



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La formació en centres: un estudi de cas a l'educació infantil

Francesc Martínez Olmo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

Departament de Didàctica i Organització Educativa

Facultat de Pedagogia

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa de doctorat:

“Desenvolupament professional i innovació institucional”.

Bienni 1993-1995

La Formació en Centres.

Un estudi de cas a l'Educació Infantil.

Per optar al títol de doctor en
Filosofia i Ciències de l'Educació. Secció Ciències de l'Educació.

Francesc Martínez Olmo

Directors:
Francesc Imbernón.
Antoni Sans.

Barcelona, 2000

Introducció	7
Agraïments	9
Justificació i estructura de la tesi	11
CAPÍTOL 1.	
LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A L'EDUCACIÓ INFANTIL	15
Introducció	17
1.1. Aspectes previs a la formació permanent del professorat	23
1.1.1. Concepte d'educació a l'etapa infantil	25
1.1.1.1. Els elements principals de l'etapa infantil	28
1.1.2. Canvis socials en un món posmodern	30
1.1.3. Orientacions conceptuals	34
1.1.4. Marc psicopedagògic de la formació d'adults	37
1.2. Desenvolupament professional del professorat a l'Educació Infantil	45
1.2.1. Professionalitat docent. Característiques de la professió docent ..	47
1.2.2. El professorat com a professional reflexiu i crític	58
1.2.3. Redefinició de les funcions i responsabilitats del professorat d'educació infantil	63
1.2.4. Institucions que col·laboren en el desenvolupament professional del professorat	67
1.3. Models i modalitats de formació permanent del professorat	69
1.3.1. El model de desenvolupament/millora basat en la indagació	74
1.3.2. Modalitats formatives	79
1.3.3. L'assessorament	84
CAPÍTOL 2.	
LA FORMACIÓ EN CENTRES	93
2.1. Orígens de la Formació en Centres	103

2.2. La Formació en Centres i el canvi en la praxi educativa	107
2.2.1. Teories sobre el canvi	107
2.2.2. Condicions per al canvi educatiu de segon ordre	110
2.2.3. Les actituds que es prenen davant del canvi	113
2.2.4. El factor temps en els canvis educatius	117
2.2.5. Vers una cultura col·laborativa potenciadora del canvi	119
2.2.6. La relació entre pràctica i teoria en els canvis educatius	125
2.2.7. El centre. Desenvolupament i innovació institucional	129
2.3. Altres agents implicats en la Formació en Centres	135
2.3.1. L'equip directiu	138
2.3.2. L'assessor	140
2.4. El procés d'Investigació-Acció en la Formació en Centres	149
2.5. L'avaluació en la Formació en Centres	153
2.5.1. Per què cal avaluar?	154
2.5.2. L'estudi de cas i el model CIPP de Stufflebeam com a enfocament d'avaluació	155
2.5.3. Els criteris d'avaluació	158
2.6. Síntesi de la fonamentació teòrica	161

CAPÍTOL 3.

ESTUDI DE CAS	167
Introducció	169
3.1. Mètode de treball	171
3.1.1. Enfocament interpretatiu de la recerca	171
3.1.2. «L'estudi de cas» com a metodologia de recerca	173
3.1.3. Criteris de rigor científic	177
3.2. Enfocament de l'estudi de cas	183
3.2.1. Estratègia de selecció del cas	183
3.2.2. Qüestions d'accés	185
3.2.3. Preguntes inicials de la recerca i ús de la teoria	186
3.3. Estratègies d'obtenció d'informació	189

3.3.1. Observació participant	189
3.3.2. Entrevistes informals i dirigides	191
3.3.3. Documents escrits	192
3.3.3.1. Documents oficials	193
3.3.3.2. Altres documents escrits	193
3.3.3.3. Diaris	194
3.4. Temporització i tipus de dades obtingudes	195
3.5. Tècniques d'anàlisi de les dades	199
3.5.1. Procés inductiu de construcció de les categories d'anàlisi	203
3.6. Desenvolupament del cas	207
3.6.1. Presentació del cas	208
3.6.2. Els participants, l'escola i el seu context	209
3.6.3. Presa de contacte i primera experiència de formació a l'escola Forja	213
3.6.4. Valoració de la primera experiència i preliminars de la segona ...	217
3.6.5. Una recerca-acció emmarcada en la Formació en Centres	219
3.7. Anàlisi dels tòpics del cas	225
3.7.1. Fonaments conceptuals, educatius i socials del cas	225
3.7.2. Visió de la professionalitat	228
3.7.2.1. Autoritat i autonomia	229
3.7.2.2. Reflexió	230
3.7.3. El cas com a Formació en Centres	238
3.7.3.1. El canvi realitzat	239
3.7.3.2. Les actituds	241
3.7.3.3. El factor temps	244
3.7.3.4. La cultura col·laborativa	247
3.7.3.5. Funcions de l'investigador-assessor	251
3.7.3.6. Les aportacions de l'investigador-assessor en qüestions d'avaluació	252
3.8. Conclusions del cas estudiat	255

3.8.1. Avaluació del cas d'acord amb els criteris de Fenstermacher i Berliner	262
3.9. Límits de la investigació	265
CAPÍTOL 4.	
CONCLUSIONS DE LA TESI. PROPOSTES	267
 Bibliografia	 273
 Annexes	 299
Annex I. L'assessorament a l'ICE de la Universitat de Barcelona	301
Annex II. Informe escolar sobre les activitats de racons	307
Annex III. Model de fitxes d'avaluació per al projecte relació família-escola	311
Annex IV. Exemple d'anàlisi dels objectius de les programacions d'aula	315
Annex V. Exemple de codificació d'un fragment d'un document	327
Annex VI. Exemples de fragments d'entrevista que tracten la problematització de l'avaluació	333
 Índex de figures	 339

Introducció

Agraïments

Aquesta tesi, en el fons, no és obra exclusiva de l'autor. Les protagonistes de l'estudi de cas que es relata són anònimes, però les mestres, la cap d'estudis i la formadora que em van acompanyar a "tastar" la realitat que hem investigat són les persones a qui dec un profund agraïment per l'aprenentatge que m'han permès de realitzar.

Des de l'altra cara de la mateixa realitat, la més teòrica, he d'agrair les constants i tan oportunes orientacions que m'han donat els directors de la tesi, Francesc Imbernón i Antoni Sans.

Amb la Núria Madurell i en Carles Isiegas vam compartir moltes hores d'amistat amb discussions i reflexions sobre l'educació, les quals, al final, han estat les "responsables" de que em veiés abocat a fer aquesta tesi i per això també els dec un sincer agraïment.

Moltes altres persones també m'han ajudat directament a endegar, desenvolupar o acabar aquest projecte i per això desitjo recordar-los a continuació.

Els meus companys del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona pel permanent estímulo i recolzament que m'han ofert (i la bibliografia que m'han deixat en préstec "a llarg termini"). En especial Juan Carlos Hernando, amb qui he compartit moltes hores apassionades fent formació permanent per al professorat i Maria Lluïsa Rodríguez per la seva lectura crítica dels primers esbossos de la tesi.

El Grup de Desenvolupament Professional del departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona, amb el qual vaig poder "reconstruir" molta part del meu coneixement sobre formació permanent del professorat.

El personal de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, per la tan amable dedicació a l'hora d'elaborar alguns informes estadístics.

Per últim, he d'agrair la paciència demostrada per la meva estimada família en haver d'escoltar les excuses per justificar les meves absències.

I com no, als meus més soferts companys i amics Carles i Conxi.

Justificació i estructura de la tesi

Aquesta tesi presenta l'anàlisi d'una experiència que ha tingut sempre la intenció de promoure la millora de l'educació mitjançant un canvi en la praxi d'un context educatiu concret; l'àmbit d'aquesta experiència es pot emmarcar com un projecte de Formació en Centres que es va iniciar a l'entorn d'un treball sobre la relació família-escola en l'etapa infantil d'un centre determinat de Barcelona. Aquest propòsit de canvi i millora ha suposat un treball de diàleg i d'interpretació del pensament del professorat no solament a nivell del seu discurs explícit sinó incorporant també qüestions sobre la ideologia, el poder i el control en educació.

Així doncs, plantejat l'objectiu de promoure un canvi més enllà de la mera pràctica tècnica per ser capaços d'arribar a la transformació reflexiva de la praxi del professorat, ens hem vist obligats a fer una anàlisi del context com a sistema d'interrelacions entre qüestions sociològiques, filosòfiques, psicològiques, pedagògiques, històriques i econòmiques a fi de conèixer més a fons les característiques que permetran assolir millor aquest objectiu. La interpretació i comprensió d'aquesta realitat s'ha fet però, des de la perspectiva de la formació de l'autor, que és pedagògica, i per tant no pretén arribar a la profunditat que s'hauria pogut arribar amb el treball d'un equip interdisciplinari, tot i que és el que veritablement hauria estat desitjable i sens dubte més profitós.

El procés dialògic que s'ha seguit al llarg d'aquesta tesi s'ha dut a terme sempre sota la perspectiva del següent qüestionament intel·lectual que es plantejà com a motivació per a iniciar aquesta recerca:

Comprendre per què
la formació permanent institucional
no acaba de satisfer la necessitat del professorat
de resoldre determinades situacions problemàtiques de l'educació
i entreveure possibles alternatives.

En l'origen d'aquesta recerca, l'autor comptava amb diversos pressupòsits que intuïa gràcies a diversos anys d'experiència i formació en el món educatiu:

- a) que hi havia pendents de resoldre determinades situacions problemàtiques de l'educació, detectades amb converses quotidianes entre les parts implicades (pares, alumnes, mestres, equips directius, inspectors, formadors de formadors, empresaris...);
- b) que els problemes educatius no tenen només una dimensió pedagògica;
- c) que el professorat i la seva formació és una peça clau, tot i que no l'única, per a resoldre els problemes educatius;
- d) que la formació permanent del professorat mitjançant cursos no és suficient per a resoldre determinats problemes educatius.

A fi d'acotar el camp de recerca s'han considerat uns eixos fonamentals, a l'entorn dels quals girarà la tesi que es presenta:

- a) la Formació Permanent del Professorat i el context sociò-educatiu en què s'emmarca, tractat en el primer capítol;
- b) la Formació en Centres com a model de formació permanent idoni per a les necessitats reals que es desitgen cobrir, tractat en el segon capítol; i
- c) un Estudi de Cas per contrastar les orientacions teòriques trobades amb la realitat, tractat en el tercer capítol.

En el quart capítol es plantegen les conclusions a què s'arriba amb la reflexió de tota la informació obtinguda en els capítols anteriors i s'elaboren un conjunt de propostes per a diversos agents i col·lectius adreçades sobretot a la Formació en Centres.

En l'apartat dedicat a les referències bibliogràfiques s'ha seguit la normativa de l'American Psychological Association (APA).

A fi que es puguin consultar de primera mà els documents més significatius i exemplificadors utilitzats al llarg de la tesi, s'han recollit en els annexes alguns informes, models i exemples d'anàlisis, codificacions i entrevistes.

A fi de situar el lector en el tipus de recerca que es presenta en aquesta tesi avancem que es tracta d'una recerca interpretativa en què s'exposa en els dos primers capítols un marc conceptual teòric i es descriu en el tercer capítol una experiència duta a terme per facilitar la comprensió d'una realitat. L'experiència pràctica s'ha estructurat com un estudi de cas en profunditat sobre l'assessorament i la Formació en Centres que ha realitzat l'investigador en un centre educatiu al llarg de dos cursos acadèmics.

Volem fer present que en el redactat d'aquesta tesi s'ha procurat sempre utilitzar un llenguatge no sexista. D'aquesta manera, a fi de facilitar una lectura fluïda, hem utilitzat en la mesura del possible termes neutres com ara "professorat" o "alumnat" en comptes de professor/a o alumne/a. En altres moments però s'ha optat per utilitzar un llenguatge més usual amb termes com "assessor" o "formador" però sense cap intenció de discriminació ja que entenem que aquests papers els realitzen tant homes com dones.

Capítol 1.

La formació permanent del professorat a l'Educació Infantil

Ara fa uns cent cinquanta anys que es va començar a mostrar una preocupació especial per l'educació dels infants més petits -de zero a sis anys-. Autors com Fröbel, Pedro de Alcántara (a Espanya), Herbart o Pestalozzi, en ple segle XIX, van ser els iniciadors de propostes diverses de currícula per als pàrvuls en adonar-se que l'educació dels infants era la base de la cultura i de l'ensenyament futur i en comprendre que, a més, els infants tenen unes necessitats específiques que es diferencien de les necessitats d'altres etapes educatives. Des d'aleshores la indagació per millorar el currículum per als infants ha estat constant. No podem dir el mateix però, de la preocupació per la formació dels professionals que han de desenvolupar aquest currículum d'educació infantil.

Si bé la formació inicial dels mestres es va resoldre amb la preparació que pot oferir la universitat, no s'ha considerat igual d'important la formació permanent ni s'ha tingut tan clar com hauria de ser aquesta formació un cop es té el títol de mestre i s'està treballant a les aules. Així, mentre a l'any 1838 es creava la primera Escola Normal a l'estat espanyol, dedicada a la formació inicial dels futurs mestres, i a l'any 1971 es va iniciar experimentalment per primer cop a l'estat espanyol l'especialitat de Preescolar en la diplomatura de magisteri, no serà fins l'any 1990 en què les administracions estatal i autònoma (a Catalunya) dissenyessin un pla de formació permanent del professorat¹ (Defis, 1997).

La UNESCO, ja l'any 1975, definia la *formació permanent del professorat* com

un procés dirigit a la revisió i renovació de coneixements, actituds i habilitats prèviament adquirits, determinat per la necessitat d'actualitzar els coneixements com a conseqüència dels canvis i avenços de la tecnologia i de les ciències (Mayor, 1992).

¹ Evidentment, abans de 1990 ja s'oferia formació permanent per al professorat però creiem prou significatiu que no fos fins aquesta data en què les administracions redactessin un pla reconeixent la seva oficialitat.

Avui dia, aquesta definició encara és vàlida; només caldria matisar que, tal com anirem veient al llarg del capítol, els canvis i avenços a què feia referència la UNESCO es poden aplicar també a àmbits de la societat com ara les estructures i relacions socials, les organitzacions, l'economia i fins i tot la filosofia. Entesa així, l'actualització professional es considera necessària per salvar el desajust que es crea constantment entre la pràctica del professorat i les característiques canviants del context on s'aplica. Això ens porta a considerar que la qualitat professional del professorat està en funció de l'ajust que hi hagi entre les pràctiques professionals i el context, entès àmpliament, on es duen a terme.

Darrerament però, l'èmfasi de la formació permanent ja no es posa únicament en l'actualització de coneixements sinó que s'incorporen concepcions que cerquen la creació d'espais de participació, de reflexió i de desenvolupament professional per part del propi professorat (Imbernon, 1994).

La importància de la formació permanent del professorat ha estat justificada i defensada àmpliament per diverses institucions i autors: Benejam (1984); OCDE-CERI -Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmics/Centre per a la Investigació i la Innovació en l'Ensenyament- (1985); Engels (1988); Vonk (1988) president de l'ATEE -Associació per a la formació del professorat a Europa-; Imbernon (1994); MEC (1994); Marcelo (1995); Subdirecció General de Formació del Professorat de la Generalitat de Catalunya (1997)². En resum, podem afirmar que la preocupació per la formació permanent del professorat sorgeix de l'interès previ per la qualitat de l'ensenyament. El *Ministerio de Educación y Ciencia* ho expressa així:

² Fins i tot els empresaris europeus (*European Round Table of Industrialists*) han arribat a la conclusió en un informe publicat sota el títol *Education and European Competence* (Imbernon: 1996b), que l'educació és una qüestió estratègica en la competitivitat europea i que, entre les diverses mesures educatives, la formació del professorat és un dels objectius principals.

L'actualització dels professors en tots els àmbits del seu treball és, probablement, un dels elements que amb més claredat contribueixen a la millora de la qualitat de l'ensenyament que imparteixen els centres educatius (MEC, 1994: 25).

En el cas concret de l'educació infantil, aquesta preocupació continua tenint sentit. Piaget (1969) considerava que com més petit és l'alumnat, millor preparació havia de tenir el professorat a fi d'organitzar millor les classes per afavorir el desenvolupament cognitiu.

És per aquest motiu que quan tractem de millorar l'educació i, específicament, l'Educació Infantil, hem de tenir present el professorat, com a professionals que treballen més directament amb els educands. Això no vol dir però, que considerem que són els únics agents implicats en la qualitat de l'educació. Com veurem més endavant, hi ha altres col·lectius que també hi poden intervenir favorablement.

El fet d'analitzar en profunditat la formació permanent del professorat d'educació infantil també està justificat per la complexitat d'aquest col·lectiu professional ja que ha de conviure amb la incertesa, dilemes, pressió i intensificació laboral, característiques totes elles del nostre temps (Hargreaves, 1994). Podem afegir a aquesta situació el factor del *canvi*, com a característica determinant del nostre sistema educatiu en els darrers anys: nou currículum (continguts, avaluació, matèries, etc.), nova estructura del sistema, regulació de l'educació infantil, noves formes de treballar per part del professorat, noves obligacions (projectes, reglaments...), tractament de la diversitat, etc. (Marcelo, 1997).

Aquest context de reforma en què encara ens trobem ha portat a considerar, des d'una perspectiva tècnica, que la millor forma d'ajudar al professorat és oferint-li dissenys curriculars que simplifiquin la seva tasca. La qualitat de l'ensenyament però, no depèn únicament de la idoneïtat del currículum que puguin dissenyar les administracions per a ser aplicat per part del professorat. En els darrers anys ens hem pogut adonar que "el mestre (el professor) constitueix l'eix central d'una reforma i temptativa de millora" (Pla, 1994: 147) i que "el professorat constitueix la clau definitiva del canvi educatiu i

de la millora de l'escola... Els professors no es limiten a 'donar' el *currículum*, sinó que també l'elaboren, el defineixen i el reinterpreten" (Hargreaves, 1998: 19).

Tot i que és possible que el professorat d'Educació Infantil constitueixi "un dels segments del cos docent més dinàmics i millor formats per al seu treball" (Zabalza, 1996: 28), un dels reptes actuals i de futur continua sent donar resposta a les seves necessitats de formació i desenvolupament professional.

La formació permanent del professorat ha anat avançant en els darrers anys pel que fa al nombre d'activitats que s'ofereixen i el nombre de participants. Tot i així, els esforços en formació permanent no es reflecteixen proporcionalment en la realitat educativa. Les raons que s'assenyalen per explicar aquesta situació són moltes (Granado, 1997): insuficiència de recursos, condicions laborals del professorat, adequació dels formadors, desconexió de les propostes de formació amb la realitat dels centres, manca de consciència de desenvolupament professional per part del professorat, superficialitat de la formació, etc. Actualment però, estan prenent interès modalitats més integradores de formació permanent, com la Formació en Centres, sobre les quals centrarem el nostre estudi en el capítol següent.

Amb l'enfocament d'aquesta recerca no pretenem donar a entendre que el professorat és l'únic o el major responsable de la qualitat educativa. Només volem reflectir l'opinió que el professorat és una peça clau del sistema, sense la qual no es pot concebre la millora educativa, tot i que evidentment calen també moltes altres condicions que cauen fora de la intervenció directa del professorat.

Per tal de situar els diversos nivells del discurs que anirem desenvolupant al llarg d'aquest capítol en referència a la formació permanent del professorat hem considerat oportú presentar el següent esquema (vegeu figura 1 -pàgina 21-) en forma de cascada, el qual parteix de les orientacions conceptuals, també anomenades paradigmes de la ciència, fins arribar a les estratègies de formació, com si fossin un seguit de nines russes o paraigües que es van aixoplugant i influïnt successivament.

