a los que se consideran relevantes, algunos elementos de reflexión sobre lo que hemos podido observar en la práctica; se relacionarían, no únicamente con estrategias “didácticas” de facilitación para la transferencia, sino más precisamente con tiempos o “momentos”, hábitos o situaciones que se dan en el desarrollo de las sesiones y que aportarían, además de un estilo instructivo **o modelo de formación** “constructivista”, elementos relacionados con el clima, y/o con las percepciones sobre la formación en sí.

Remarcamos al respecto:

a) la utilización de momentos de retroacción, análisis y discusión de las prácticas realizadas en las clases por parte de los profesores asistentes, en las diferentes sesiones del curso. Imbernón habla explícitamente de ello cuando citando a Sparks (1983) (en Imbernón, 1994:73) apunta “la importancia que tiene la discusión y la observación entre iguales...cuando se presentan nuevos conceptos o técnicas, y también como herramienta de resolución de problemas, y después de que los profesores hayan tenido la oportunidad de probar nuevas estrategias en sus clases.” Como se ve a partir del análisis de los documentos de la investigación, los profesores antes de empezar las sesiones hablan en tono de humor de los “deberes” como apelativo del compromiso común de aplicar, probar, observar, investigar algún aspecto tratado; alguna vez eran ellos quienes antes de finalizar la sesión preguntaban “cómo quedamos para la próxima”, o “qué podemos hacer en la clase”. En D-cu-2 recogíamos como Mar. lo pronunciaba; también en el autoinforme plantea que las primeras sesiones en las que indagaban en la clase le habían gustado mucho. R. también lo dirá en la entrevista grupal diferida (1999). La observación, la participación, la indagación y la investigación serían algunas de las palabras que podrían representar lo que se pretende con estos momentos de retroacción.

En contraposición, ese feed-back “toma mucho tiempo de las sesiones”: “si ellos hablan, no da tiempo a hacer lo demás”, serían comentarios habituales entre formadores y si se quiere entre docentes en general, sometidos todos a la encrucijada del tiempo que media entre los proyectos deseables y las realizaciones. Como se ve, esta es una cuestión de gran peso en la práctica cotidiana de la formación que se agrava dadas las condiciones de escasez en las que se da: optar de forma sistemática por dar entrada a estos espacios de comunicación no deja de ser, pues, un compromiso con un tipo de formación que pretende ser respetuosa con el aprendizaje personal, profesional y cultural de los docentes.

b) **“Se ha comprobado que las sesiones de formación por entrenamiento son más efectivas si se pueden espaciar a lo largo de una o de varias semanas, de forma que el contenido pueda ser segmentado y pueda realizarse una devolución del proceso seguido”** (Imbernón, 1994:74).

En este sentido, las acciones formativas que analizamos inicialmente estuvieron espaciadas por periodos quincenales: ello por razones variadas pero que tenían más que ver con las características del servicio que las organizaba y el carácter de actividades formativa en horario no lectivo que con un criterio asociado al favorecimiento del aprendizaje; no obstante, podemos considerar que el espacio temporal entre sesiones favorece la práctica en las clases, a pesar de que el tiempo entre ellas pueda ser excesivo. *MB. de Cu-2 habla en su diario de ello y también en el autoinforme, en contraste con la postura claramente en contra de que se alargue tanto por parte de la generalidad de profesoras de Cu-2.*

Este hecho ha sido comentado a lo largo de varios años por los profesores asistentes (como se puede ver en el vaciado de sus documentos), y fue en la planificación del curso 97-98, debido a esta investigación, cuando *se intentó una fórmula mixta consistente en:*

- mantener en su parte central, más intensamente dedicada a la aplicación en la práctica, el espaciado entre sesiones de 15 días pero,
- realizar sesiones concentradas semanalmente:
 - en su parte inicial (donde debe haber un tratamiento más intenso de contenido conceptual, actitudinal, cultural: expectativas, conocimiento del grupo, explicitaciones y contrastes entre concepciones previas, conceptos sobre el contenido pedagógico, reflexión sobre sus prácticas en términos globales, etc.),
 - y también en la parte final (de síntesis, de proyectos de continuidad o nueva dirección en las necesidades de formación y, cómo no, de más cansancio general por llegar al final del curso escolar.