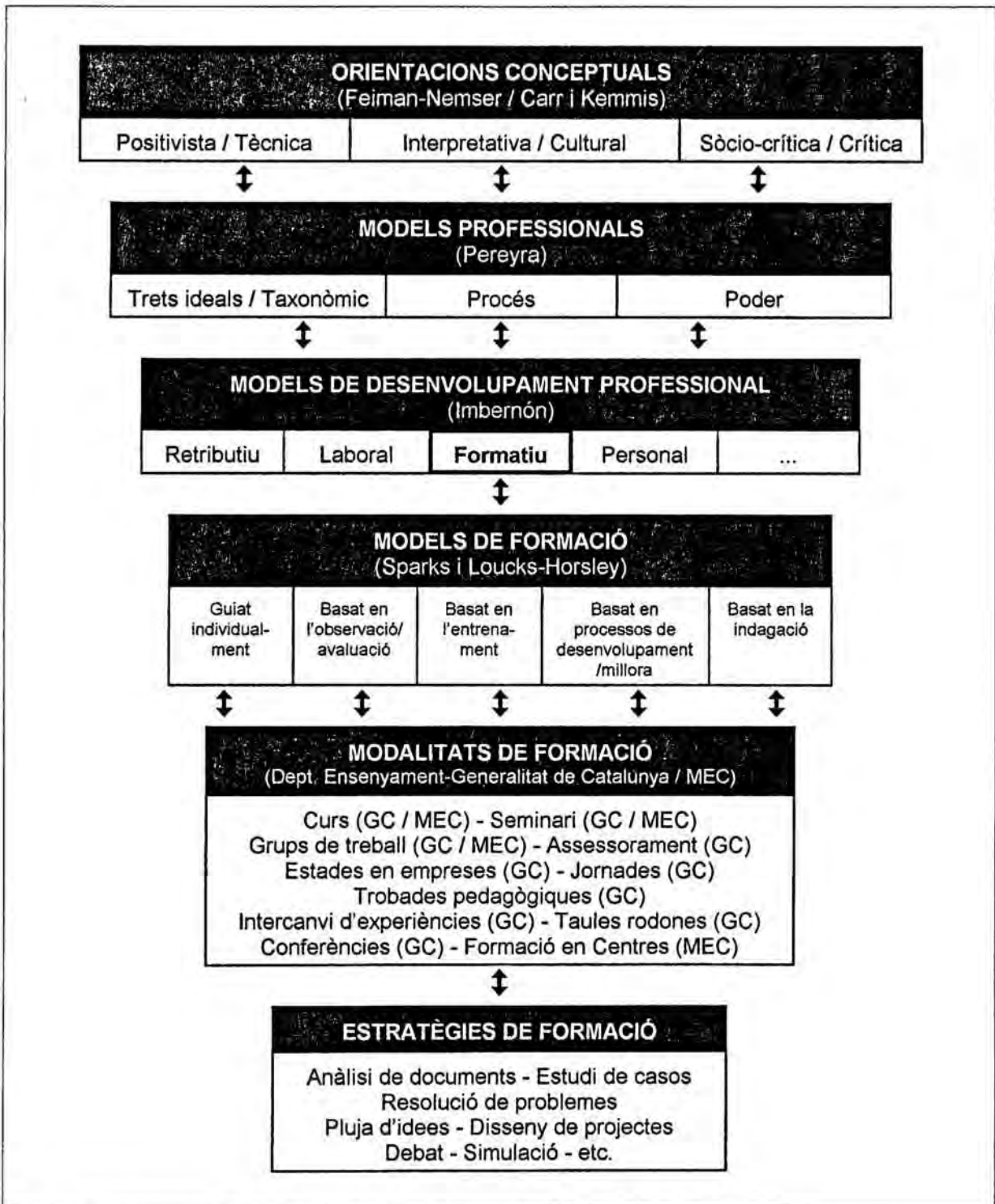


Figura 1. Diversos nivells del discurs sobre la formació permanent del professorat.

D'acord amb aquest esquema sobre els nivells del discurs entenem que hi ha tres grans orientacions conceptuals o paradigmes que donen un sentit filosòfic a tota la

resta d'opcions que es prenguin, ja sigui en el model professional pel que s'opti, en el model de desenvolupament professional en què es posi l'èmfasi o en la concreció del model, modalitat i estratègia de formació; és a dir qualsevol opció conté uns fonaments sobre la manera de concebre la realitat -tècnica, interpretativa o crítica-, i aquests fonaments s'han de tenir en compte per oferir una coherència global a les propostes concretes que es presentin.

De la mateixa manera succeeix en els altres nivells de l'esquema; així, per exemple, els diversos models professionals responen a diferents orientacions conceptuals alhora que afavoreixen uns models o altres de desenvolupament professional, tal com anirem veient en els propers apartats i capítols.

1.1. Aspectes previs a la formació permanent del professorat

L'adopció d'un model o altre de formació permanent del professorat requereix un procés de reflexió i anàlisi de determinats aspectes de fons que permetran justificar els valors i posicionaments que es prenguin. Això ha de ser així perquè aquests principis sempre són relatius i subjectius. Per altra banda, aquesta anàlisi axiològica ens permet prendre distància de la pràctica immediata i adoptar críticament un model no necessàriament reproductor de l'actual sistema socio-educatiu. En aquest sentit s'expressa Hargreaves (1998): "... si no comprenem el context... no serà possible controlar ni dirigir el futur de l'educació i el paper que els professors hi juguen" (p. 50).

Els arguments de l'anàlisi contextual que s'exposen a continuació no pretenen ser exhaustius, i en la mesura del possible, el discurs se centrarà específicament en l'etapa de l'educació infantil tot i que la major part de la literatura escrita sobre la formació permanent tracta altres nivells educatius o es refereix al professorat en general. En la figura 2 -pàgina 24- trobem un esquema de les qüestions que es tractaran al llarg d'aquest apartat.

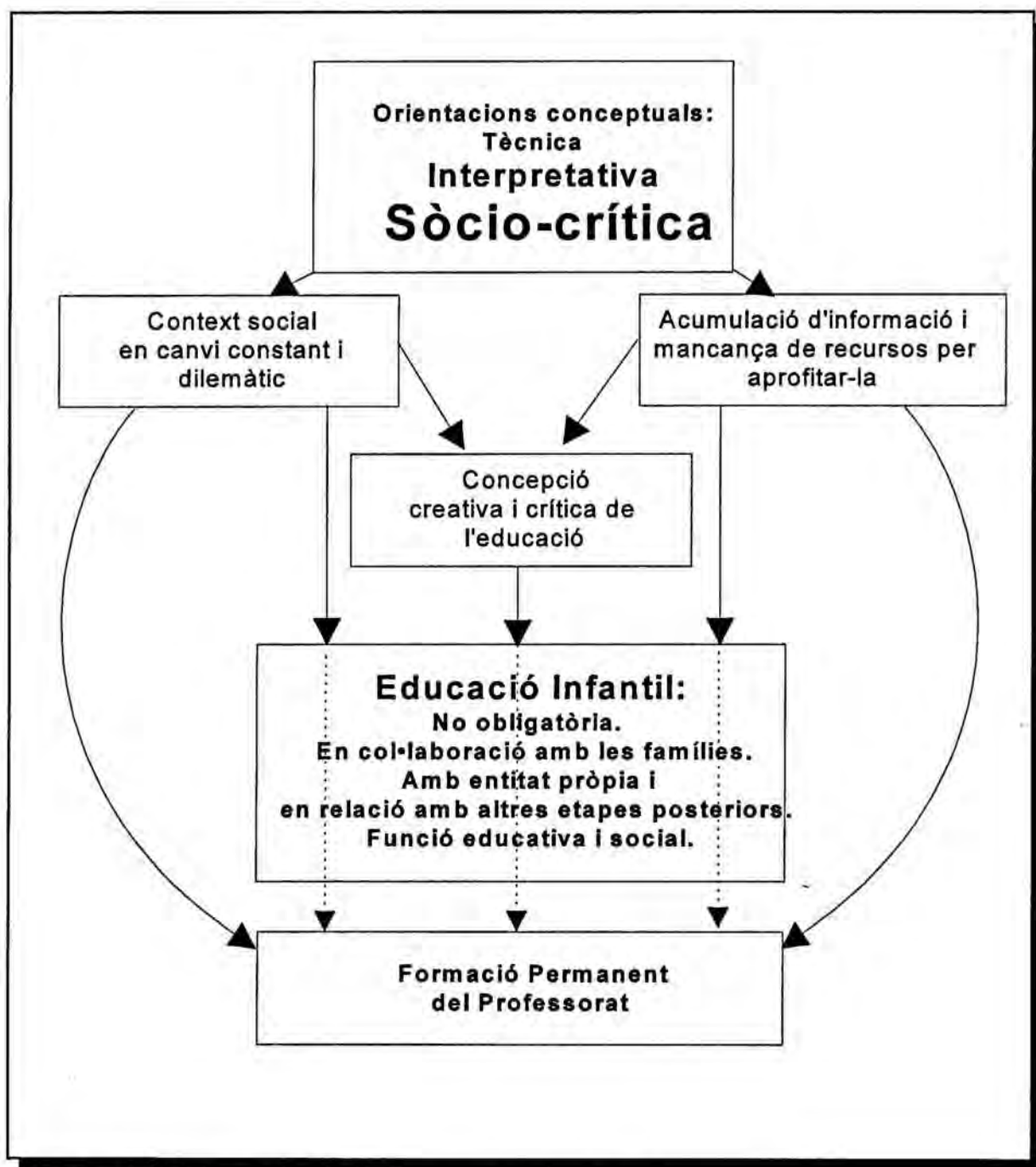


Figura 2. Aspectes previs a la formació permanent del professorat.

L'anàlisi que presentem en els propers subapartats proposen una definició de l'educació basada en la creació i la crítica del coneixement d'acord amb els trets propis de la societat actual, els quals són propers a la posmodernitat i a les orientacions conceptuals sòcio-crítiques; per això en l'esquema de la figura anterior aquest

paradigma està representat amb una lletra més gran i en negreta. Creiem oportú exposar un marc psicopedagògic de l'educació d'adults que fonamenti els plantejaments didàctics de la formació permanent del professorat, alhora que, per centrar el discurs tant com sigui possible en l'Educació Infantil, es plantejaran també els principals elements d'aquesta etapa. Tots aquests elements són els que ens permetran concretar les modalitats formatives més adients al context de la nostra realitat.

1.1.1. Concepte d'educació a l'etapa infantil

Entenem que és fonamental començar per definir el concepte d'*educació* a fi de comprendre millor les funcions professionals del professorat i els models formatius que més endavant s'analitzaran. La idea principal és que si tenim una *concepció reproductiva* de l'educació aleshores hem d'apostar per un professorat tècnic, capaç de dur a terme les millors pràctiques destinades a reproduir el coneixement que ja està prefixat pels plans d'estudi que assenyali el sistema; en canvi, si ens decanem per una *concepció de l'educació creativa, crítica i alliberadora* aleshores hem de cercar un professorat reflexiu i crític capaç d'educar també actituds i valors crítics davant el mateix sistema establert. El problema és, segons Piaget (1984), quina és la fi de l'educació: o bé es tracta de fer individus conformistes que aprenguin tot el que les generacions anteriors saben i que repeteixin allò que ja han adquirit, o bé l'objectiu de l'educació consisteix en formar personalitats amb iniciativa que en qualsevol terreny, ampli o parcial, de la seva professió, siguin capaces d'inventar en lloc de limitar-se a repetir.

Això, per altra banda, no significa que aquesta darrera concepció de l'educació no requereixi un professorat que tingui també coneixements tècnics suficients per dur endavant els seus propòsits, entre els quals també pot haver-hi, per suposat, la transmissió de determinats continguts preestablerts. El Departament d'Ensenyament

de la Generalitat de Catalunya (1988: 18), en les seves orientacions per a l'educació al Parvulari, ho explica de la següent manera:

L'educació és (...) un procés creador i dinàmic que exigeix la participació activa i creativa de tots els que hi estan immersos (adults i infants). Un procés en el qual, si bé són útils i imprescindibles les tècniques i el mètodes pedagògic-didàctics, han de ser aplicats d'una forma personalitzada i oberta a la participació dels infants a qui van adreçats.

Tal com es defensa des de la sociologia de l'educació, el concepte d'educació està íntimament lligat al concepte de societat (Anaya, 1988). Així doncs, com ha de ser l'educació en una societat que es defineix a sí mateixa "societat de la informació"? Fonamentar exclusivament l'educació en l'acumulació d'informació és un error perquè, donat l'alt nivell d'especialització, no es pot posseir tota i aviat queda desfasada. Tot i que estem en una societat on la informació té un gran valor, sembla més assenyat pensar que l'educació ha de ser cada cop menys informació, perquè, de fet, és més útil, i per tant té més valor, saber buscar-la, adaptar-la i aplicar-la que posseir-la. Això ens porta a haver de posar més èmfasi en continguts procedimentals i destreses com la selecció i el processament de la informació, l'autonomia, la capacitat de prendre decisions, la responsabilitat, la flexibilitat, la capacitat de treball en equip, l'adaptabilitat, la familiarització amb les noves tecnologies i aprendre a aprendre (Segovia, 1997; De la Torre, 1998; Hargreaves, 1998 i Flecha i Tortajada, 1999).

Ara bé, una educació crítica, entesa com una educació fonamentada més enllà de la pura informació, i que intenta afavorir valors com la solidaritat, el treball en equip i la reflexió, es troba amb certs dilemes perquè l'escola no pot donar l'esquena al món real -ple de competitivitat, insolidaritat, agressió...- i fer individus crítics però incapaços d'integrar-se en aquesta societat. La complexitat d'una educació creativa i compromesa no acaba amb aquest dilema; la UNESCO, a través de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI (1996), assenyala un seguit de tensions o dilemes als que cal fer front constantment en l'àmbit de l'educació:

- Tensió entre el global i el local: convertir-se progressivament en ciutadans del món sense perdre les arrels pròpies.
- Tensió entre la tradició i la modernitat: adaptar-se al canvi sense oblidar el passat.
- Tensió entre consideracions a llarg termini i a curt termini: és una tensió eterna, però avui es veu reforçada pel predomini de l'efímer i de l'instantani en un món on l'excés d'informació mantenen l'atenció centrada en els problemes immediats. L'opinió pública reclama respostes ràpides i solucions "pràctiques", quan molts problemes demanen una estratègia de reforma pacient, concertada i negociada.
- Tensió entre competició i igualtat d'oportunitats: la Comissió s'arrisca a declarar que les pressions de la competició han fet que molts dels responsables hagin perdut de vista que la seva missió consisteix a donar a cada ésser humà els mitjans per aprofitar totes les oportunitats. Cal reconciliar les tres forces: la competició, que estimula; la cooperació, que dóna força; i la solidaritat, que uneix.
- Tensió entre l'expansió del coneixement i la capacitat d'assimilar-lo: els programes escolars són cada cop més carregats però l'única estratègia de reforma possible ha d'implicar opcions.
- Tensió entre l'espiritual i el material: no ens ha de produir cap recança afirmar que l'educació té la noble tasca d'encoratjar cadascú a elevar la seva ment i el seu esperit al nivell de l'universal perquè d'això en depèn la supervivència de la humanitat.

El paper de l'educació infantil en aquest context no és fàcil. Pla (1994) conceptualitza aquesta etapa educativa de la següent manera: l'educació del nen, en l'espai que pot arribar a ser des del naixement fins als sis anys, s'ha de donar en llocs especials i coherentment organitzats i dissenyats on professionals competents i preparats atenen aspectes relatius a les atencions físiques, emocionals i d'instrucció que permeten que el nen no trobi traumes o canvis bruscos en el procés d'educació i creixement. Per a Yus (1992), els reptes d'aquesta etapa educativa són molts perquè cal ampliar l'oferta

de places escolars d'aquest nivell i perquè urgeix que hi hagi un professorat capaç d'oferir una funció veritablement educativa a més d'assistencial o de guarderia. Zabalza (1996: 22) afegeix que "el funcionament didàctic de l'escola infantil no és la de 'construir nous aprenentatges' sinó la d'"enriquir' els àmbits d'experiència' dels nens i nenes que hi assisteixen"; fet que comporta la importància d'adaptar el currículum previst per a l'Educació Infantil a cada situació concreta i per a persones concretes.

1.1.1.1. Els elements principals de l'etapa infantil

L'etapa de l'educació infantil conté uns elements principals que li configuren una identitat pròpia i per tant també influeixen sobre el tipus de formació permanent que requereixen els mestres d'aquesta etapa. Entre aquests elements hi destaquem, d'acord amb Bassedas, Huguet i Solé (1997):

- *Caràcter no obligatori de l'etapa educativa.* Tot i que oficialment aquesta etapa no és obligatòria, en aquests moments a l'estat espanyol hi ha gairebé una plena escolarització a partir dels tres anys (segon cicle de l'educació infantil).
- *Necessitat d'una col·laboració estreta amb les famílies.* Malgrat la col·laboració amb les famílies és important en totes les etapes educatives, podem afirmar que en l'etapa infantil aquest contacte i col·laboració entre l'escola i les famílies és fonamental.
- *Equilibri entre etapa amb entitat pròpia i relació necessària amb les altres etapes educatives.* El desenvolupament personal dels infants fins als sis anys és de tal magnitud que es poden establir molt elements que atorguen a aquesta etapa una entitat i un contingut propi. Però el fet de constituir l'etapa prèvia a l'educació obligatòria també li confereix altres necessitats de coordinació sobretot entre equips docents.

- *Funció educativa i funció social.* La funció educativa d'aquesta etapa és fàcil de reconèixer només en observar els continguts de les orientacions curriculars, però també cal tenir present que l'educació infantil compleix una funció social d'ajut al medi familiar.

Aquests elements específics de l'Educació Infantil que acabem d'exposar ens permeten reflexionar sobre algunes qüestions d'interès per a la formació permanent del professorat que cal tenir presents per a la seva configuració.

D'aquesta manera pensem que, tot i que l'Educació Infantil no és obligatòria, des de tots els àmbits (psicològics, pedagògics, socials i administratius) es reconeix la importància dels beneficis d'aquesta escolarització i per tant no s'ha d'esperar un tracte diferencial respecte a les possibilitats de formació permanent de que poden gaudir els mestres de l'Educació Infantil.

L'estreta relació que ha de tenir el professorat d'aquesta etapa amb els pares i mares configura en part algunes de les necessitats formatives específiques dels mestres ja que cal establir procediments apropiats per afavorir aquesta relació i cal dotar-la d'un contingut enriquidor per a totes les parts (famílies, infants i escola).

De la mateixa manera, la relació entre aquesta etapa educativa i les següents es pot considerar alhora com una font més de continguts a tractar en la formació i com una justificació per a promoure el treball col·lectiu entre les diverses etapes.

Finalment, la funció social que s'espera de l'Educació Infantil, assenyalada anteriorment, fa reconsiderar la necessitat formativa que tenen els mestres per cobrir les demandes socials, encara que sigui per saber derivar els casos a altres professionals.

1.1.2. Canvis socials en un món posmodern

A fi de comprendre millor les perspectives sobre l'educació infantil, considerem oportú aprofundir en el context social d'on sorgeixen. A continuació s'ofereix un marc d'interpretació del sistema social amb el qual interactua l'educació i que ajudarà a configurar millor la formació permanent que es pot oferir als mestres.

És difícil descriure i comprendre la societat en què estem immersos perquè estem en una època de transició històrica entre modernitat i posmodernitat (vegeu figura 3 - pàgina 31-). És incòmode fluctuar entre dues aigües però també és un repte interessant que ens ha tocat viure. Ho anomenem repte perquè tenim una dificultat: comprendre'ns i no creure que aquesta societat és un caos sinó que estem en un estadi complex de la història. Per tant, els termes que utilitzem aquí per descriure aquesta situació no pretenen ser concloents. De fet, el significat de posmodernitat encara s'està construint i debatent.

	Modernitat	Posmodernitat
Filosofia	Certesa ideològica. Descobriments definitius.	Superació constant de les certeses.
Economia	Producció de grans béns, manufactures, <i>hardware</i> , productes, coses.	Producció de béns petits, serveis, <i>software</i> , informació, imatges.
	Magatzemar, fer inventaris.	Acumulació flexible, previsió, descobrir demandes canviants.
Política	Decisions centralitzades.	Descentralització. Decisions i resolució de problemes en col·laboració.
Organització	Jerarquies.	Organització horitzontal, en xarxes.
	Especialització.	Poca especialització, difuminat de funcions, límits.

Figura 3. Principis de la modernitat i de la posmodernitat. Adaptat de Hargreaves (1998).

Si tenim en compte una visió global de la transició de la modernitat a la posmodernitat en el camp educatiu, podem considerar que en la majoria de casos, pràcticament, la tensió que es produeix en els canvis es pot reduir a una negociació entre els diferents plantejaments del *control burocràtic* -que encara tenen característiques del sistema modern- i de la *professionalitat docent* -que comença a definir-se des d'una visió posmoderna- (Hargreaves, 1998). Aquesta negociació en tensió es veu reflectida en l'àmbit educatiu i es sentida pel propi professorat tal com ho demostra el següent fragment:

L'evolució de la societat va generant noves demandes als professors que són vistes, sovint, com evidències afegides a un conjunt de tasques i responsabilitats que ja està bastant saturat. En altres casos, aquesta mateixa evolució comporta canvis d'actituds i comportaments socials que es transfereixen als centres educatius i que xoquen amb els usos habituals, afectant les relacions que estaven establertes entre uns i altres. La major cobertura educativa de la població, per altra banda, ha donat entrada en nivells mitjos a sectors socials que fins fa poc hi estaven pràcticament absents. Tots aquests fenòmens han tingut com a efecte una modificació de les condicions en què s'exerceix el treball docent que alguns professors perceben de forma negativa, agreujada a més, pel que es considera un procés de desprestigi de la professió docent (MEC, 1994: [M. P. 27]).

Hem de reconèixer que en la societat actual l'escola ha deixat de ser el centre d'informació qualitativa i quantitativa més important. S'ha comprovat que el 70% de la informació que rep l'alumnat la rep de fora de l'escola, el 30% restant és informació que si bé la rep a l'escola també és cert que és informació poc unida als seus interessos³ (Segovia, 1997: 127). Aquest és un dels motius pel quals la professió docent, en general, ha anat perdent prestigi, tot i que mentre l'escola continuï permetent obtenir un expedient acadèmic necessari per al món laboral no perdrà tot el poder. Es considera, per part de molts pares, mares i alumnes, que l'èxit social depèn en gran mesura de l'èxit escolar.

Per altra banda, a un altre nivell, se sap que, en la política dels estats, un dels eixos fonamentals per al desenvolupament econòmic i cultural es fonamenta en la qualitat dels aprenentatges, sobretot bàsics, que ofereix el sistema educatiu. La pregunta que ens fem aleshores és: quin canvi qualitatiu hem de promoure en l'escola del segle XXI, d'acord amb el que semblen desitjar els estats, per aconseguir un món més segur, sa i pròsper?

Sigui quina sigui la concreció d'aquests canvis necessaris en el sistema educatiu, segurament podrem estar d'acord en què l'aprenentatge ha de deixar de ser *adaptatiu*

³ Aquesta comprovació s'ha realitzat amb adolescents i per tant no es pot traslladar directament a l'etapa infantil. Considerem però, que és una situació a tenir present en la mida en què, d'acord amb el Disseny Curricular Base (MEC, 1989), l'educació infantil es considera preparatòria per a les etapes posteriors.

-com a reacció a una pressió externa- per convertir-se en *anticipador* -preparatori de cara al futur-. Per a Flecha i Tortajada (1999) el canvi qualitatiu es basa en un concepte d'educació integrada, participativa i permanent. Integrada en el sentit en què l'ensenyament està deixant de ser competència exclusiva del professorat ja que s'integren a la comunitat educativa tots els agents implicats. L'educació també és integradora en la mesura en què s'intenta oferir resposta a les necessitats de *tot* l'alumnat. Participativa perquè l'aprenentatge depèn del que passa als centres educatius però també a les llars i al carrer. I permanent perquè es requereix una formació continuada en l'espai i el temps a fi de seleccionar i processar la gran quantitat d'informació que rebem constantment de la pròpia societat.

Aquestes propostes que poden semblar una retòrica utòpica i desgastada ja, les podem trobar fetes realitat avui dia: tot i que els canvis són lents per a generalitzar-se, trobem ja en molts indrets claustres aïllats o petit grups de professorat que exerceixen una escola crítica. De fet, en consonància amb la posmodernitat, més que d'"escola crítica" hauríem de parlar de "comunitats d'aprenentatge", tal com proposen Flecha i Tortajada (1999).

En quant al paper de la formació permanent del professorat en aquest context, la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI (1996: 135), reconeix que donat que el món, en conjunt, evoluciona tan ràpidament, els ensenyants han d'admetre que la seva formació inicial no serà suficient per a la resta de la seva vida: "al llarg de la seva existència hauran d'actualitzar i perfeccionar els seus coneixements i les seves tècniques". Per a Schön (1998: 25) aquesta situació ha col·laborat a incrementar la desconfiança en el coneixement professional per part del propi professorat:

el coneixement professional s'avé malament amb el caràcter canviant de les situacions pràctiques -la complexitat, incertesa, caràcter únic i conflictes de valors, que són percebuts de forma creixent com a centrals per al món de la pràctica professional.

1.1.3. Orientacions conceptuals

La fonamentació sobre les *orientacions conceptuals* o *paradigmes* a què es fa referència en la figura 1 -pàgina 21- ja ha estat àmpliament tractada i debatuda avui dia per nombrosos autors (Carr i Kemmis, 1988; Chalmers, 1982; De Miguel, 1988; Fernández Díaz, 1985; Kuhn, 1971; Latorre *et al.*, 1996). Així doncs, en aquest capítol només oferim una breu revisió sobre l'educació i la professió docent des de cadascun dels paradigmes⁴.

Des de la perspectiva *positivista* o *tècnica* l'educació té unes finalitats definides a les quals s'han d'orientar els millors medis. Aquest paradigma considera que l'educació es pot millorar amb més materials i recursos, amb ambients més afavoridors i, en definitiva, amb més diners. La recerca educativa s'encarrega de valorar quins medis són els més eficaços per fer-los saber al professorat i l'informa sobre els detalls tècnics oportuns per dur a la pràctica les estratègies seleccionades. El professorat s'ha d'anar actualitzant contínuament amb els coneixements tècnics que es van descobrint des de la recerca.

La perspectiva *interpretativa* o *pràctica* veu l'educació com un procés complex dins d'un món social massa dinàmic i interdependent per a poder ser sistematitzat. L'educació no es pot reduir al control tècnic i es proposa que les millores de la pràctica educativa provinguin de criteris inspirats en l'experiència i del coneixement profund de la pròpia pràctica. D'aquesta manera, l'activitat professional del professorat consisteix a dirigir i reconduir de forma constant i flexible l'aprenentatge a partir del coneixement sobre el que està passant concretament en la pràctica.

⁴ Carr i Kemmis (1988) són els autors que han tractat amb més profunditat la relació entre la formació del professorat i les diverses orientacions conceptuals, per tant, les reflexions d'aquest apartat estan basades principalment en la seva obra.

Per a la concepció *crítica o sòcio-crítica* l'educació és una activitat amb conseqüències socials, i no només de desenvolupament individual. L'educació és política en la mesura en què afavoreix o limita les oportunitats d'accés a una societat de benestar i, per tant, s'exigeix un debat permanent per reflexionar sobre els marcs de referència i per comprendre les seves conseqüències. El professorat que considera l'educació des d'una perspectiva crítica sotmet la seva pràctica professional a un examen sistemàtic: planifica, actua, observa i reflexiona. També construirà oportunitats per traslladar aquesta reflexió personal a la discussió amb altres (altre professorat, alumnat, pares i mares, equip directiu i altres implicats). Així ajuda a establir comunitats crítiques de recerca i així és com es desenvolupa professionalment i millora l'educació.

En la següent figura es recull una taula comparativa dels tres paradigmes on es poden copsar ràpidament els seus trets diferenciadors a partir de diversos aspectes relacionats amb l'educació.

Paradigma Dimensió	Positivista	Interpretatiu	Crític
Objectius de l'educació	Capacitació laboral dels subjectes per a la seva incorporació al món del treball.	Autoaprenentatge. Reflexió. Cultivar visions personals. Aprendre a aprendre.	Participació social crítica i constructiva. Transformació social en col·laboració.
Alumnat	Receptor de coneixements.	Constructor actiu mitjançant experiències, descobriment i reconstrucció de la seva experiència i coneixement.	Co-aprenent en interacció social amb altres en tasques significatives socialment, crítica i treball col·laboratiu.
Professorat	Transmissor de coneixements i habilitats. Tècnic i executor.	Professional facilitador. Cooperador crític.	Organitzador de projectes i activitats crítiques i col·laboratives. Intel·lectual crític. Agent de canvi social.
Centre educatiu	Organització estructural.	Organització cultural. Definició informal de rols i funcions.	Organització socio-política. Sistema social de xarxes i funcions. Organització per a la comunicació i l'alliberació.
Dinàmica escolar	Professorat com a recurs operatiu. Decisions des de "dalt". Participació especialitzada. Estructura de control.	Professorat professional independent i autònom. Decisions basades en la comunitat d'interessos en el marc cultural.	Professorat, alumnat, comunitat i administració en interdependència. Estructura participativa per a la presa de decisions.
Innovació	Plans basats en el producte. Processos centre/perifèria, de dalt a baix. Prioritat al disseny. Realització fidel. Professor executor.	Procés de comunicació entre cultures. Influència de contextos. Reconstrucció pel professorat. Importància del desenvolupament.	Context de poder. Millora per definició. Proposta negociadora.
Serveis de recolzament extern	Experts externs. Ponts curriculars (difusió de coneixements, prescripció, control...). Jerarquia. Assistència tècnica.	Respecte per l'autonomia del professorat com a professionals. Basats més en el professorat que en l'escola. Procés pràctic. Supervisió clínica.	Sol·licitats per col·laborar a nivell escolar i/o comunitari. Desenvolupament i avaluació curricular com a negociació. Escola com a comunitat reflexiva.
Mètodes i instruments d'investigació	Quantitatius, mesurament per tests, qüestionaris, observació sistemàtica. Experimentació.	Qualitatius. Descriptius. L'investigador és el principal instrument. Perspectiva dels participants.	Estudis de casos. Tècniques dialèctiques.

Figura 4. Trets diferenciadors entre els paradigmes sobre aspectes relacionats amb l'educació.

Si analitzem la taula comparativa que hem exposat en la figura anterior observem que hi ha una coherència entre els diversos aspectes contemplats dins de cada paradigma. D'aquesta manera, el paradigma positivista necessita estructures jeràrquiques per facilitar el control des de l'administració, passant pel currículum, els centres educatius,

el professorat i arribar a l'alumnat, al qual es considera un mer receptor de coneixements; així el millor professorat és aquell que aplica el currículum de la manera més fidel possible a les prescripcions administratives.

En canvi, el paradigma interpretatiu considera que cal aprendre a aprendre perquè cada alumne pugui reconstruir el seu coneixement, per tant la concepció professional del professorat ja no pot ser la d'un tècnic transmissor sinó la d'un facilitador d'aprenentatges amb suficient autonomia per prendre decisions d'acord amb el context particular en què es trobi.

Per altra banda, el paradigma crític parteix d'una visió transformadora de l'educació, per la qual cosa és imprescindible l'actitud crítica i col·laboradora de tots els agents implicats en l'educació -professorat, alumnat, comunitat, administració...-. Les estructures de treball ja no poden ser jeràrquiques on hom ha de fer el que mana el seu superior. La innovació, la millora i la negociació es consideren termes inherents a la definició d'educació.

Tal com s'ha exposat, aquestes perspectives mantenen diferències substancials. Tot i així, la pròpia complexitat de la realitat en què estem immersos ens ha fet veure que totes tres perspectives són complementàries. Cadascuna aporta uns avantatges i unes limitacions que cal sospesar en cada circumstància.

1.1.4. Marc psicopedagògic de la formació d'adults

Atès que en aquesta recerca tractem en profunditat la vessant formativa del desenvolupament professional, hem considerat oportú analitzar les bases psicopedagògiques que haurien de fonamentar qualsevol activitat de formació per al professorat. Aquest punt té especial significació perquè el professorat, com a adult que aprèn, no es pot

considerar com un "infant gran" a qui se li poden aplicar exactament els mateixos principis d'aprenentatge.

Per començar a definir un marc teòric específic sobre l'aprenentatge adult cal partir de les recerques sobre els diversos estils d'aprenentatge o estils cognitius. De la revisió duta a terme per Marcelo (1994) podem concloure en primer lloc que hi ha diverses classificacions possibles depenent d'on es posi l'atenció:

- segons el *grau d'autonomia* d'aprenentatge (Korthagen, 1988), hi ha adults que prefereixen aprendre per sí mateixos o altres que prefereixen aprendre mitjançant un supervisor/assessor, un manual, etc.,
- segons el *grau d'incertesa tolerable* a l'hora d'aprendre (Huber i Roth, 1991), trobem aleshores persones que se senten més còmodes en situacions amb resultats incerts, amb equips de treball amb punt de vista divergents, i persones que prefereixen la claredat i la seguretat de les situacions d'aprenentatge,
- segons el *grau de conceptualització i experimentació* preferit (Tennant, 1991), es defineixen estils més o menys convergents, divergents, assimilatius (amb preferència pel raonament inductiu) o acomodatius (amb preferència per la intuïció).

D'acord amb aquestes classificacions hem de preveure que no pot existir un mateix tipus ideal d'activitat formativa per a tot el professorat ni per a tot el cicle de la carrera professional del professorat. Si ens deixem dur però, per les activitats "clàssiques" de formació ens adonarem que molt freqüentment es tracta d'activitats dirigides, poc autònomes, amb poc grau d'incertesa, que duen a resultats previstos que comporten seguretat i de caire transmissiu i assimilatiu. És per aquest motiu que convé insistir en la definició d'un marc psicopedagògic més ampli que faciliti el disseny d'altres tipus d'activitats.

Alguns principis de l'aprenentatge adult, segons Knowles (1978), que poden orientar el disseny d'activitats formatives són:

- Els adults es motiven per aprendre en la mesura en què experimenten necessitats i interessos de que l'aprenentatge els satisfarà.
- L'aprenentatge dels adults està orientat a la vida, per tant les unitats apropiades per organitzar l'aprenentatge adult són situacions de la vida.
- L'experiència és el recurs més ric per a l'aprenentatge adult, per tant, el cos metodològic de l'educació és l'anàlisi de l'experiència.
- Els adults tenen una profunda necessitat de ser autodirigits, per tant, el paper del professorat consisteix en implicar-se en un procés d'indagació mútua.
- Les diferències individuals entre les persones creixen amb l'edat, per tant l'educació d'adults ha de tenir en compte les diferències d'estil, temps, lloc i ritme d'aprenentatge.

Aquests principis comporten, en definitiva, donar protagonisme al professorat. Altres autors també insisteixen en l'efectivitat d'aquest canvi:

La comunicació i el diàleg professional horitzontal resulta més efectiu que el vertical a l'hora de transmetre idees i pràctiques educatives. A la base d'aquest fet es troba la possibilitat d'indagar de manera col·laborativa, i interrogar-se conjuntament sobre les variables educatives i contextuals que apareixen en els afers quotidians (Rodríguez López, 1997: 355).

L'intercanvi social d'experiències, coneixements i preocupacions es considera essencial per a l'aprenentatge. Ja des de Vigotskii (1989) se sap que l'aprenentatge es produeix mitjançant la transformació d'accions externes socials en internes psicològiques.

De la Torre (1998) enuncia uns fonaments psicopedagògics rellevants per a dur a terme una modalitat de formació basada en l'observació, la reflexió i l'aplicació:

- Partir de la realitat més pròxima.
- Simular la realitat quan aquesta no sigui accessible.
- Desenvolupar l'observació i l'anàlisi.
- Considerar l'aprenentatge com a procés sociocognitiu.
- Considerar la reflexió com a motor de canvi.
- Ampliar els significats i interessos.
- Relacionar pràctica-teoria.
- Potenciar la interacció pràctica-teoria ja que afavoreix la transferència.

En termes generals, de cara a una formació que anés més enllà de l'aplicació tècnica de "receptes didàctiques", podem concloure que una estratègia eficaç hauria de tenir com a context ideal el centre educatiu, que comportés una relació entre el professorat que participa en la formació de cara a construir instruments d'anàlisi o d'avaluació, nous materials, mètodes o activitats per a solucionar problemes o millorar situacions que es proposi el propi professorat. Tal com anirem veient, un procés d'innovació en un centre compleix aquests requisits i d'altres assenyalats anteriorment.

Hem de tenir en compte que s'està parlant d'un aprenentatge significatiu, pràctic i crític, per la qual cosa no es pot esperar que la mera transmissió d'informació satisfaci totes les necessitats formatives del professorat. Per aquest motiu, l'aplicació dels aprenentatges pot comportar força temps de formació:

La formació permanent cobrarà veritable sentit, sempre que no s'esperin resultats immediats, que no es cregui que sota la disfressa d'un nou llenguatge, ja s'han abandonat situacions rígides i estereotipades, incorporades i repetides durant llarg temps (Huberman, 1994: 11).

L'assoliment d'un determinat grau d'autonomia en la formació i desenvolupament professional del professorat està en funció del que podem anomenar *itineraris formatius*

(Imbernón, 1994). En cadascun dels aspectes en què els docents es poden desenvolupar professionalment es pot passar, amb esforç i temps, per una mena d'estadis que es poden dividir a grans trets en:

- *Estadi de la informació*, moment en què es necessiten majoritàriament elements conceptualitzadors, fet que posa els docents en una posició *depenent* del formador que posseeix aquesta informació.
- *Estadi de la formació*, moment en què es prioritza l'aplicació pràctica dels coneixements. Els docents estan en una posició *parcialment depenent* del formador.
- *Estadi de la investigació, innovació o autoformació*, que correspon al moment en què els docents busquen de forma *autònoma* solucions a situacions problemàtiques tot i que es rep el recolzament extern per atendre necessitats puntuals.

Aquest darrer estadi també es pot entendre com el moment en què els adults han arribat a ser educands autònoms capaços de controlar el seu propi aprenentatge, el que significa que s'ha après a aprendre (Apps, 1985).

Val a dir que un mateix professor pot estar en varis estadis alhora segons de quin aspecte formatiu es tracti. Així doncs, es pot estar en un estadi d'investigació en qüestions didàctiques de l'àrea en què s'està especialitzat i al mateix temps es pot estar en un estadi d'informació en una altra tema com podria ser, per exemple, qüestions legals educatives.

En un altre sentit, però amb força paral·lelisme amb els estadis formatius que acabem d'assenyalar, es pot afirmar que el professorat va passant per diverses etapes professionals caracteritzades per alguns elements distintius (vegeu la taula comparativa següent).

Estadis formatius (Imbernón, 1994)	Estadis professionals -Educació Infantil- (Katz, 1972)
Informació.	Sobreviure.
Formació.	Consolidació.
Investigació, innovació o autoformació.	Maduresa professional.

Figura 5. Comparació entre els estadis formatius i els professionals.

En el cas concret del desenvolupament professional del professorat d'educació infantil podem descriure els estadis identificats per Katz (1972):

- Sobreviure: usualment durant tot el primer any d'ensenyament, quan les experiències individuals mostren dubtes i sentiments d'inseguretat. Katz recomana que el professorat rebi, en aquesta etapa, ajut directe i assistència tècnica en el lloc de treball.
- Estadi de consolidació: el professorat assumeix l'experiència aconseguida durant el primer estadi i comença a focalitzar (a estar més interessat) en tasques i habilitats. La possibilitat d'anar reafirmant la seva seguretat tenint accés a especialistes, col·legues i supervisors pot resoldre les necessitats del professorat durant alguns anys.
- A partir dels primers quatre anys es quan el professorat d'escola infantil comença a notar el cansament i sent necessitat de renovació. La possibilitat d'assistir a conferències, reunir-se en associacions professionals i analitzar la seva tasca, permet al professorat anar descobrint necessitats.
- Finalment, la maduresa com a professional, després dels cinc anys a la professió, es reflecteix en els beneficis d'assistir a conferències, participar en programes especials i escriure experiències de classe per a revistes especialitzades.

Aquesta evolució professional i formativa que es produeix en el professorat fa pensar que malgrat el context social o la concepció de l'educació que es tingui apunti cap a un tipus de formació permanent fonamentada en orientacions sòcio-crítiques (de caire investigador, innovador o d'autoformació), es donen casos en què és preferible adoptar modalitats o estratègies formatives més properes a orientacions tècniques (cursos, conferències...) a fi d'ajustar-se als estadis en què es trobi cada mestre i que l'experiència formativa li sigui veritablement profitosa.

1.2. Desenvolupament professional del professorat a l'Educació Infantil

Podem entendre el desenvolupament professional com

el conjunt de fets, accions, opinions, creences i coneixements que s'associen amb la professió, comprenent aspectes tan diversos com són: la història personal de cadascú, la formació acadèmica que s'ha rebut, la trajectòria laboral que s'ha seguit, l'experiència docent que es té, etc., que en definitiva són aspectes rellevants que configuren una forma de «ser professional», una manera d'«entendre la professió» i una evolució o uns «canvis en la professionalitat» (Forner i altres, 1994: 111).