En definitiva, consideramos que es importante el tiempo de permanencia colectiva para el feed-back de práctica y reflexión y que, por tanto, esto es siempre más fructífero que acciones intensivas en las que cuando parece que comienzan a “madurar” los frutos, se acaba la actividad y, en la línea consumista que impera en todos los campos tanto profesionales como personales, se pasará a tantos otros temas que impedirán profundizar en lo iniciado.

El proyecto consiste ahora en seguir desarrollando y analizando esta forma mixta que puede aportar ventajas y al tiempo pretende aminorar inconvenientes. Fue, en su momento, aceptada por los responsables de la planificación estratégica, y se ha desarrollado a lo largo de las actividades formativas que siguieron a ese primer intento de mejora (en lo que se refiere a los cursos del SEDEC en la provincia de Tarragona).

c) Pensamos que, en general, ***se amplía la posibilidad de conectar el contenido del curso con la práctica en las aulas, si se es flexible en el desarrollo del mismo, y se tienen en cuenta pequeños cambios de rumbo que el grupo plantea***: por muchas razones, contenidos que están “programados” porque se consideran de importancia para el conocimiento y dominio didácticos que se pretende, no se “adecuan”, o bien al momento, o bien a la comprensión del grupo y/o sus prioridades.

Hablamos de pequeños cambios dado que no suelen plantearse grandes transformaciones: por una parte se asume, “ontológicamente”, que el plan ya está hecho y, por otra, y quizás no menos importante, se da un cierto “relajamiento” en la responsabilidad de los profesores en la determinación del contenido, cosa que es un ingrediente no despreciable dada la intensificación del trabajo docente. Cuando los cursos están más coorganizados el trabajo se puede compartir pero entonces el proyecto se desarrolla a medida que van

surgiendo nuevas necesidades, si bien, no deja de darse una mayor responsabilidad en la regulación por parte del “ponente”. Hemos tenido experiencias de coorganización en cursos y consideramos que es posible pero también entendemos que son particulares las circunstancias que pueden llevar a ello y, por tanto, innecesariamente generalizables ni siquiera recomendables por encima de cualquier otra consideración, es decir, dependerá de cada caso y contexto.

Es un dilema tanto mayor cuanto que a veces las necesidades o prioridades “explicitadas” o detectadas no lo son de todo el grupo o bien las necesidades explícitas no se corresponden exactamente con las implícitas, etc., y por tanto la flexibilización recae en los que tienen voz o en el/la responsable del curso que ha de decidir.

Didácticamente, *una alternativa a la atención individual reclamada, sería recoger estos temas y tratarlos comunitariamente como casos a resolver*, de forma que la formulación de este tipo de dilemas para el formador/a -centrados en discernir si convienen atenciones particularizadas o comunes- se constituyeran en una alternativa metodológica; *se nos ocurre que la dificultad en contextos sociales como los que se conforman en modalidades formativas de tipo ‘curso’, es la posible gran disparidad de intereses entre los asistentes.*

La flexibilidad en los planes aporta una experiencia de implicación, de control y de autorregulación en los profesores que puede tener relevancia en la construcción del propio concepto de la formación y en el desarrollo profesional.

d) *Incorporar instrumentos detallados pero de preguntas abiertas de evaluación inicial* sobre conceptos implicados en el área de formación (lectura y escritura)

e) Tener en cuenta, en la línea que planteábamos en Iranzo (2001) que las condiciones reales del trabajo docente actúan en dirección contraria a los principios considerados facilitadores de desarrollo profesional: la formación debe comprender qué jugadas pueden ser posibles y aliarse con ellas.

2. A las entidades organizadoras de formación

- Deben tener en cuenta que los procesos de cambio son profundos y requieren tiempo: deben procurar no ‘estresar’ la finalización de las actividades formativas que promueven con límites temporales marcados estrictamente (como nos consta que en algunos casos, ya hacen).
- Deben estar pendientes de las líneas de formación que se inician y estudiar, zona a zona, la posibilidad de dar soporte a las demandas que puedan establecerse, consensuando con las entidades implicadas (centros y CRPs, entre otros, la forma mejor de hacerlo).
- Deben investigar sus objetos de trabajo: ‘mapas de formación’, calidad interna de la formación, establecimiento de modelos formativos, etc.