Aquesta és només una de les moltes definicions que es poden utilitzar, ja que els termes de la definició estan vinculats al concepte que tenim de l'«activitat docent». La visió més comprensiva que podem trobar del desenvolupament professional es resumeix en les següents dimensions assenyalades per Howey (1985):

- *pedagògica*, entesa com a activitats per millorar l'ensenyament,
- *auto-comprensiva*, dirigida a que el professorat obtingui una imatge d'ell mateix més equilibrada i actualitzada,
- *cognitiva*, es refereix a l'adquisició de coneixements i millora de les estratègies de processament de la informació,
- *teòrica*, basada en la reflexió sobre la pràctica,
- *professional*, mitjançant la investigació, i
- *de la carrera*, mitjançant l'adopció de nous rols docents.

Quins aspectes estan implicats en la qualitat del desenvolupament professional del professorat? La Fundació Nacional per a la Millora de l'Educació (NFIE) dels Estats Units ofereix una resposta que sintetitzem a continuació (Rényi, 1998, citat a Villar, 1998):

- La qualitat passa per la meta de millorar l'aprenentatge de l'estudiant en el cos de cada activitat escolar.
- El desenvolupament professional del professorat ha d'ajudar el professorat i altres membres del consell escolar a distingir i resoldre les necessitats futures de l'alumnat subratllant els diversos caràcters de la vida en funció dels diferents registres culturals, lingüístics i socioeconòmics d'on procedeixen.
- La NFIE proposa que es faciliti temps per tal que el professorat indagui, reflexioni i es recolzi recíprocament, constituint el desenvolupament professional un part de la jornada escolar.
- Es subratlla l'articulació a llarg termini del canvi de la pràctica perquè el desenvolupament professional és un conjunt d'accions adequades, contínues i tenyides de rigor.
- El caràcter d'autodirecció, la incorporació dels millors principis de l'aprenentatge adult i la implicació docent en la presa de decisions produeixen en el desenvolupament professional una extraordinària sensació de qualitat.

Així doncs, d'acord amb Imbernón (1999b), el desenvolupament professional del professorat prové d'un ampli conjunt de factors com el salari, el nivell de participació, la carrera, el clima de treball, la legislació laboral, el nivell de decisió, etc. a més, per suposat, de la formació permanent. Tot i així, malgrat reconeixem una visió àmplia del concepte de desenvolupament professional, nosaltres ens centrarem només en el factor de la formació permanent, relacionant-lo puntualment amb altres factors com el nivell de participació o de decisió o amb el clima de treball.

Abans però de continuar aprofundint en la qüestió del desenvolupament professional abordarem en els següents apartats la problemàtica que envolta el fet d'entendre els docents com a *professionals*.

1.2.1. Professionalitat docent. Característiques de la professió docent

En la dècada dels anys vuitanta es va iniciar un nou debat sobre el professionalisme dels docents, reflectit en l'organització de nombroses conferències i tallers així com en la publicació d'articles, llibres i recerques (Sparks i Loucks-Horsley, 1990). L'origen d'aquest debat es troba en la cultura anglosaxona i sobretot nord-americana. El context de l'estat espanyol, tot i que és diferent del nord-americà, té similituds que han facilitat la importació de reflexions que esmentarem tot seguit.

A Catalunya, a partir de les anàlisis dutes a terme per Forner i altres (1994) i Marcelo (1994), podem caracteritzar el context docent en què ens trobem amb els següents trets:

- *Burocratització del treball docent.* Històricament s'han anat assignant al professorat tasques pròpies d'un tècnic amb les possibilitats de decisió reduïdes bàsicament a la metodologia emprada. Això ha comportat un progressiu demèrit de l'educació per la manca de control que tenen els docents sobre la seva pròpia professió. Avui dia es constata un fort intervencionisme de l'administració educativa en qüestions tan importants com són la preparació, selecció i avaluació del professorat.

- *Proletarització i intensificació del treball docent.* Al mateix temps que els docents van perdent el control de la seva professió resulta que cada cop se li demanen més responsabilitats i se li faciliten menys condicions de treball.
- *Feminització de l'ensenyament.* En informes publicats pel Gabinet Tècnic de la Subdirecció General d'Estudis i Organització (Dept. d'Ensenyament/Generalitat de Catalunya) sobre el nombre de dones en el professorat d'Educació Infantil –sector públic– (vegeu figura 6 -pàgina 48-), trobem que en la darrera dècada s'ha mantingut un altíssim percentatge de dones en aquesta etapa educativa, on “casualment” hi ha més altruisme, abnegació i repetició constant de tasques rutinàries.

Any	Total (masc. i femeni)	% dones
1989-90	3.356	98'3%
1990-91	3.443	no disponible
1991-92	4.077	97'9%
1992-93	5.322	98'3%
1993-94	5.782	97'9%
1994-95	6.053	98'0%
1995-96	6.248	98'0%
1996-97	6.368	98'1%
1997-98	7.176	96'7%
1998-99	7.330	97'3%

Figura 6. Percentatges de professorat femení a l'Ed. Infantil -sector públic-

- *Aïllament del professorat.* El treball a l'aula, a la que es dedica la major part del temps laboral, és una activitat que es desenvolupa en solitari. Fora d'unes poques hores setmanals en què pot intervenir a l'aula professorat de reforç, gaire bé no hi ha oportunitats per tal que el professorat pugui compartir les seves preocupacions.

- *Carrera professional "plana"*. La professió docent ofereix pocs incentius per a evolucionar en l'escala professional. No hi ha incentius "materials" que potenciïn una motivació per a la millora. Només es confia en la motivació intrínseca que comporta la professió docent: satisfacció pel treball ben fet que es reflecteix en l'aprenentatge de l'alumnat.
- *Malestar docent*. Les condicions psicològiques i socials en què s'exerceix la docència tenen un efecte estressant que provoca ansietat fins a nivells patològics (Esteve, 1987).
- *Pèrdua en la valoració social del professorat*. La pèrdua de control professional per part del professorat ha arribat al punt que la societat al complet es veu amb cor d'opinar, suggerir i fins i tot influir en les condicions i les funcions dels docents.
- *Descens de l'autoestima del propi professorat*. Les contínues crítiques que rep el col·lectiu docent unit a la poca marge de maniobrabilitat acaben redundant en l'autoestima professional del professorat.

Des dels Estats Units d'Amèrica, a banda dels elements característics que acabem de citar, es destaquen altres raons que també frenen el camí vers la professionalització dels docents (Labaree, 1999): la docència és una professió molt massificada, la resistència que ofereixen els pares, ciutadans i polítics a la reivindicació del control professional per part dels centres educatius, la professionalització dels administradors dels centres educatius i la dificultat per a constituir la pedagogia com un sistema formal de coneixement professional.

A arrel d'aquesta situació podem afirmar que "la defensa del professionalisme docent arrenca a partir de fets socials que creen preocupació (per la crítica) i inseguretat (laboral i econòmica) en el professorat" (Forner i altres, 1994: 90). Blackburn i Moisen (1987) il·lustren l'estat de la professionalització del professorat amb les següents constatacions que encara avui dia podem trobar en el nostre context educatiu:

- No es destinen pressupostos econòmics suficients per oferir una formació permanent a tot el professorat.
- No es desenvolupen polítiques coordinades d'organització global de la formació permanent.
- Els plans institucionals de formació permanent no han obtingut suficients recursos.
- No existeixen suficients formadors de formadors, i els que hi ha no han rebut la formació suficient.
- Existeix un nombre elevat de professorat que ha rebut molt poca formació permanent.
- No estan assegurades les condicions laborals a fi que el professorat pugui assistir a activitats de formació.

Mentre que el que acabem de veure són les mancances pròpies d'un context real però poc professionalitzador, Firestone i Bader (1991) plantegen en un ampli estudi diverses dimensions que afavoririen un paper professional del docent. A continuació destaquem els aspectes que descriuen les característiques d'una visió professionalitzadora de l'ensenyament segons aquests autors:

- a) Autoritat i autonomia:** Es reforça l'autonomia i la responsabilitat del professorat en el moment de fer-lo participant actiu en la planificació, implementació i revisió del currículum.
- b) Gestió:** Defensa la interacció i la col·laboració entre el professorat com a estímul per al desenvolupament del pensament pràctic.
- c) Rang i remuneració:** Es promou la competència entre iguals, no per a una diferenciació jeràrquica, i s'introdueixen altres tipus d'incentius, a part dels econòmics.

- d) **Varietat de tasques:** Considera que el coneixement s'enriqueix i es fa més poderós quan el professorat s'enfronta amb tasques més àmplies, diverses i canviants.
- e) **Organització formal:** Existeix una organització àgil que facilita la cooperació i la participació.

Tot i que podem començar a trobar literatura sobre el professionalisme en l'ensenyament a partir de la dècada dels anys seixanta, en el context espanyol, aquest discurs arribà, com ja hem comentat, a partir de finals de la dècada dels vuitanta, quan, en la propaganda de les primeres eleccions sindicals, un dels sindicats va fer seu el lema "El sindicat de classes és vell, el que és nou és el sindicat professional" (Pereyra, 1988). En termes generals, l'evolució d'aquest discurs ha anat passant des d'un **model de «trets ideals»**, basat en un catàleg de criteris o pre-requisits que hauria de complir una professió; passant per un **model de la professió com a «procés»**, concebant els estadis que una ocupació ha de superar fins arribar a la categoria de «professió»; fins arribar a un **model de «poder»**, basat en l'habilitat que pot tenir un ofici per a obtenir i retenir un conjunt de drets, privilegis i obligacions (vegeu figura 7 -pàgina 52-). Per a Area i Yanes (1990) queda clara la interpretació que es pot fer del poder: "Augment de poder significa, finalment, desenvolupament professional, un component bàsic del qual és la formació permanent" (p. 56).

		Models professionals		
		Trets ideals	Procés	Poder
Característiques		<ul style="list-style-type: none"> - Un saber sistemàtic global - Poder sobre el client - Actitud de servei vers els clients - Control professional independent (sobre formació, admissió de nous professionals, inspecció) - Prestigi social 	1r: establir una associació professional. 2n: un canvi de nom que dissociï l'ocupació de l'estat previ no professional i que proveeixi d'un títol exclusiu d'un saber o treball. 3r: crear una associació nacional. 4t: instaurar un sistema de formació i capacitació. 5è: desenvolupar i adoptar un codi ètic. 6è: promoure agitació política per guanyar recolzament popular i legal.	Conceptualitzar el poder com a habilitat que pot tenir un ofici per a obtenir i retenir un conjunt de drets, privilegis i obligacions, de grups socials, que d'altra manera podrien no obtenir-los.
Punts dèbils		Limitada capacitat d'anàlisi perquè els «trets» han estat derivats de professions amb major prestigi social	Acaba concebant la professionalització com un procediment rutinari, descontextualitzat	Que la meta acabí sent convertir-se en funcionaris. Perdre de vista l'educació com a totalitat i buidar-la de qüestions relatives a la política educativa, professional i social

Figura 7. Resum dels models professionals. Basat en Pereyra (1988).

Imbernón (1989a) considera que la professionalització del professorat s'ha de considerar cada cop més com una *formació permanent d'adults* donat que l'ofici d'ensenyar està immers en un context de ràpida transformació i canvi. Altres autors també insisteixen en la formació com un aspecte de la professionalització, així trobem en la recerca realitzada per Forner i altres (1994) tres elements que sintetitzen el professionalisme docent: «la recuperació i millora de l'estatus social», «la protecció i control de la professió» i «el perfeccionament del professorat». S'introdueix però un matís, en aquesta mateixa recerca citada, en referència a la diferenciació entre els diversos nivells educatius: mentre que el professorat d'educació infantil i primària associa el desenvolupament professional amb la millora de l'activitat professional, el

professorat de secundària veu molt limitat el seu desenvolupament professional com a docent i per això anteposa la millora *acadèmica* (segons la seva especialitat) a la millora *laboral* (com a professor).

Autors com Carr i Kemmis (1988), Contreras (1997), Firestone i Bader (1991), Labaree (1999) i Pereyra (1988), consideren que una peça clau per a la millora de la professionalitat docent es troba en l'*autonomia*:

El docent ha de gaudir d'una àmplia autonomia per a realitzar el seu treball, però aquest ha de tenir uns avals socials en el marc d'una societat genuïnament democràtica. Marc que, entre altres coses, eviti que la necessària participació dels pares es tergiversi o empobreixi amb lamentables i poc rellevants intromissions en la tasca educativa i formadora que duen a terme els professors amb els seus fills (Pereyra, 1988: 16).

El professionalisme i l'autonomia també es poden considerar com un reflex de la relació i l'estructura de poder entre l'Administració i el professorat (Rodríguez López, 1997), d'aquesta forma trobem que en ocasions el professionalisme és recolzat quan l'Administració vol deslliurar-se d'alguna de les responsabilitats i obligacions, mentre que en altres casos és el propi professorat qui ho reclama per entendre que és part de les seves competències.

Pérez Gómez i Angulo (1995) consideren que les premisses bàsiques de qualsevol professió, independentment del seu privilegi i estatus social i econòmic, són l'*autonomia de judici* i la *responsabilitat social*; entesa la primera, en el cas dels docents, bàsicament com la possibilitat d'expressar i defensar els raonaments de les decisions i accions que es prenen, i la segona com el paper de socialitzadors de la població mitjançant una funció pública d'interpretació i transmissió de la cultura. Aquestes dues premisses, de fet, són com dues cares de mateixa moneda, ja que no es pot parlar de responsabilitat sense llibertat de decisió (Ranjard, 1988).

La concepció professional que té del professorat l'actual sistema educatiu en què estem immersos pot quedar resumida amb els següents trets:

Un professional capaç d'analitzar el context en què desenvolupa la seva activitat i de donar respostes satisfactòries a les noves necessitats que una societat cada cop més complexa i canviant planteja. Un professional, capaç de generar coneixement vàlid sobre la pràctica i de buscar estratègies i recursos per a millorar-la, amb una actitud positiva vers el seu desenvolupament professional i personal autònom. La professionalització, tal com s'entén en la Reforma, es defineix no tant pel coneixement teòric que el professional posseeix, com per la seva capacitat d'actuar de forma intel·ligent en situacions socials complexes, singulars i impredecibles, com és el cas de l'educació (Latorre, 1992: 52).

En una visió més concreta, el Consell Escolar de Catalunya (s/d) també enumera un seguit de característiques que ha de desenvolupar un professional, que a nivell general són:

- *Preparació específica per exercir una activitat*, que en el cas de l'educació infantil es concreta en una diplomatura.
- *Capacitat per resoldre les situacions relacionades amb l'activitat*. En educació però, no és tan fàcil identificar clarament quines són totes les situacions en què el professorat té responsabilitat a l'hora de resoldre-les. Així trobem que està clar que els docents han de transmetre cultura i han d'avaluar els nivells que s'assoleixen, però ja comencem a trobar corresponsabilitats amb altres institucions a l'hora de resoldre situacions relacionades amb l'orientació personal i professional, amb la transmissió de valors i hàbits o l'aprofitament del temps d'oci per exemple.
- *Autonomia d'acció en la resolució de les situacions que li són pròpies*. En general el professorat gaudeix d'un ampli marge de llibertat d'acció només condicionat legalment per uns mínims curriculars respecte a horaris i condicions laborals. Tot i així l'autonomia també està matisada per la tasca professional col·lectiva que es realitza ja que sempre s'ha de treballar en equip; i tant és així que, de fet, es pot afirmar que el nivell d'autonomia del professorat està directament relacionat amb el grau d'autonomia del centre. És important destacar que la reflexió sobre la pròpia pràctica possibilita la presa de decisions veritablement autònoma.

- *Reconeixement d'uns drets socials com a col·lectiu.* Per una banda, d'acord amb la legislació, trobem factors com el dret a un salari digne, a una promoció professional i a unes condicions de treball que tendeixen a afavorir la satisfacció pel treball; i per l'altra, trobem la qüestió de la imatge social: la professionalitat docent necessita millorar el respecte i el prestigi social per disminuir les acusacions de culpabilitat envers el professorat i reduir el malestar entre els docents.
- *Compromís deontològic amb la pràctica professional.* El professorat ha de complir amb uns criteris ètics mínims de cara a l'alumnat, als pares i mares, a la pròpia professió, als companys de professió, a la institució escolar i a la pròpia societat.
- *Obligació d'estar actualitzat i progressar en els coneixements i tècniques específiques de la professió.* Tenint en compte l'actual situació de canvis socials i de concepció de la pròpia acció educativa, el professorat hauria d'assumir seriosament l'actualització personal i col·lectiva com un imperatiu professional.

Aquest marc professional té a veure amb la filosofia que inspira el model de professional reflexiu, del qual parlem en el proper apartat 1.2.2. De fet, aquesta concepció en la forma d'entendre la professionalitat docent també té el seu paral·lelisme amb el *moviment de desenvolupament del currículum* de la dècada dels 80 (Stenhouse, 1984). Tot i així però, les propostes institucionals, tant públiques com privades, en quant al desenvolupament professional dels docents estan menys elaborades i generalitzades que les propostes en quant al desenvolupament del currículum; potser perquè el currículum sempre s'ha considerat la via des de la que es pot influir més en aquest col·lectiu. Sembla ser, doncs, que l'Administració tendeix a tenir una visió tècnica de la professió docent.

Per poder diferenciar millor aquesta visió professional tècnica i limitada del que s'entén per una visió més comprensiva, presentem una interessant comparació que va realitzar Hoyle (1974) entre el que es pot entendre com una *professionalitat restringida* i el que significa una *professionalitat desenvolupada* (vegeu la figura 8 -pàgina 56-). És una

comparació ja clàssica però no per això ha deixat de ser actual. Com hem pogut anar comprovant al llarg d'aquesta revisió de la literatura sobre professionalisme hi ha un conjunt de trets prou significatius com per poder apostar definitivament per una visió professional del professorat que encara no s'ha estès entre els docents dels nostres dies.

Professionalitat restringida	Professionalitat desenvolupada
Destreses professionals derivades d'experiències	Destreses derivades d'una reflexió entre experiència i teoria
Perspectives limitades a allò immediat en el temps i l'espai	Perspectives que comprenen el més ampli context social de l'educació
Successos i experiències de l'aula percebuts aïlladament	Successos i experiències de l'aula percebuts en relació amb la política i amb les fites marcades
Metodologia fonamental introspectiva	Metodologia basada en la comparació amb la d'altres companys de professió i contrastada amb la pràctica
Valoració de l'autonomia (entesa com a individualitat) professional	Valoració de la col·laboració professional
Participació limitada en activitats professionals no relacionades exclusivament amb l'ensenyament a l'aula	Alta participació en activitats professionals addicionals als ensenyaments a l'aula (p.e. participació en centres de formació del professorat, associacions professionals, recerques...)
Lectura poc freqüent de literatura professional	Lectura regular de literatura professional
Participació en tasques de formació limitades a cursos pràctics	Participació considerable en tasques de formació que inclouen cursos de naturalesa teòrica
L'ensenyament és vist com una activitat intuïtiva	L'ensenyament és vist com una activitat racional

Figura 8. Trets distintius entre professionalitat restringida i desenvolupada. Hoyle (1974).

Però per quin motiu aquests trets professionals encara no s'han pogut desenvolupar plenament? Autors com Apple (1989), Densmore (1987), Ginsburg (1990) i Hargreaves

(1998), veuen en la *intensificació del treball* un dels aspectes clau de la situació de desqualificació professional en què ens trobem. Altres autors com Farber (1991) destaquen l'*estrès* a què es veu sotmès el professorat per un seguit de situacions a què es veu abocat: violència estudiantil, disciplina i apatia; insensibilitat de l'administració; incompetència burocràtica; pares despreocupats; opinió i crítica pública; aules massificades; integració d'alumnat amb necessitats especials; exigències públiques de responsabilitat; excessiva paperassa administrativa; pèrdua d'autonomia i del sentit de professionalitat; salaris inadequats i manca d'oportunitats de promoció; manca d'integració comunitària; preparació deficient; condicions de les escoles urbanes; rol del professorat ambigu, conflictiu i sobrecarregat. Altres estudis destaquen com a factor prioritari d'insatisfacció i desprofessionalització l'*aïllament* del professorat. Ginsburg (1990) ens fa veure alguns aspectes que duen a la proletarització dels docents, com a contraposició a la professionalització: separació entre la concepció i l'execució (tecnificació i mecanització del procés educatiu), l'estandardització de les tasques rutinàries del professorat, la reducció de la inversió en força de treball... Autors com Lortie (1975), Goodland (1984) i Rosenholtz (1989) ja observaven en els seus estudis el que encara avui es pot constatar: la manca de contactes entre el mateix professorat, fet que impedeix desenvolupar una cultura professional comú. Imbernón (1996b) també assenyala com a punts febles del col·lectiu docent per tal d'assolir un millor estatus professional fets com: la manca de resistència unitària i compacta entre els diversos components del professorat, entre administradors i docents, entre escola pública i privada, entre els diversos nivells -primària, secundària, postsecundària, universitària-, entre homes i dones docents, etc. Per altra banda, s'ha de reconèixer que és difícil adoptar una concepció professional del professorat que per si mateixa implica la immersió en un procés dinàmic ple de dilemes, dubtes, divergències i confrontacions. Tot i així, d'acord amb Labaree (1999), malgrat les evidents dificultats per a assolir un ple estatus professional dels docents, val la pena insistir-hi perquè el mateix procés professionalitzador genera resultats positius en l'entorn social i educatiu (presa de consciència, debats entre polítics i educadors, creació d'espais de participació i reflexió, etc.)

1.2.2. El professorat com a professional reflexiu i crític

El perfil de professorat pel qual apostem en aquesta recerca s'inspira en la filosofia del model de professional reflexiu defensat, entre altres autors, per: Calderhead, 1989; Elliott, 1990; Imbernón, 1994; Latorre, 1992; Stenhouse, 1984; Schön, 1998; Smyth, 1986; i Zeichner, 1983. D'acord amb aquests autors:

el fet de considerar el professor com un professional «reflexiu» suposa donar un pas important en la seva professionalització: així, de veure al professor com un tècnic, implementador de programes curriculars, la principal funció dels quals era transmetre la cultura i valors socials tradicionals a les noves generacions d'estudiants, es passa a conceptualitzar-lo com a un professional amb adequada preparació en coneixements, capacitats, actituds i valors, que no solament consumeix coneixement produït per la investigació educativa, sinó que també es capaç de generar-lo, reflexionant i investigant la seva pràctica amb la finalitat de comprendre-la i millorar-la (Latorre, 1992: 52).

Aquest component reflexiu implica un compromís professional i l'autocrítica de la pràctica docent. Per a Stenhouse (1984), les característiques del professorat reflexiu i crític serien “una capacitat per a un autodesenvolupament professional autònom mitjançant una autoanàlisi sistemàtica, l'estudi de la tasca d'altres professionals i la comprovació d'idees mitjançant procediments d'investigació a l'aula”. Imbernón (1994) ens recorda què significa més concretament aquest compromís, quan diu que “no és suficient amb que el professorat s'impliqui esporàdicament en grups de reflexió sobre la pràctica, sinó que a més ha de convertir-se en un constant *practicant reflexiu-crític* en la institució en què desenvolupa la seva tasca” (p. 98).

La majoria d'autors que defensen el professorat com a professional reflexiu solen associar tàcitament la reflexió al paradigma sòcio-crític, però tal com ens fan veure Zeichner i Liston (1999) i Van Manen (1977) actualment es poden distingir diverses formes o nivells de reflexió: des de la racionalitat tècnica es reflexiona per aconseguir

l'aplicació eficient del coneixement a la pràctica; des de la perspectiva interpretativa es reflexiona per aconseguir comprendre i clarificar les suposicions i predisposicions que hi ha al darrera de la pràctica; i des de la perspectiva sòcio-crítica la reflexió incorpora criteris morals i ètics a fi d'assolir la justícia.

Els orígens del pensament reflexiu es troben ja als anys trenta en Dewey (1989, edició espanyola). Aquesta forma de pensament, entès com a pensament científic, representa una alternativa a les concepcions de la formació del professorat basada en competències. Però és en Donald Schön, com veurem més endavant, on trobem especials contribucions respecte a aquesta forma d'entendre el professionalisme docent.

El concepte de reflexió apareix sota diverses expressions (pràctica reflexiva, formació del professorat orientada a la indagació, reflexió-en-l'acció...) però en general podem entendre'l com "una forma de pensament sobre els aspectes educatius que implica l'habilitat d'escollir de forma racional i assumir la responsabilitat d'aquestes eleccions" (Zeichner i Liston, 1987). D'acord amb Dewey, la reflexió comença quan ens preguntem per la certesa, pel valor, d'una indicació qualsevol; quan tractem de provar la seva autenticitat i de veure quines garanties hi ha que les dades existents assenyalin realment la idea suggerida, de forma que justifiqui la seva acceptació. D'aquesta forma, mitjançant la reflexió, les accions deixen de ser unes tècniques aplicades rutinàriament per convertir-se en un acte intel·ligent, responsable i compromès.

Basant-nos en les propostes de Grimmett i altres (1990) i Kemmis (1999) resumim a continuació el procés reflexiu que té com a propòsit la *comprensió i transformació de l'acte educatiu*. Quan entenem la reflexió com a reconstrucció de l'experiència donem al coneixement una dimensió *dialèctica i transformadora de la realitat* en tres sentits:

- a) *Reconstrucció de la situació on té lloc l'acció*. La reflexió porta el professorat a redefinir la situació problemàtica.
- b) *Reconstrucció d'un mateix com a docent*. Es reconstrueix el propi coneixement personal sobre l'ensenyament i la vida.

- c) *Reconstrucció dels supòsits de l'ensenyament donats per vàlids*. S'analitzen críticament les raons i interessos individuals i col·lectius dels principis que configuren la concepció de l'ensenyament.

A fi de poder dur a terme pràctiques reflexives, Dewey (1989) destaca tres actituds clau com a requisits previs:

- a) *mentalitat oberta*, és a dir, evitar els prejudicis, partidismes i qualsevol hàbit que limiti la ment i impedeixi considerar nous problemes i assumir noves idees;
- b) *responsabilitat*, en el sentit de considerar les conseqüències d'un pas projectat i de tenir la voluntat d'adoptar aquestes conseqüències a fi d'assegurar la integritat i coherència entre el que es pensa i el que es fa; i
- c) *entusiasme* (per donar la força necessària per aconseguir l'autèntica reflexió).

Dels estudis realitzats sobre el coneixement pràctic del professorat, com el de Clandini i Connelly (1988), i més actualment Schön (1998) i Kemmis (1999), sorgeix la importància que s'atribueix al "diàleg" com a eina per a l'eficàcia tenint en compte el paper que juga "l'altre" en el procés de reconstrucció dels significats. D'aquesta forma s'anima el professorat a participar en diàlegs reflexius. Per això, alguns formadors de professorat que consideren que el coneixement professional es construeix socialment proposen estratègies indagatives com la investigació-acció. Kemmis (1999) proposa que a fi de millorar la reflexió s'ha de promoure que els individus concrets i els grups participin en una investigació-acció ideològica, crítica i participativa, de col·laboració i emancipadora.

Les estratègies específiques que es poden utilitzar per a fomentar la reflexió del professorat es basen, en general, en algun dels següents aspectes (Calderhead, 1991:

1):

- a) la capacitat d'analitzar, discutir i avaluar els canvis de la seva pràctica;
- b) la capacitat d'avaluar els contextos socials i polítics en què treballen;
- c) la capacitat per a apreciar els aspectes morals i ètics implícits en la pràctica educativa;
- d) la capacitat d'assumir major responsabilitat en el propi desenvolupament professional;
- e) la capacitat d'explicitar la "teoria" implícita en la pràctica educativa; i
- f) la capacitat de major implicació en la direcció de l'educació.

En aquest mateix sentit, Roth (1989) aporta un conjunt de criteris més concrets per desenvolupar una pràctica reflexiva:

- Qüestionar-se què, per què i com fa un les coses; preguntar-se què, per què i com ho fan els altres.
- Emfatitzar la indagació com a eina d'aprenentatge.
- No emetre judicis, esperar fins tenir dades suficients o autovalidació.
- Buscar alternatives.
- Mantenir una ment oberta.
- Comparar i contrastar.
- Buscar el marc, base teòrica i fonamentació de conductes, mètodes, tècniques, programes.
- Visió des de diverses perspectives.
- Identificar i provar assumpcions (pròpies o d'altres), buscar evidències en conflicte.
- Situar-se en contextos diversos.
- Preguntar-se "Què, si...?"
- Sol·licitar idees i punts de vista d'altres.
- Adaptar-se a la inestabilitat i al canvi.
- Funcionar dins de la incertesa, complexitat i varietat.

- Formular hipòtesis.
- Considerar les conseqüències.
- Validar el que es creu o ve donat.
- Sintetitzar i contrastar.
- Buscar, identificar i resoldre problemes ("situació problemàtica", "resolució de problemes").
- Actuar després d'estudiar alternatives, conseqüències o situacions del context.
- Analitzar què fa que funcioni i en quins contextos funcionaria.
- Avaluar el que va funcionar, el que no ho va fer i per què.
- Usar models prescriptius només quan la situació ho requereixi.
- Prendre decisions sobre la pràctica professional (coneixement creat a la pràctica).

És important insistir en que aquestes capacitats o habilitats s'han de desenvolupar en el propi context que es vol millorar, no podem caure en l'error d'aïllar aquestes necessitats en cursets tècnics descontextualitzats. Per altra banda, s'ha de tenir en compte a l'hora de desenvolupar aquest tipus d'estratègies que, segons Dewey, dir-li a un professor que ha de pensar reflexivament davant d'un problema és inútil si no es coneix la naturalesa del problema, la qual determina la finalitat del pensament i aquesta finalitat controla el procés de pensar; i per altra banda també és inútil si el professorat no té experiències prèvies ni un fons de coneixement adequat sobre el problema en qüestió. A més a més, també s'ha de comptar que a l'hora de dur a la pràctica el pensament reflexiu, s'ha de lluitar amb creences errònies, com les que assenyala Locke (citada per Dewey, 1989): creure que el millor és el que fan aquelles persones a qui s'ha pres per models, estalviant-se així el treball i la preocupació de pensar per un mateix; o aferrar-se a creences prèvies que limiten la possibilitat d'acceptar-ne de noves. Giroux (1990) també adverteix que, en ocasions, des del propi sistema es dificulta el pensament reflexiu perquè es fracciona el coneixement en parts discontinues, s'estandaritza per facilitar la seva gestió, constituint així pedagogies de gestió que redueixen l'aprenentatge a qüestions semblants a "Com es poden assignar els recursos (professorat, alumnat i material) per aconseguir que es graduï el major nombre possible

d'estudiants dins d'un temps determinat?". D'aquesta forma no només es desqualifica el professorat i se l'aparta dels processos de pensament reflexiu sinó que, a més, la naturalesa de l'aprenentatge i la pedagogia es converteixen en processos rutinaris.

També cal insistir però, tal com ens recorda Imbernón (1994), que la reflexió per sí sola no és suficient per avançar en la qualitat de l'educació. Tal com hem anat veient en l'exposició d'aquest capítol, la realitat educativa es troba immersa en un sistema social amb concepcions, limitacions i repressions que condicionen fins i tot les possibilitats de la reflexió. És en aquest sentit que Carr i Kemmis (1988) ens fan adonar que l'enfocament purament interpretatiu de la realitat resulta insuficient per assolir la llibertat i autonomia racional. S'ha de propiciar la cultura de la ciència social crítica, que motivarà el canvi necessari per a l'emancipació i el trencament de les estructures que ens autolimiten.

1.2.3. Redefinició de les funcions i responsabilitats del professorat d'educació infantil

Per a una part del professorat d'Educació Infantil, la reforma educativa suposa haver de realitzar noves tasques com les següents:

- Elaborar el Projecte Educatiu de Centre, la qual cosa significa que el professorat ha de saber: analitzar la realitat i les condicions en què es troba el centre educatiu, explicar quins són els trets d'identitat de l'escola, expressar quins són els propòsits o fins com a institució, concretar l'estructura organitzativa i funcional del centre i avaluar i modificar periòdicament el propi projecte educatiu (Departament d'Ensenyament/Generalitat de Catalunya, 1988).
- Elaborar el Projecte Curricular de Centre.

- Elaborar la programació didàctica (Projecte Curricular de cada matèria), les programacions d'aula i les unitats didàctiques d'acord amb el projecte comú de tot el centre i coordinat amb la resta del professorat i departaments.
- Dur a terme activitats d'orientació escolar.
- Incloure en els projectes curriculars i programacions d'aula nous aspectes dels continguts (conceptes, procediments i actituds).
- Ser capaç de planificar i treballar en equip, tant a l'hora de planificar, d'actuar i d'analitzar i revisar la pràctica (Bassedas, Huguet i Solé, 1997).
- Avaluar anualment el projecte curricular de centre i introduir les correccions pertinents.

A més d'aquestes activitats concretes, autors com Bertolini i Frabboni (1990) i el mateix Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1993: 13-14) ofereixen un perfil al qual haurien de tendir els docents d'Educació Infantil:

- **Bases professionals:**

- Coneixements de psicologia, pedagogia, puericultura..., que han de ser actualitzats periòdicament i contrastats amb la pràctica per tal de millorar-la.
- Coneixements de tècniques i recursos que poden proporcionar una major rendibilitat a la tasca educativa. Capacitat per adaptar aquests coneixements a les necessitats i interessos dels infants amb què tracta.
- Coneixements i estimació pel propi país i la seva cultura en un sentit ampli: llengua, història, folklore, valors específics que la configuren...

• **Bases humanes:**

- Maduresa personal, en tant que és punt de referència constant dels infants que educa.
- Capacitat per transmetre tranquil·litat, que estigui a l'abast dels infants.
- Seguretat per saber prioritzar els objectius que ha de treballar en cada moment, evitant la improvisació, el neguit i la rigidesa.
- Confiança en les possibilitats dels infants i en el seu esforç.
- Actitud que potenciï el desenvolupament i l'aprenentatge de tots els infants, atenent a la diversitat.
- Capacitat de defugir una percepció de l'infant centrada en qualsevol mena de classificació⁵.

A més d'aquestes bases que acabem d'assenyalar, Defis (1997) afegeix la dimensió científica que hauria de contemplar el perfil del futur educador infantil:

- Posseir una sedimentada formació científica, relacionada amb els continguts tècnics que impartirà.
- Actitud intel·lectual, inquietud investigadora i rigor científic, per potenciar l'actualització constant dels professionals ja en exercici, en funció de l'evolució tecnològica i de les necessitats socials i multiculturals.

Al professorat també se li demana que, en certa forma, prengui postures compromeses amb la societat:

⁵ La relació de bases humanes que hauria de tenir el professorat d'Educació Infantil és molt extensa si recollim les propostes de diversos autors; només Pujol (1992) en cita més de deu. En general però, venen a suggerir un perfil humà d'acord amb la necessitat de relacionar-se positivament amb els infants.

... les escoles no es limiten simplement a transmetre de manera objectiva un conjunt comú de valors i coneixements. Pel contrari, les escoles són llocs que representen formes de coneixement, usos lingüístics, relacions socials i valors que impliquen seleccions i exclusions particulars a partir de la cultura general. Com a tals, les escoles serveixen per a introduir i legitimar formes particulars de vida social [...] En poques paraules, les escoles no són llocs neutres, i consegüentment els professors tampoc no poden adoptar una postura neutral. (Giroux, 1990: 177)

Podem considerar que les funcions del professorat han anat canviant a mesura que canvia la concepció del currículum (Granado, 1997). D'aquesta forma trobem tres perspectives sobre el professorat en funció de la seva relació amb el currículum (González, 1986):

- El professorat com a *executor* passiu del currículum dissenyat per experts de forma externa.
- El professorat com a *implementador* actiu del currículum, amb possibilitat de modificacions respecte al que està establert.
- El professorat com a *agent curricular*, amb poder per reconstruir el currículum a partir d'una proposta inicial.

Aquesta darrera perspectiva considera el currículum com una via d'investigació per a la construcció del coneixement docent (Granado, 1997) i dota al professorat de major estatus professional, superant el rol de tècnic per a considerar-lo com a pràctic reflexiu i investigador a l'aula.

En definitiva, d'acord amb Pujol (1992), el perfil del professorat d'Educació Infantil

queda definit per un ampli ventall de característiques d'àmbit personal, intel·lectual, professional i tècnic que puguin satisfer la dinàmica social i siguin suficientment flexibles i obertes per poder acomodar-se a situacions novedoses, reformes educatives o necessitats del servei que amb el pas del temps s'aniran produint (p. 185).

La naturalesa complexa de l'activitat professional dels docents d'educació infantil que hem descrit en aquest apartat és el que ens porta a considerar com a necessària la seva professionalització.

1.2.4. Institucions que col·laboren en el desenvolupament professional del professorat

L'aposta per la qualitat de l'educació mitjançant l'autonomia del professorat passa, entre d'altres decisions, per acceptar la descentralització de la formació permanent dels docents (Yus, 1999). En aquest sentit trobem doncs a Catalunya un ampli ventall d'institucions que col·laboren d'una forma o altra en la formació permanent del professorat (Imbernón, 1989b). El **Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya**, com a administració autonòmica, i el **Consell Escolar de Catalunya** ofereixen uns principis generals d'aquesta formació: necessitat d'implicar el professorat en la formació permanent, promoure l'intercanvi d'experiències, vincular la formació a la pràctica en el centre...

A Catalunya les institucions que tracten més directament el desenvolupament professional del professorat són, per una part, els **ICEs** (Instituts de Ciències de l'Educació, gestionats econòmicament per universitats i l'administració autonòmica), els **Centres de Recursos** (tot i que bàsicament realitzen la funció de centres de documentació i material, també faciliten l'organització de seminaris o tallers orientats, això sí, a l'elaboració de material curricular, activitat que també es considera com a desenvolupament professional), els **Moviments de Renovació Pedagògica** i **Associacions de Mestres** tenen una incidència destacable en l'organització d'escoles d'estiu, jornades, congressos... Les **Universitats**, a més de col·laborar directament en la formació permanent a través dels ICEs, també organitzen postgraus, màsters i cursos de perfeccionament per a professorat en exercici i, en un altre nivell, part dels

docents de les Facultats d'Educació o de Formació del Professorat i departaments universitaris afins solen col·laborar com a assessors externs en nombroses recerques i experiències que duen a terme juntament amb el professorat tant d'infantil i primària com de secundària. Alguns **Ajuntaments** (com Barcelona, Badalona, Hospitalet de Llobregat, Sabadell...), mitjançant els instituts municipals d'educació o altres organismes, elaboren i duen a terme plans de formació permanent més directes i concrets que d'altres administracions. També cal destacar el paper que realitzen els **sindicats de l'ensenyament** de cara al disseny dels plans de formació que proposen les administracions, a la impartició d'activitats de formació i a la defensa i progrés dels drets laborals del professorat.

D'aquesta manera comprovem que efectivament existeix una gran diversificació i descentralització, al menys, en quant a institucions que ofereixen possibilitats per al desenvolupament professional del professorat, i més concretament per a la seva formació permanent.

Tots els elements assenyalats anteriorment, com a aspectes que configuren el marc fonamental del desenvolupament professional i de la formació permanent del professorat d'Educació Infantil, ens permeten ara endinsar-nos en la concreció dels models i modalitats específiques de formació permanent amb una visió més comprensiva. En el següent apartat proposem aquesta anàlisi posant un èmfasi específic en el model i la modalitat formativa que darrerament s'han introduït en el nostre context educatiu: el desenvolupament/millora basat en la indagació i l'assessorament.

1.3. Models i modalitats de formació permanent del professorat

El terme *model* es pot emprar amb diferents significats. Aquí entendrem el model de formació com un patró o pla que pot ser utilitzat per conduir el disseny d'un programa de desenvolupament dels docents (Latorre, 1994). D'acord amb la *Subdirección General de Formación del Profesorado/MEC* (1994), un model de formació està constituït per un conjunt d'activitats de formació que responen a un objectiu i tenen una unitat de continguts i organitzativa. L'elecció d'un model de formació comporta un aclariment d'intencions i objectius, la selecció i seqüència d'uns continguts, la determinació d'unes estratègies metodològiques i d'un tipus de relacions, uns criteris i instruments d'avaluació, una planificació de recursos humans i materials, i una determinació d'espais i temps.