3. A los profesores

- Ante una innovación, deben entender que la diversidad entre los compañeros (de formas de hacer, de formas de entender, de formas de compartir, etc.) será su instrumento de trabajo.
- Deben disponer elementos organizativos tanto de carácter humano (coordinación) como infraestructural (tiempos regulares, metas progresivas y revisadas continuamente, espacios adecuados, climas relacionales proclives, etc.)

- Deben descartar de alguna manera las formas supuestamente ‘autoformativas’ que no trabajen a partir de las conversaciones grupales: por ejemplo, a veces se considera que con repartir unas lecturas, el contenido de las mismas ya forma parte del conocimiento colectivo. El tiempo de trabajo útil, que no tiene por qué ser siempre en grandes grupos es, en ese caso, el de poner en común lo que plantea la lectura en contraste con lo que hacemos en clase.

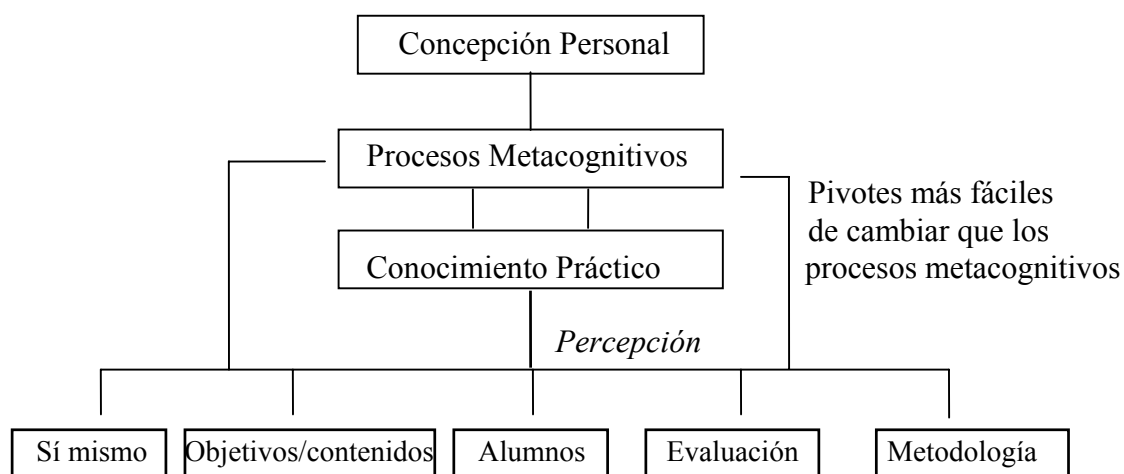
- La mejora escolar está hecha de múltiples elementos y de múltiples relaciones incardinadas a un eje: la mejora personal y cultural de cada uno de los profesores del grupo en torno a la mejora de a vida de las aulas y del centro en tanto que mejora de los contextos de aprendizaje. Para poder valorar los avances curriculares deben poder valorarse y compartirse los avances personales y culturales.

SÍNTESIS

La Didáctica Diferencial de la Formación Permanente del docente trabaja, entre otros, con los contenidos que hemos planteado.

La narratividad, las diferentes fases de liderazgo que los formadores deben ejercer, las características de la naturaleza de la colaboración docente, son sus objetos de estudio.

De Calderhead (1988, en Angulo, 1999a:295) tomábamos el ‘modelo de la mediación metacognitiva del conocimiento práctico’ y, con relación a cómo poder ayudar a los docentes a trabajar en procesos metacognitivos asumíamos que, para poder ‘entrar’ a las concepciones personales, debíamos trabajar en el terreno de las percepciones acerca de los elementos objeto de trabajo cotidiano: ese ha sido nuestro proceso y ese es, pensamos, el proceso propio del desarrollo curricular:



Ciertamente, pretender tratar las percepciones o los procesos metacognitivos implícitos en las concepciones que cada profesor tiene de las diferentes entidades educativas y escolares, resulta difícil y quizá supone un tipo de proceso que no siempre puede darse. También pensamos que, de los “objetos” más concretos de los que se ocuparía el conocimiento práctico, objetivos y contenidos nos vienen marcados y no sólo por el curriculum que pretende el sistema educativo sino por presiones sociales y de otros tipos que son costosos de modificar.

Utilizar como estrategia de cambio la metodología y la evaluación para llegar al desarrollo profesional parece de gran realismo y “practicidad” máxime cuando el profesorado puede encontrarse en la situación de un cierto agotamiento “formativo” porque recae sobre él tanto aquella disposición administrativa que marca una reforma y la consiguiente “renovación”, como la experimentación de corrientes teóricas sobre formación del profesorado que no le aporten mejora real.