Allò que permet identificar un model de formació és la configuració global del projecte de treball i la forma en què es desenvoluparà: qui estableix i com els objectius formatius i amb quin grau de precisió s'expliciten; qui escull els continguts i el grau d'aprofundiment; qui pren les decisions d'execució del projecte o selecciona les estratègies metodològiques; i qui estableix i com els mecanismes i criteris d'avaluació.

Recuperant la revisió teòrica duta a terme per Latorre (1994), podem distingir els models de formació del professorat segons la classificació que fan Sparks i Loucks-Horsley (1990) en cinc categories:

- a) ***Guiat individualment***, referit als programes i activitats que el professorat fa pel seu compte amb el propòsit de promoure el seu aprenentatge (llegir bibliografia especialitzada, dur a terme experiències noves a classe, discutir amb companys canvis curriculars...); aquestes activitats poden tenir lloc sense que hi hagi un programa de desenvolupament professional.

- b) **Basat en l'observació-avaluació**, que engloba un conjunt de programes i activitats que proporcionen un «feedback» al professorat sobre la seva pràctica docent (supervisió clínica, avaluació del professorat, tutoria, treball en equip...).
- c) **Basat en l'entrenament**, també anomenat model tecnològic o conductista, es basa en el coneixement i les destreses d'aprenentatge; s'inscriu en el paradigma didàctic de procés-producte, de caire positivista.
- d) **Basat en la participació en processos de desenvolupament/millora**, fonamentat en la incorporació de noves funcions per part del professorat orientades a la presa de decisions, a la millora de la pràctica, a la innovació i al canvi curricular; es basa en projectes que s'inicien per donar resposta a algun problema que té plantejat el centre educatiu.
- e) **Basat en la indagació**, que reuneix el conjunt d'activitats que el professorat fa mitjançant algun mètode d'investigació com ara la investigació-acció.

Pérez Gómez i Angulo (1995) presenten una anàlisi dels models de formació professional dels docents des de dues concepcions contraposades:

- el **model tècnic**, amb dos components bàsics ben diferenciats (continguts científic-culturals a transmetre, i continguts psicopedagògics que ajuden a transmetre els coneixements). La font privilegiada de coneixement professional l'aporta la investigació acadèmica, força distanciada de la pràctica quotidiana. Les propostes d'aquest model són moleculars, fraccionades i sofisticades i es basen en contextos o ambients prototips que difícilment es troben a la realitat. Seguint la lògica d'aquest model, primer s'ha d'aprendre la teoria i després s'ha de dur el coneixement a la pràctica⁶.

⁶ Cal reconèixer que aquest model, al menys en els seus inicis, va ajudar molt a donar a la docència un caire professional, aportant-li un sistema de coneixements formals psicopedagògics (Labaree, 1999).

- el **model reflexiu i artístic**, que assumeix que a la pràctica no existeix un coneixement professional per a cada problema, ni cada problema o situació professional té una única solució correcta. El professional que actua sota aquest model formatiu reflexiona en l'acció, creant la realitat, experimentant, corregint... Per això el coneixement que ha d'adquirir el professorat va més enllà de normes, procediments i teories establertes per la investigació científica. La pràctica es concep com l'espai idoni per a aprendre i construir el pensament professional.

Per a Schön (1998), la característica de la perspectiva tècnica és que es considera la pràctica professional com un procés de resolució d'un problema. La crítica a aquesta perspectiva és que ignora el marc del problema, és a dir, el procés mitjançant el qual es defineix la decisió que s'ha de prendre, els fins que s'han d'assolir, els mitjans que poden ser escollits. A la realitat, els problemes no es presenten definits per al professional: s'han de construir a partir de les situacions problemàtiques que són incomprensibles, preocupants i incertes.

En una visió comparativa de la formació permanent, vegeu figura 9 -pàgina 72-, podem trobar les característiques del model tradicional o tècnic -orientat a cobrir els dèficits del professorat- i el model reflexiu i crític, de propostes més innovadores -orientat al desenvolupament professional del professorat-. És fàcil observar com la majoria de propostes de formació permanent del professorat han estat fins ara dissenyades des del model tradicional.

Model orientat als dèficits	Model orientat al desenvolupament
Té un contingut predeterminat que necessita aprendre tot el professorat.	Els continguts responen a necessitats concretes de l'activitat professional.
Els continguts principals són teòrics i tècnics.	Es potencia la reflexió entre teoria i pràctica.
El curs és l'estratègia de formació més utilitzada.	Les estratègies formatives es basen en la recerca-acció, anàlisi de casos...
El focus de formació és l'individu.	El focus de formació és un grup de professorat que comparteix un context de treball.
Els formadors estan etiquetats com a experts.	Es potencien les activitats col·laboratives entre els agents de la formació.
La formació es realitza fora del centre de treball i en períodes de temps limitats.	La formació es realitza en el propi centre educatiu i es considera una activitat contínua.

Figura 9. Comparació entre models de formació del professorat (adaptat de Rodríguez Romero, 1996).

En l'actualitat encara existeix l'opinió bastant generalitzada que el model vigent de formació del professorat és incoherent amb les actuals propostes didàctiques; autors com Granado (1997) consideren que les modalitats de formació de major tradició i més esteses en el nostre context han "decebut i insatisfet a una majoria" (p. 9). En el mateix sentit podem trobar afirmacions com: "Aquests formats de «reciclatge» tradicional han resultat bastant irrelevantes per a la pràctica diària de l'ensenyament" (Bolívar, 1997: 382) o "No hi ha hagut res tan prometedora i que després ha resultat una pèrdua de temps tant frustrant com els milers de tallers i conferències que no han comportat cap canvi significatiu a la pràctica quan el professorat ha retornat a l'aula" (Fullan, 1991: 315). Els models actuals de formació segueixen dominats per concepcions positivistes i tecnològiques que tenen una concepció descendent de la relació teoria-pràctica (Torres, 1995 i De la Torre, 1998). Segons Esteve (1987) la formació del professorat basada en l'aportació de solucions elaborades per especialistes de fora de l'aula és una

de les causes del *malestar docent* precisament per la concepció de professorat de què parteix: l'heterogeneïtat del col·lectiu docent i la impossibilitat d'aconseguir la perfecció del model de *professorat eficaç* genera un sentiment d'autoculpabilitat. Fullan (1991) indica les raons principals per les quals fracassen les iniciatives de formació permanent del professorat:

- Els programes extensius de formació solen ser ineficaços.
- Els continguts solen ser seleccionats per persones no implicades directament en la formació permanent i sense consultar als propis interessats.
- Els recolzaments per a la introducció de noves idees i noves pràctiques en la formació permanent són insuficients.
- L'avaluació demorada en el temps és infreqüent.
- Els programes de formació permanent no solen cobrir necessitats individuals atenent la diversitat i heterogeneïtat del professorat.
- La majoria de programes impliquen professorat provinent de distints contextos escolars, però no es té en compte l'impacte que aquesta formació tindrà posteriorment en els seus contextos.
- Hi ha una carença important de fonamentació conceptual en la planificació i implantació de programes de formació permanent.

A partir d'aquestes reflexions Imbernón (1994) proposa que la formació permanent del professorat parteixi de les següents hipòtesis:

- El professorat posseeix importants coneixements subjectius i objectius sobre la seva pràctica.
- L'adquisició de coneixements per part del professorat és un procés complex, adaptatiu i basat en la investigació a més a més de llarg i no linial.

- L'adquisició dels coneixements ha d'estar unida a la pràctica dels centres.
- L'adquisició dels coneixements està molt influïda per l'organització del centre.

Aquesta anàlisi ens suggereix com a més vàlid un model de desenvolupament professional que es fonamenti en els següents principis assenyalats per Imbernón (1994):

- Aprendre investigant de forma col·laborativa (analitzant, provant, avaluant, modificant...).
- Connectar coneixements previs amb noves informacions.
- Aprendre mitjançant la reflexió i resolució de situacions problemàtiques de la pràctica o, com diu Yus (1999), lligar el perfeccionament a la problemàtica singular de cada centre.
- Aprendre en un ambient de col·laboració i interacció i comunicació social: compartint problemes, èxits i fracassos.
- Elaborar projectes de treball i d'indagació conjunts.

1.3.1. El model de desenvolupament/millora basat en la indagació

De tots els models de formació que hem assenyalat anteriorment aprofundirem en el model fonamentat en la participació en processos de desenvolupament/millora i en el fonamentat en la indagació perquè són els que més s'ajusten als fonaments i supòsits de l'experiència duta a terme en aquesta recerca. De fet, aquest dos models els fondrem en un sol model perquè entenem que es poden complementar l'un a l'altre. A

la figura 10 -pàgina 77- trobem una síntesi dels plantejaments d'aquest model de formació. Volem insistir en què l'elecció d'aquest model no significa que donem per superats els altres, simplement és que entenem que cadascun respon a diversos propòsits.

Podem afirmar que els models de formació del professorat orientats a la investigació desenvolupen habilitats que permeten al professorat fer judicis raonats sobre quins són els objectius educatius més convenients de promoure, quins són els mètodes d'ensenyament més apropiats i quins són els contextos que afavoreixen millor la consecució d'aquests objectius. Aquesta concepció de la formació docent posa l'èmfasi en la reflexió crítica per preparar professionals que siguin capaços de crear ambients i promoure aprenentatges més humans i alliberadors (Torres, 1995).

Atès que la reflexió crítica es pot identificar amb processos de recerca, és important no confondre aquest model de formació amb altres models basats en el paradigma positivista, en el sentit que aquest darrer també considera que la formació ha de partir de la investigació. La diferència però, és que els models positivistes consideren que els experts "teòrics" són els qui han de fer la investigació que després aplicarà el professorat, considerat com a tècnic. Per altra banda, Torres (1995) ens recorda que l'obsessió per la científicitat es converteix fàcilment en una tapadora capaç d'ocultar interessos polítics, culturals i econòmics més conservadors. Ha de quedar clar, que el model pel qual aquí s'aposta està basat en el paradigma sòcio-crític en què el professorat està implicat íntimament en el procés de generació del coneixement que s'aplicarà a les aules amb el propòsit d'assolir quotes més altes de solidaritat, llibertat i democràcia. Per aquest motiu, avui dia es reconeix que les solucions ortodoxes que proposa el positivisme no s'ajusten en la majoria de casos als problemes educatius que se'ns plantegen, els quals requereixen aproximacions eclèctiques, construïdes i negociades pels diversos implicats. A més a més, és nombrosa la literatura sobre recerques que comproven l'èxit o fracàs de propostes educatives que impliquen canvis a la tasca professional del professorat. Avui dia ja s'ha pogut constatar que el professorat no acaba d'acceptar que els pedagogs o altres investigadors externs als

centres educatius, vistos com a teòrics poc legitimats, recomanin què s'ha de fer a l'escola. Per coherència doncs, és el propi professorat qui ha de decidir què s'ha d'investigar a l'aula i és ell mateix qui ha d'estar implicat en la investigació.

I. Supòsits del model

- L'aprenentatge en grup genera el perfeccionament del professorat, a través del treball participatiu.
- Col·laborar significa compartir responsabilitats en la planificació, implementació i avaluació, fet que, per sí, genera creixement personal.
- La implicació en un procés de millora d'un context proper pot generar aprenentatges significatius i canvis d'actituds en el professorat.
- El desenvolupament professional, la millora de l'escola i la innovació curricular estan interrelacionats.
- El professorat és considerat com a agent actiu de la seva formació, i, com més investigui i conegui la realitat que l'envolta, més preparat estarà per canviar-la.
- El principi d'indagació assenyala que l'ensenyament reflexiu ha de ser l'eix de la formació del professorat.
- L'ensenyament reflexiu va més enllà de l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge, inclou principis ètics, morals i polítics.

II. Bases teòriques del model

Podem trobar força referències que avalen els fonaments d'aquest model: les teories sobre el canvi i la innovació curricular (Fullan, 1991); el creixement propiciat per la implicació del professorat en processos de millora de l'escola i desenvolupament curricular (Gibbons i Norman, 1987); l'efectivitat de l'aprenentatge dels adults quan tenen una necessitat de conèixer o resoldre un problema (Knowles, 1980, cit. a Sparks i Loucks-Horsley, 1990); l'efectivitat de la indagació (Yinger i Clark, 1981; Adler i Goodman, 1986; Schön, 1998); el lligam entre indagació, reflexió i principis ètics i polítics (Marcelo, 1989 i Zeichner, 1983); el lligam entre investigació i autonomia en el judici professional (Zuber-Skerritt, 1991); les nombroses funcions de la investigació-acció: com a ajut per resoldre problemes, per millorar el centre, per desenvolupar el pensament del professorat, per avaluar l'ensenyament, per promoure el creixement professional, com a vincle entre teoria i pràctica, com a presa de decisions... (Sparks i Loucks-Horsley, 1990).

III. Fases de l'activitat

Les pròpies d'una investigació-acció: identificació d'un problema o necessitat, planificació d'un pla d'acció, implementació del pla, recollida, anàlisi i avaluació de dades, reflexió i presa de decisions. Tot i així, aquest model també pot prendre diverses formes d'acció basades totes en la indagació, d'aquesta manera la investigació pot ser una activitat individual, en petits grups o guiada per investigadors externs; es pot fer a l'aula, al propi centre o en un centre de professors.

IV. Limitacions

- La manca d'una cultura i clima de suport cap a l'activitat investigadora del professorat. La manca de suport institucional i reconeixement per part del centre.
- La manca de recursos tècnics, humans i de temps.
- La manca de formació en competències investigadores.

Figura 10. Síntesi del model de formació basat en la indagació. Latorre (1994).

Tot i així, cal reconèixer com ho fa Torres (1995), que encara no tenim una tradició ni un context adequat per a implantar de forma generalitzada el model de desenvolupament professional basat en la indagació. L'adopció d'aquest model passa per una transformació dels valors positivistes imperants avui dia. Es considera però, que mitjançant estratègies crítiques i reflexives es pot arribar a captar que els centres educatius no es poden conceptualitzar com llocs únics i aïllats, monolítics i inqüestionables sinó que s'han de considerar com espais culturals, polítics i econòmics on també es produeix defensa, contestació, resistència i on es pot contribuir a la generació, transformació o modificació de la realitat.

A fi de comprendre com es produeix la professionalització del professorat mitjançant la investigació, Fernández Pérez (1988) proposa la institucionalització del perfeccionament a partir de la interacció o sinèrgia d'almenys cinc elements: el professorat es perfecciona ^(a) mitjançant projectes d'innovació educativa ^(b) sorgits de l'intent de donar resposta a problemes pràctics de la seva activitat professional; per fer això cal investigar a l'aula ^(c) els resultats de les innovacions havent realitzat prèviament un procés de documentació seriosa ^(d) sobre la temàtica que es tracti; tot això (perfeccionament, innovació, investigació, documentació) produeix un efecte afegit d'una creixent professionalització del professorat ^(e) (vegeu figura 11, pàgina 79).

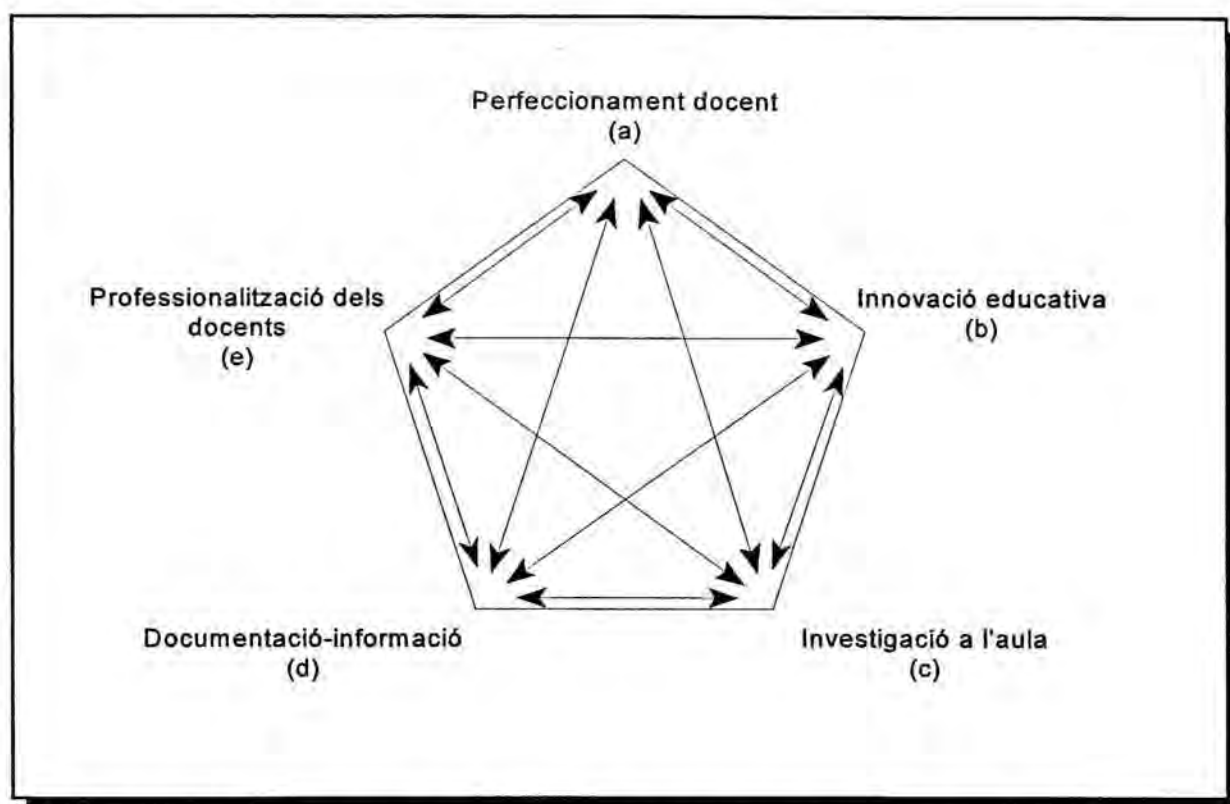


Figura 11. Model sinèrgic-pentagonal de formació del professorat (Fernández Pérez, 1988).

1.3.2. Modalitats formatives

D'acord amb la filosofia que orienta el model de formació que s'adopti, es poden concretar unes modalitats formatives, enteses com un conjunt d'activitats que expliciten de quina manera es realitzarà el procés de formació (Imbernón, 1998). La *Subdirecció General de Formació del Profesorado (SGFP)/MEC* (1994) i la *SGFP/Generalitat de Catalunya* (1997) presenten les diverses modalitats de formació permanent que es poden adoptar. A continuació es presenta una síntesi d'aquestes modalitats (vegeu figura 12 -pàgina 80 i següent- i figura 13 -pàgina 82-), sempre tenint en compte que formen part d'un continu per respondre a cada situació concreta i que sovint es poden combinar modalitats diferents.

Modalitats de formació				
	Curs	Seminaris	Grups de treball	Formació en Centres
Caracterització general	<ul style="list-style-type: none"> · Hi participen: organitzadors, ponents i el professorat en formació. · Es fixen uns requisits i criteris de selecció dels participants. · Es realitza una difusió de la convocatòria. · Places limitades. 	<ul style="list-style-type: none"> · Hi participen: la institució organitzadora, un/a responsable i expert/a i el professorat. · Sorgeix per iniciativa del propi professorat. · Es produeix una formació entre iguals. 	<ul style="list-style-type: none"> · Hi participen: la institució que convoca, un responsable que fa el seguiment i el grup de professorat. · Es basa en la formació entre iguals. · Es parteix d'actuacions a l'aula. · Suposa processos d'investigació. · Està lligat a una tasca d'innovació educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> · S'oferta a un equip docent (pot ser una part del claustre). · S'adreça al centre educatiu com a unitat (per a millorar el seu funcionament). · Afavoreix la creació d'equips. · Concep el centre educatiu com a lloc estratègic de canvis en el sistema educatiu.
Disseny	<ul style="list-style-type: none"> · El concreta la institució convocant. · Flexible i complet. · Inclou: anàlisi dels participants, objectius, continguts, metodologia i avaluació. · Estreta relació entre objectius i continguts. 	<ul style="list-style-type: none"> · Fet pels participants. · Vinculat a un tema concret. · Té en compte l'experiència i necessitats dels participants. · Inclou objectius organitzatius (consolidació d'un grup, autoformatiu) i objectius de continguts a profunditzar. 	<ul style="list-style-type: none"> · La planificació prové dels propis participants. · Hi ha els objectius propis del tema que es treballa i objectius sobre el procés d'autonomia de grup de professorat (d'autoformació i augment de la professionalitat). 	<ul style="list-style-type: none"> · Es considera ideal que la Formació en Centres estigui interrelacionada amb el PE i el PCC. · Hauria de tenir el vist-i-plau del claustre i de l'Equip Directiu. · Investigació participativa.
Agents, rols i interaccions	<ul style="list-style-type: none"> · Ponents experts i bons comunicadors. · Ponents coordinats. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participa professorat amb cert grau d'autonomia grupal. · Un expert/a dirigeix amb el consens dels participants. · L'expert fa avançar el projecte, fa el seguiment i avaluació de seminari, i gestiona els recursos econòmics. · Els participants es poden conèixer abans del seminari o no. · El nombre màxim de participants hauria de ser entre 12 i 15. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participa professorat amb ple grau d'autonomia grupal. · El coordinador del grup no té un rol d'expert per sobre la resta de participants. · Només hi ha el recolzament d'un expert quan cal ampliar un aspecte concret. · El grup ha decidit treballar conjuntament per iniciativa pròpia. · El nombre màxim de participants està entre 8 i 10. 	<ul style="list-style-type: none"> · L'assessorament extern és clau en l'elaboració i seguiment del projecte.

Figura 12. Síntesi de les modalitats de formació permanent.
Basat en SGFP/MEC (1994) i SGFP/Generalitat de Catalunya (1997).

Continua...

Modalitats de formació				
	Curs	Seminaris	Grups de treball	Formació en Centres
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> No basada exclusivament en la transmissió verbal d'informació. Material escrit; exposicions amb col·loqui; estudi de casos; role-playing. No es descarta cap estratègia a priori. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposicions amb col·loqui. Debats. Anàlisi de materials. Simulacions. La metodologia ha d'incloure tres moments: explicitació (d'idees), reformulació i síntesi (conclusions). 	<ul style="list-style-type: none"> Intercanvis d'informació i experiències entre iguals. Estratègies d'explicitació d'idees prèvies, de treball d'experimentació i d'elaboració de conclusions. Estudi de casos, simulacions, microensenyament... 	<ul style="list-style-type: none"> L'activitat bàsica hauria de ser el grup de treball. També es pot recórrer als seminaris i/o als cursos especials per al centre.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Pressupost, locals, reprografia, material específic, programa i carpetes. 	<ul style="list-style-type: none"> Documentació i bibliografia. Ponències d'experts. Coordinació. 	<ul style="list-style-type: none"> Depèn de les característiques del projecte. Suport metodològic. 	<ul style="list-style-type: none"> Recolzament tècnic. Recursos materials. Temps d'experimentació.
Temporalització	<ul style="list-style-type: none"> En un temps predeterminat. 	<ul style="list-style-type: none"> D'acord amb el contingut del projecte i la disponibilitat real dels participants. S'ha d'establir la duració total i la periodicitat de les sessions. Preferible una duració no superior a un curs escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadament no menys d'un curs escolar. Han d'establir-se objectius parcials que s'han d'assolir al final de cada període. 	<ul style="list-style-type: none"> És fàcil que els projectes durin al menys dos anys. Sol haver fases diferenciades: adaptació del grup al sistema de treball, recollida d'informació, experimentació i conclusions finals.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> Disseny a l'inici. Formativa i sumativa. Ha de quedar clar per a què? què i a qui? com? quan? i qui avaluàrà? Informe final: disseny, memòria econòmica, convocatòria, programa, materials, acta de participants, informes d'avaluació. Auto i co-avaluació. 	<ul style="list-style-type: none"> Disseny a l'inici. Ha d'informar sobre la dinàmica interna del grup, el procés d'autonomia individual i grupal i la consecució dels objectius. Convé avaluar el contingut de les sessions, les interaccions entre els participants, l'organització de les sessions, la riquesa de les conclusions. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaluació continuada. La du a terme el propi grup de professorat. Què avaluar: interaccions dels components del grup; operativitat de les sessions de treball; qualitat i innovació del material elaborat; utilitat i viabilitat del projecte; grau de consecució dels objectius. 	<ul style="list-style-type: none"> Convé fer avaluació per períodes a fi de motivar al professorat.

Síntesi de les modalitats de formació permanent.

(ve de la pàgina anterior)

	Modalitats de formació			
	Assessorament	Estades a empreses	Jornades	Trobades, taules rodones i conferències
Caracterització	<ul style="list-style-type: none"> · Consisteix en donar suport als docents, ajudar-los i orientar-los per a millorar la seva pràctica. 	<ul style="list-style-type: none"> · Permet un contacte directe del professorat amb empreses relacionades amb les destreses professionals específiques que ha de transmetre a l'alumnat. 	<ul style="list-style-type: none"> · Té com a objectiu aprofundir en l'estudi d'algun tema específic i/o intercanviar experiències entre el professorat. 	<ul style="list-style-type: none"> · S'orienten prioritàriament a l'intercanvi d'experiències i materials o l'aprofundiment sobre un tema concret.
Disseny	<ul style="list-style-type: none"> · Es concreta en funció de la durada, la intervenció externa o interna de l'assessor i dels destinataris. 	<ul style="list-style-type: none"> · Depèn de la institució que convoca aquest tipus de formació i de l'empresa on es realitzi. 	<ul style="list-style-type: none"> · És responsabilitat del comitè organitzador de les jornades. 	<ul style="list-style-type: none"> · Depèn de la institució que organitza l'activitat.
Agents, rols i interaccions	<ul style="list-style-type: none"> · L'assessor (que pot ser un agent extern o intern). No dirigeix sinó que orienta. · Els docents, com a participants actius que analitzen, reflexionen i actuen sobre la pròpia pràctica. · Sovint es realitza amb un col·lectiu de professorat. 	<ul style="list-style-type: none"> · Les persones de contacte a l'empresa que guien l'estada. · Els docents tenen un contacte directe amb les pràctiques que els interessen i poden copsar l'ambient i la cultura d'empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> · Sovint es compta amb la presència d'especialistes en temes determinats. · Els docents tenen un rol més aviat receptiu, tot i que en ocasions hi ha intercanvi d'experiències. 	<ul style="list-style-type: none"> · En les trobades pedagògiques els docents intercanvien experiències i material didàctic. · En les taules rodones i conferències hi participen ponents. Sovint es crea un debat posterior.
Temporalització	<ul style="list-style-type: none"> · Variable. La institució convocant sol estipular períodes determinats que es poden anar renovant. 	<ul style="list-style-type: none"> · Intensiva i de curta durada. 		
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> · Disseny a l'inici. · Diagnòstica, formativa i sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> · Memòria. 	<ul style="list-style-type: none"> · En ocasions es demana l'opinió dels assistents. 	<ul style="list-style-type: none"> · Els propis debats finals.

Figura 13. Síntesi de les modalitats de formació permanent. Basat en SGFP/Generalitat de Catalunya (1997).

La revisió de les característiques de les principals modalitats de formació permanent ens permet comprovar com l'elecció d'una o altra comporta diferències substancials tant a nivell pràctic com d'ideologia, i per tant s'ha de justificar dita elecció des dels fonaments de les perspectives i models de formació que es tinguin presents.

En definitiva, sigui quina sigui la modalitat de formació permanent per la qual s'opti, es convenient tenir presents unes claus que ens permetran assolir certa qualitat en el perfeccionament del professorat (Yus, 1999). Analitzant les prioritats del Pla de Formació Permanent 1996-2001 dissenyat per la Subdirecció General de Formació Permanent / Generalitat de Catalunya (1997), es pot observar com s'ajusten només en alguns punts a les claus de qualitat (vegeu figura 14 -pàgina 83-).

Claus per a la qualitat del perfeccionament (Yus, 1999)	Pla de Formació Permanent 1996-2001 SGFP/Generalitat de Catalunya (1997)
Avaluar la formació permanent (sobretot el grau d'incidència a l'aula).	L'existència d'un model avaluatiu.
Incrementar els pressupostos per al perfeccionament permanent.	
Revisar quins han de ser els incentius apropiats per al perfeccionament.	
Vetllar per una adequada formació per part dels formadors o assessors.	
Ser coherents entre la modalitat de formació i la innovació o canvi educatiu que es pretén introduir.	
Diversificar les modalitats de formació permanent i procurar cert equilibri en quant al contingut d'aquesta formació.	La diversitat i diversificació en tots els elements i agents de la formació permanent.
Descentralitzar la xarxa de formació permanent.	La descentralització, per apropar les activitats formatives a les necessitats del professorat.
	La participació dels docents en tot el procés de formació permanent, des del disseny fins l'avaluació.
	L'optimització dels recursos mitjançant la priorització de necessitats, la formació a distància i l'autoformació.
	La potenciació dels programes formatius que impliquin directament els centres educatius.
	La col·laboració amb les universitats.

Figura 14. Claus de qualitat del perfeccionament i prioritats del Pla de Formació Permanent de la Generalitat de Catalunya.

1.3.3. L'assessorament

En l'àmbit educatiu, podem considerar l'assessorament com una modalitat de formació permanent que realitza un agent extern per orientar i recolzar els processos d'innovació que realitzen els equips docents. Ja que els processos d'innovació i indagació configuren, tal com hem vist, el model de formació que tractem en aquesta recerca, és oportú oferir unes reflexions per centrar i aclarir què suposa la tasca d'assessorar.

El procés d'assessorament és relativament recent en el camp de l'educació (Imbernón, 1997). A Catalunya comencem a trobar força referències sobre l'assessorament en el moment en què els centres s'han d'anar adaptant a la reforma educativa. Aquest canvi qualitatiu que suposava la reforma requeria que una persona externa, amb una visió d'expert infal·libre, anés orientant els processos de reorganització curricular (Vicente, 1997). Avui dia però, la reforma educativa ja no és l'única innovació important en què estan immerses les escoles. Alguns equips docents també es proposen projectes de millora que van més enllà de petites experiències didàctiques.

És habitual que les inquietuds del professorat incumbeixin diversos interessats alhora (altres membres de l'equip docent, equip directiu, alumnes, pares, càrrecs administratius i fins i tot és possible que altres serveis educatius externs al centre escolar). Aquesta magnitud provoca que els canvis s'hagin de considerar com a complexos processos d'innovació els quals el professorat no pot atendre per complet; les institucions educatives són contextos en què conviuen subcultures diverses amb interessos divergents. És aquí on l'assessorament sorgeix com un ajut demandat pel propi professorat a fi de poder decidir de forma autònoma què fer en aquestes situacions professionals.

Ara bé, cal entendre que aquest tipus d'ajut és un servei indirecte que recau sobre el professorat (a mode de consulta) i no directament sobre l'alumnat i que l'agent extern

que assessora suggereix un ventall de possibilitats per facilitar que sigui el professorat qui prengui les decisions. En general, d'acord amb De Diego (1997), podem resumir les funcions del servei d'assessorament com un *suport* als centres educatius en les "seves" iniciatives de millora.

En el nostre context, l'Orientació Escolar és un servei força habitual en els centres educatius que podria assimilar-se en alguns aspectes al que aquí presentem com assessorament, sobretot en les actuacions per *consulta*, en què l'orientador no tracta directament amb l'alumnat sinó amb el professorat. Per altra banda, la forma en què el professorat participa en l'assessorament sol ser més col·laborativa i de relació entre iguals que en el cas de l'orientació (Rodríguez Romero, 1997). L'assessorament, a més, es pot identificar millor amb projectes d'innovació de més envergadura que els que pot assumir el departament d'orientació de cada centre.

Els processos d'innovació educativa, investigació, desenvolupament curricular basat en l'escola, o de formació en centre *requereixen* l'existència de serveis de recolzament extern que col·laborin amb el professorat en la iniciació, desenvolupament i avaluació del projecte (Marcelo, 1994: 416).

D'aquesta manera trobem que l'assessorament adquireix ple sentit en el marc de projectes de canvi centrats en l'escola (Nieto, 1997). En concret, l'assessorament té les següents funcions, segons Del Carmen i Zabala (1992):

- Partir de les necessitats i característiques concretes dels docents que ho demanin, la qual cosa vol dir que s'han de conèixer.
- Evitar la imposició de models d'actuació externs, elaborats a priori, a partir de l'anàlisi i valoració positiva d'allò que es fa en el centre per progressar en els plantejaments, les concepcions i la dinàmica de l'equip, però respectant els ritmes:
- Ajudar a dinamitzar, però fer que el protagonisme el tinguin els membres de l'equip.

- Ajudar a centrar els objectius i les feines, però evitar plantejaments que depassin les possibilitats de l'equip o que no siguin assumides de manera col·lectiva.
- Reconèixer les possibilitats i limitacions en l'assessorament, i garantir la continuïtat que el professorat decideixi.

La concreció operativa i organitzativa de la funció assessora és contingent, requereix flexibilitat i s'enfronta a un marge considerable d'incertesa (Nieto, 1997). Tot i així, a fi de perfilar la funció d'assessorament, per distingir-la d'altres actuacions, proposem un seguit de característiques assenyalades per Havelock (1969, citat a Hernández, 1991):

- La demanda d'assessorament ha de ser realitzada pel professorat o centre que s'ha d'assessorar.
- La relació entre assessor i assessorat ha de ser temporal i específica per a la necessitat que es planteja.
- Els professionals que assessoren poden procedir de diverses disciplines.
- L'assessor no ha de solucionar problemes, sinó ajudar a trobar-los i contrastar possibles solucions.
- No ha d'existir relació jeràrquica entre assessor i professorat que s'assessora.
- El punt de partida ha de ser el compromís compartit a partir del contrast de les expectatives respectives.
- S'ha d'afavorir l'actitud de generar coneixement compartit.
- S'ha d'afavorir la reflexió crítica sobre la pràctica del professorat o centre, així com del propi assessor, amb vistes a aconseguir millores.

Una característica fonamental de l'assessorament és que, en treballar per projectes d'innovació, s'ha de localitzar necessàriament en el centre educatiu on es du la

innovació. L'especificitat de cada projecte dissenyat pel professorat i la quantitat de membres del professorat implicats fa més sensat que sigui l'agent extern que assessora qui es traslladi al centre en qüestió que no a l'inrevés. Evidentment aquesta aproximació física al centre educatiu és un indicatiu més del canvi d'enfocament que ha de prendre el desenvolupament professional del professorat. De fet, d'acord amb Vicente (1997), la modalitat de formació permanent que millor es complementa a la visió de l'assessorament de processos i crític és la Formació en Centres.

Escudero (1992) considera que l'assessorament ha de tenir presents uns referents que cobreixin un ampli marc conceptual i contextual a fi que aquest servei quedi perfectament engranat en el centre educatiu. Aquests referents es poden resumir en un eix central a l'entorn del desenvolupament professional del professorat al voltant del qual s'ha d'encaixar una concepció reflexiva i crítica de l'educació i de la professió docent recolzada per la investigació i una adequació curricular a la realitat dins de la institució escolar entesa com a organització social que aprèn i que està en contacte amb altres organitzacions de la societat (vegeu figura 15 -pàgina 87-).

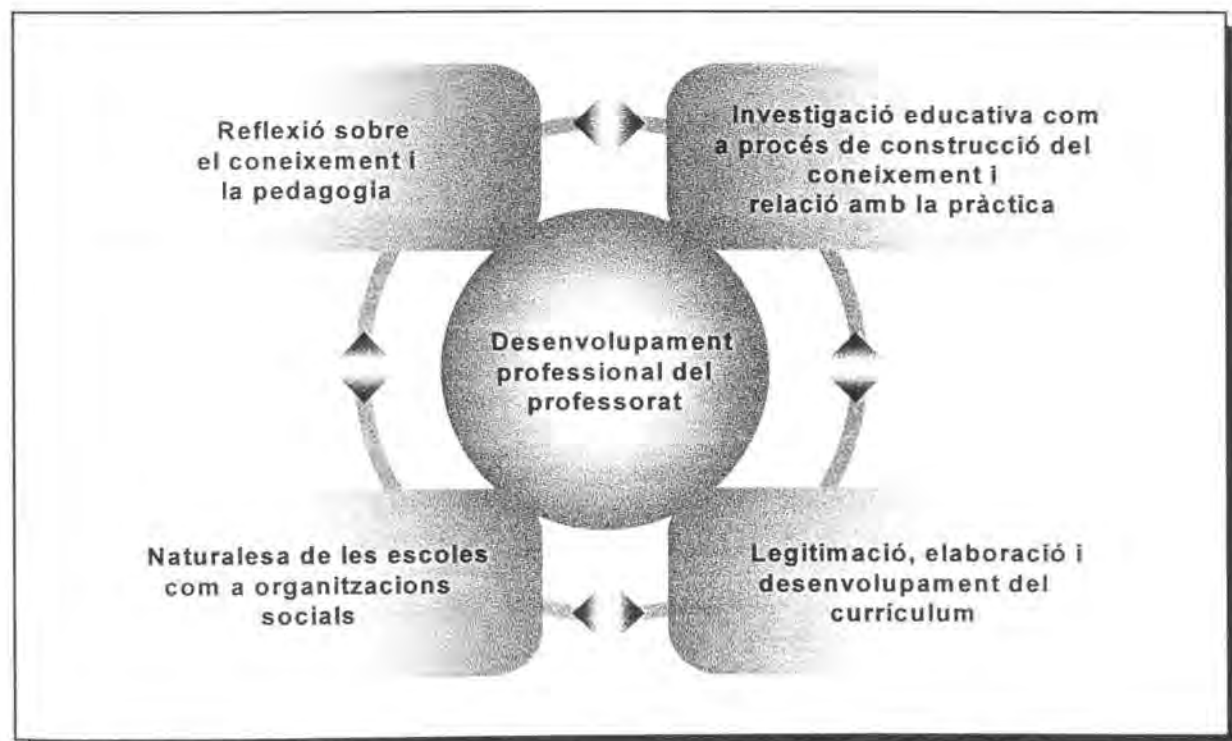


Figura 15. Referents per a un model d'assessorament. Adaptat d'Escudero (1992).

En referència als coneixements que ha d'aportar l'assessor, Murillo (1997) opina que "els professors han de ser els constructors de la innovació, els principals artífexs, i per a que això passi hem de treballar més en el camp de les creences i de les teories implícites que en l'aprenentatge de nous coneixements" (p. 48).

De les diverses concepcions que pot prendre el servei d'assessorament, que poden ser més o menys "administratives" o orientades per directrius externes, en destaquem la que està més propera a la visió sòcio-crítica de la realitat (Rodríguez Romero, 1996): es tracta d'un plantejament compromès que treballa de forma conscient els valors que es desitgen propagar, desvetllant la ideologia del sistema per millorar les condicions dels grups més desfavorits. Aquí el perill rau en la dependència que es pot donar per part del centre que rep l'ajut i en la forma que ha de prendre aquest ajut. "Fins a quin punt, el necessitat està en condicions de definir l'ajut que requereix, o està supeditat a la perspectiva de qui l'ajuda?" (p. 66). López Yáñez (1997) presenta uns exemples força il·lustradors d'aquesta situació:

Les organitzacions no governamentals saben que moltes formes d'ajuda directa (aliments, medicaments, cures hospitalàries, diners) produeixen dependència a qui les rep i amb això creix l'exigència de més ajuda, que un cop proporcionada crearà més dependència i fins i tot, el que és més important, la destrucció de les formes d'obtenció de recursos que posseïa la població en qüestió... Si ajudem a crear models de producció sostenibles per part de la població o a desenvolupar els ja existents, aquests crearan els seus propis recursos que podrà invertir en la mateixa línia, amb el que obtindrem un nou cicle reforçador o tendent al canvi que a la llarga farà innecessària la intervenció externa (p. 107).

Deixant de banda els casos en què les administracions han promulgat un canvi i els centres han requerit d'ajut per dur-lo a terme, la veritat és que trobem menys experiències en què hagi estat el propi professorat qui hagi provocat una demanda d'assessorament. En aquests darrers casos, què és el que ha fet necessari un assessorament? Algunes propostes inicials (Stenhouse, 1984 i Carr i Kemmis, 1988) suggerien que fossin el propis companys de l'equip docent qui configurassin "comunitats reflexives" o actuessin d'observadors per millorar la pràctica educativa,

però aquesta col·legialitat no s'ha desenvolupat tot el que hagués estat desitjable. Probablement la manca d'experiència en el professorat per dur a terme canvis profunds, crea inseguretats i pors que difícilment poden ser superades sense un ajut extern (Fullan, 1985; Huberman i Miles, 1984). Així doncs, vist que els processos de reflexió en equip no sorgeixen espontàniament entre el professorat, podem afirmar que cal un assessorament extern que faciliti l'inici d'aquests processos (Vicente, 1997).