Además saber qué se hace, cómo se hace, si habría otra forma mejor de hacerlo y cuál es esa forma, permite conocerse mejor procurando una distancia que evita la resistencia al cambio y tiñe de practicidad el esfuerzo de reflexión intensa y personal requerida.

Realmente, la metodología es una parte importante del mensaje, es el contenido del currículum oculto (junto a otros difusos contenidos) y no puede ser considerada sólo como medio: crea ambiente, focaliza el aprendizaje y de ella depende que podamos acceder a éste de una u otra forma. Las formas del aprendizaje adulto son diferenciales.

Preguntas de la Didáctica moderna (Mallart, 2001)	Contraste de las teorías de la enseñanza Lorenzo y Pla (2001)
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién aprende? - ¿Con quién aprende el alumno? - ¿Para qué aprende? - ¿Qué aprende? - ¿Cómo aprende? - ¿Con qué material didáctico? - ¿Desde qué condiciones? - ¿En qué ambiente? - ¿Qué, cómo y por qué evaluar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de aprendizaje - Control del aprendizaje - Dirección del aprendizaje - Agrupamiento para aprender - Interacciones para aprender - Apoyo para aprender

Juntas, constituyen un foco de atención interesante para la definición de la Didáctica Diferencial de la Formación Permanente del docente, con la que estamos comprometidos y pensamos que, tras nuestro trabajo, podríamos aportar elementos de análisis a debates relacionados con este ámbito.

Intentando responder a esas preguntas, *indirectamente hemos evaluado el valor de unas acciones de formación desde el punto de vista del contenido y del proceso* que se ha llevado a cabo, concluyendo por parte de los principales protagonistas que se habría dado un proceso –al menos inicial– de indagación en la práctica con el propósito de innovar curricularmente. Nuestro ***debate interno acerca de si el proceso puede considerarse de I-A***, y queriendo salvar el hecho fútil de adscribir-nos teóricamente a una nominación, cosa que tampoco hemos hecho adscribiéndonos a lo ‘crítico’, se observa de forma que partes del proceso habrían recaído de forma particular en cada uno de los actores. Así, mientras *la formación e innovación* tienen ineludiblemente a los profesores y la formadora, junto a los observadores, la URV y el SEDEC como marcos, *la investigación* tendría a la formadora, los observadores y ala URV como elementos nucleares. Entendemos que la ‘naturalidad’ de la situación no permitía otra forma, cosa que no ha evitado la ***pretensión de profesionalizar mediante la formación siguiendo un estilo dialogístico e indagativo***. Dejamos para el debate la cuestión e invitamos a clarificar las posibilidades de la investigación-acción en contextos de formación curricular.

Pla (1997) hablaba que ahora estaríamos instalados en *la didáctica del postpositivismo*, de forma que lo que la caracterizaría sería *lo holístico, lo personal, lo subjetivo, lo contextual y el estar relacionada con grupos de discusión*: es una visión que nos parece certera y recoge nuestra experiencia.

Hemos hablado de innovación queriendo procurar un estatus importante al cambio para el que hemos trabajado y hemos experimentado cómo somos las personas y nuestras interacciones quienes, en todo caso y junto a otras instancias, lo construimos. En un documento de la triangulación, el de la entrevista con el observador (*gra-obs-Cu-1-11-3-97*), él nos decía que siendo en el marco de formación institucionalizada, era erróneo llamarle innovación porque no se libraba de las coordenadas oficiales y que, por lo tanto, mejor considerarlo ‘solo formación’: hemos estado trabajando para no rebajar expectativas y, así, *una caracterización más de nuestro papel en la trama que hemos investigado, ha sido que la encapsulación que el propio sistema institucional pudiera ejercer sobre las acciones formativas, la jerarquía y mi ‘rol’ de experta e, incluso, la burocratización que oculta las dificultades, todo ello, decimos, no impidiera la experiencia de libertad que podía significar el aprendizaje común: la formación que nos interesa es aquella que se caracteriza por la comunicación y que permite aprender a profesores y formadores acerca de la mejora de nuestra profesión y de nuestros contextos de trabajo, y que se centra tanto en lo que se aprende como en las formas sociales de aprender y en los motivos éticos de todo ello.*