Per altra banda, d'acord amb Rodríguez Romero (1996), sol succeir que darrera els problemes acadèmics que es poden plantejar "col·legiadament" solen amagar-se conflictes amb posicions de valor, que els centres prefereixen maquillar o no abordar directament. Això fa que en moltes ocasions, el professorat, sense el recolzament d'agents externs, no pugui avançar. Aleshores, quan es presenta aquesta situació problemàtica, l'agent extern es troba amb el dilema de tractar les demandes que realitza el propi centre educatiu o els "conflictes" que hi ha al darrera, que són els que permetran transformar les pràctiques significativament. El més efectiu, considerant el caràcter compromès de l'assessorament, acaba sent que es vagin tractant ambdós tipus de problemàtiques.

Siguin quines siguin les demandes, alguns autors proposen que en els assessoraments es cobreixin determinades necessitats genèriques que té el professorat com a col·lectiu professional. Day (1990) assenyala les següents:

- *Necessitat d'afiliació*; per compartir experiències, problemes i èxits.
- *Necessitat d'assoliment*; per percebre que s'està realitzant una tasca valuosa.
- *Necessitat d'apreciació*; per ser reconegut socialment.
- *Necessitat d'influència*; per sentir el poder de configurar el que succeeix al lloc on treballa i sentir l'autonomia per organitzar-se.
- *Necessitat de propietat*; per poder actuar de forma autònoma en els afers que li són propis com a professional.

Per altra banda, d'acord amb Huguet (1993), malgrat mai s'ha de perdre de vista el sistema complex i obert que forma un centre educatiu, és possible que la intervenció assessora es dugui a diferents nivells, d'acord amb les demandes específiques, d'aquesta manera es pot oferir aquest servei tant per a un alumne en concret, un mestre, un cicle, tot un centre o fins i tot a nivell de zona.

L'orientació que acabi prenent un assessorament estarà, en qualsevol cas, en relació amb uns factors que influeixen en tot procés de col·laboració (Huguet, 1993: 75):

- *La maduresa del centre com a grup de treball.*
- *L'etapa educativa que comprèn el centre.* L'educació infantil sempre ha estat una etapa en què hi ha hagut certa facilitat per establir les relacions de col·laboració necessàries per a un assessorament (De Diego, 1997: 12). A més és una etapa en què hi ha una forta concepció de globalitat, tant a nivell dels aprenentatges dels alumnes, com de treball professional -és fàcil que pugui col·laborar en un assessorament el personal no docent del centre-.
- *La mida del centre.* Com més gran és un centre i el seu nombre de professors, més complicada és l'organització i la col·laboració a nivell institucional.
- *Evolució compartida professorat/assessor.* L'evolució conjunta i el treball de col·laboració es van construir gradualment. És necessari cert temps en el centre per a que aquest accepti o demani una intervenció més institucional i compromesa.
- *Definició del rol de l'assessor.* La definició de la relació és indispensable per aconseguir una eficàcia i incidència positiva en el centre. L'assessor o assessora sovint es defineix a sí mateix de diferents formes i l'escola té també unes expectatives i definicions prèvies en relació a la intervenció assessora. Per aconseguir una col·laboració positiva cal explicar i negociar les intencions, funcions i possibilitats, així com desfer malentesos i confusions.

- *Experiència i formació de la persona que assessora.*

Rodríguez Romero (1996) junt amb altres autors, consideren oportú elaborar contractes negociats entre l'assessor i l'assessorat a fi d'establir algun mecanisme que reguli conscientment la forma de procedir d'ambdues parts. De cara a l'assessorat, el contracte els pot garantir el seu poder i la pròpia responsabilitat en el procés de millora; de cara a l'assessor serveix per encaminar la seva influència i assegurar l'autonomia dels assessorats. Tot seguit presentem els elements que hauria d'incloure el contracte:

- El problema o qüestió que provoca la demanda d'assessorament.
- Els procediments per obtenir i donar informació i organitzar el treball dels assessorats.
- Les accions, fases o passos (p.e. anàlisi de la situació i recursos, redefinició del problema, establiment de les estratègies de solució, elecció i implementació de l'estratègia més adequada, avaluació de l'impacte).
- Previsió del temps necessari i periodicitat dels contactes.
- Paper de l'assessor (tipus de relació, explicitació del seu punt de vista, actitud i forma de garantir l'autonomia i responsabilitat dels assessorats).
- Tipus d'informació que espera l'assessorat per part de l'assessor (quan, com, a qui i de quina forma, etc.).
- Confidencialitat (com mantenir l'anonimat, quina informació es desitja que no es faci pública...).

El format del contracte pot adoptar diversos estils però en definitiva els punts que acabem d'assenyalar són els que d'una forma o altra, i en un moment o altre, s'han de negociar i quedar aclarits entre les parts.

A continuació obrim un nou capítol per tractar àmpliament la fonamentació d'una altra modalitat formativa que està prenent força en els darrers anys: la Formació en Centres. Aquesta és una modalitat que està en estreta relació amb l'assessorament ja que, si bé la Formació en Centres té una visió més àmplia de la formació, considera que un dels agents claus per al seu desenvolupament és el de l'assessor extern.

Capítol 2.
La Formació en Centres

En aquest capítol presentem en profunditat la modalitat de Formació en Centres. Entenem que aquesta modalitat és la que s'ajusta millor al tipus de demanda que realitzen els col·lectius docents de centres educatius amb certa tradició en projectes que lliguen l'aspecte de la formació permanent del professorat amb innovacions per a millorar la qualitat educativa⁷.

Tot seguit fem una breu introducció a la Formació en Centres i a continuació anirem aprofundint, en els posteriors apartats del capítol, qüestions relacionades amb aquesta modalitat de formació.

Per començar podem apuntar una definició del que entenem per Formació en Centres assenyalant els seus trets més característics:

- Té lloc en el centre educatiu o en una zona geogràfica propera a diversos centres.
- Parteix de les necessitats del professorat.
- Compta amb la participació d'un col·lectiu de professors.
- El professorat participa en la planificació, execució i avaluació de la formació.

Diversos autors destaquen els beneficis i la rellevància de la formació continuada en el centre educatiu, anomenada habitualment com *Formació en Centres* -tot i que rep altres denominacions com formació centrada a l'escola, formació des del centre educatiu, etc.- (Crahey, 1987; Mercieux, 1987; Del Carmen i Zabala, 1992; Latorre, 1994). El potencial formatiu d'aquesta modalitat s'estén molt més enllà de l'actualització professional en temàtiques curriculars; comprèn altres esferes del context educatiu ja que té una visió globalitzadora de la realitat socio-educativa. D'una forma molt explícita,

⁷ D'ara endavant, farem servir els termes *millora* i *canvi educatiu* indistintament, depenent de la literatura revisada. Tot i així estem d'acord amb la puntualització que fan Kimbrough i Burkett (1990: 127): "El canvi es pot aconseguir sense arribar a la millora, mentre que és impossible obtenir una millora sense realitzar canvis".

Imbernón (1994) exposa els beneficis d'aquest tipus de formació de cara a l'impuls del canvi i de la professionalització del professorat:

... la formació en el centre i per al centre és la millor aposta per produir el desenvolupament institucional, en què la formació i el desenvolupament professional del professorat tenen una funció d'agent de canvi, i en què, simultàniament, el desenvolupament educatiu del centre permet crear condicions òptimes perquè el professorat es professionalitzi. Per tant, es tracta d'un concepte de formació general del centre que, a l'ensem, assegura la coherència en la formació del professorat (p. 99).

Vicente (1997) va poder comprovar que la Formació en Centres anava acompanyada d'una millora en quant a la col·legialitat del professorat (superant la suma d'individualitats), l'autonomia (convertint el professorat en el protagonista de les seves millores) i la fonamentació teòrica de la praxi (justificant raonadament les pràctiques que es duen a terme).

El reconeixement de les virtuts d'aquest model no és pas recent. Ja l'any 1985 en un informe de la OCDE s'arribava a la conclusió que la formació centrada en l'escola s'havia mostrat adequada a les necessitats del professorat i les escoles, ja que la millora de l'escola no afecta solament al professorat sinó a tota la comunitat educativa (personal laboral, alumnes, pares, representants d'institucions locals, etc.). Així doncs es requeria, en aquest mateix informe, que la administració dotés de major autonomia als centres per a facilitar aquest tipus d'acció formativa. En els contextos en què l'Administració no s'avança a aquest model de desenvolupament institucional i professional, Imbernón (1994) recorda que el professorat "ha de sortir del centre per reivindicar, social i professionalment, les condicions que li permetin la formació a l'interior [del centre]" (p. 102).

El fet que la Formació en Centres es dugui a terme prioritàriament en el lloc de treball i durant el temps escolar, fa que existeixi inicialment una major implicació del professorat (Hewton, 1988). Tot i així, la Formació en Centres no ha de ser només un canvi del lloc on es fa la formació (Imbernón, 1999a i Ruiz de Gauna, 1996). En termes

generals, podem afirmar que es tracta d'un nou enfocament per a redefinir els continguts, les estratègies, la institució, els protagonistes i els propòsits de la formació, a banda d'acceptar que el professorat ha de participar activament en la planificació, desenvolupament i avaluació de les propostes de millora (Granado, 1997).

Autors com Del Carmen i Zabala (1992), Imbernón (1996a) i Marcelo (1994) han assenyalat diverses característiques i pressupòsits fonamentals de la Formació en Centres. Els principis en què es fonamenta aquest model de formació els podem resumir en els següents punts (vegeu figura 16 -pàgina 99-):

- L'escola és el lloc on sorgeixen i es poden resoldre la major part dels problemes de l'ensenyament. El centre educatiu es considera un focus del procés «acció-reflexió-acció», com a unitat bàsica de canvi i innovació.
- Cal centrar-se en la problemàtica concreta i en el context de l'activitat docent. Això vol dir conèixer i concretar els problemes com a pas previ a la planificació de les activitats de formació, fer que el professorat sigui el protagonista en el disseny i realització de les activitats de formació i evitar plantejaments estereotipats, elaborats de manera externa, com a alternativa a les situacions de formació.
- Es dirigeix als col·lectius docents i no a professors individuals, la qual cosa és coherent amb el plantejament de l'activitat docent, entesa com a feina d'equip. La necessitat de la col·laboració no únicament com a estratègia de gestió sinó també com a eina carregada de valors i ideologia.
- La formació permanent als centres s'hauria de veure com una ajuda planificada, l'objectiu fonamental de la qual és potenciar la reflexió i l'elaboració dels equips de centre sobre els diferents aspectes de l'ensenyament, per fer-los tan autònoms com sigui possible.
- La possibilitat dels centres per a la reconstrucció de la cultura acadèmica com a objectiu no solament terminal sinó també de procés.

- La necessitat d'apostar per nous valors (autonomia, interdependència, obertura professional, comunicació, publicitat de l'acte educatiu, col·laboració, autorregulació i crítica).
- Partir del respecte i del reconeixement del poder i capacitat del professorat per a dissenyar, gestionar i avaluar la formació.
- S'ha de dur a terme en horari laboral, perquè és l'única manera de garantir la participació de tot el professorat i la continuïtat necessària. Per altra part, això implica reconèixer que en les tasques docents la formació permanent no és un luxe o una necessitat individual, sinó un instrument professional bàsic per garantir la qualitat adequada en l'ensenyament.

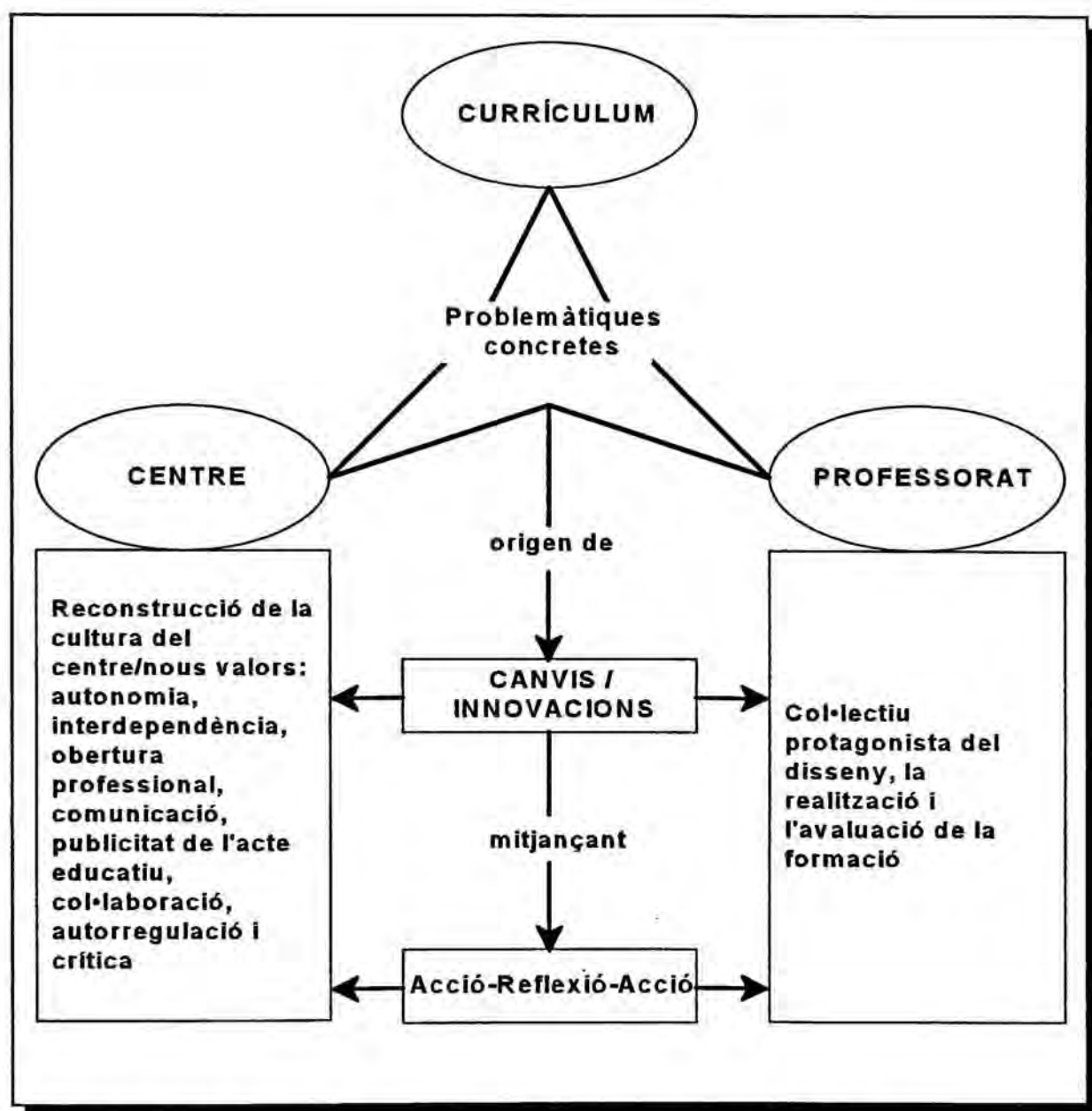


Figura 16. Síntesi dels principis fonamentals en què es basa la Formació en Centres.

En capítols anteriors hem argumentat la necessitat d'atorgar al professorat el poder i l'autonomia que li pertoca per a decidir la seva trajectòria de desenvolupament professional. No és freqüent trobar que es defensi des de l'administració aquesta transferència de poder, però en el cas del MEC, en el Pla Marc de Formació Permanent del Professorat (1989), s'assenyalen diverses raons per optar per un model descentralitzat de formació, com ho és la Formació en Centres:

- La diversitat del punt de partida en què es troben els components del col·lectiu de docents.
- Diversitat de funcions que pot desenvolupar el professorat en el centre educatiu.
- El caràcter específic de la demanda de professorat qualificat en cada regió o comarca.
- Diversitat d'experiències i de tradicions en la formació de cada zona (Latorre, 1992).

Volem insistir que la Formació en Centres no ha d'excloure altres accions i modalitats formatives. Hi ha ocasions en què a causa de la necessitat específica del professorat és preferible la organització d'un curs o un seminari. I també cal tenir present que no sempre és possible dur a terme una Formació en Centres, sobretot quan no es compleixen determinades condicions institucionals, com les que assenyala Imbernón (1994: 103):

- Condicions d'organització (horaris, temps, nombre de professorat, etc.).
- Consens del professorat.
- Superar els problemes individuals d'alguns professors, ja que s'han de marginar els problemes professionals individuals.
- Ús d'instruments d'avaluació i de discussió per detectar necessitats col·lectives de perfeccionament.
- Mesures de seguiment durant i amb posterioritat a la formació.
- Estructures de les institucions de recolzament.
- Dificultats per a donar el pas cap a la investigació.

Un cop revisats els fonaments de les modalitats d'assessorament i Formació en Centres podem matisar-ne alguna diferència, tot i que no és fàcil establir un límit entre aquestes modalitats: nosaltres considerem que l'assessorament pot esdevenir una activitat puntual per respondre a unes necessitats concretes, mentre que la Formació en Centres ha de tendir a ser un desenvolupament permanent del centre i tots els agents implicats com a organització en continu aprenentatge.

2.1. Orígens de la Formació en Centres

Diverses corrents teòriques han contribuït a l'origen de la modalitat de Formació en Centres. A continuació n'assenyalem tres que tenen en comú la preocupació per la concepció d'escola com a organització que influeix en l'aprenentatge de l'alumnat: el moviment d'Escoles Eficaces, el de Millora Escolar i el de Desenvolupament Organitzatiu (Granado, 1997) (vegeu una síntesi en la figura 17 -pàgina 105-).

El moviment d'**Escoles Eficaces** va posar de manifest que les escoles generaven diferències en relació als resultats d'aprenentatge de l'alumnat. Alguns autors (Good i Brophy, 1986; Miller, 1985; Purkey i Smith, 1983; Municio, 1988; etc.) han proposat un conjunt de variables que influeixen en l'eficàcia escolar: existència d'una cultura institucional, d'un lideratge educatiu, de desenvolupament professional del professorat, d'estabilitat del professorat, d'un currículum organitzat; per citar-ne algunes d'exemple. Les recerques d'aquests autors però, presentaven limitacions conceptuals i metodològiques que els portaven a considerar d'una forma estàtica i aïllada aquests factors. Aquest fet, superat per altres moviments posteriors, els impedia arribar a una visió més comprensiva de la realitat.

El moviment del **Desenvolupament Organitzatiu**, tot i que va sorgir del món empresarial, va tenir força repercussions en l'àmbit educatiu. Es fonamenta en millorar les organitzacions desenvolupant climes, formes de treball i de relació i sistemes de comunicació, és a dir, centrant-se més en els recursos humans que en aspectes estructurals (Granado, 1997 i Escudero, 1990). La concepció empresarial d'aquest moviment, associada amb les seves estratègies intervencionistes, pròpies d'un model tècnic i extern a la pròpia organització, ha anat evolucionant fins arribar a la definició de Desenvolupament Organitzatiu que proposa González (1992):

procés mitjançant el qual el centre va aprenent a pensar i funcionar d'una forma diferent a com ho anava fent habitualment, i va desenvolupant, al mateix temps, la seva pròpia capacitat organitzativa i pedagògica per iniciar, desenvolupar i institucionalitzar processos permanents de millora (p. 141).

La Millora Escolar ha aportat diverses consideracions conceptuals que han configurat en gran manera la Formació en Centres. Resumint les característiques que assenyala Hopkins (1990), recordem que el moviment de la Millora Escolar considera que la millora de la qualitat educativa passa per la qualitat dels processos seguits, i no dels productes; es considera que l'escola ha de ser el centre dels canvis, tot i que s'han de tenir presents les relacions de l'escola amb altres organitzacions, sobretot locals; aquest moviment pretén comprendre com es produeixen els canvis més que buscar causes de l'èxit o fracàs educatiu. A més, metodològicament ha apostat per la via qualitativa i naturalista, mitjançant estudis de casos i investigacions col·laboratives.

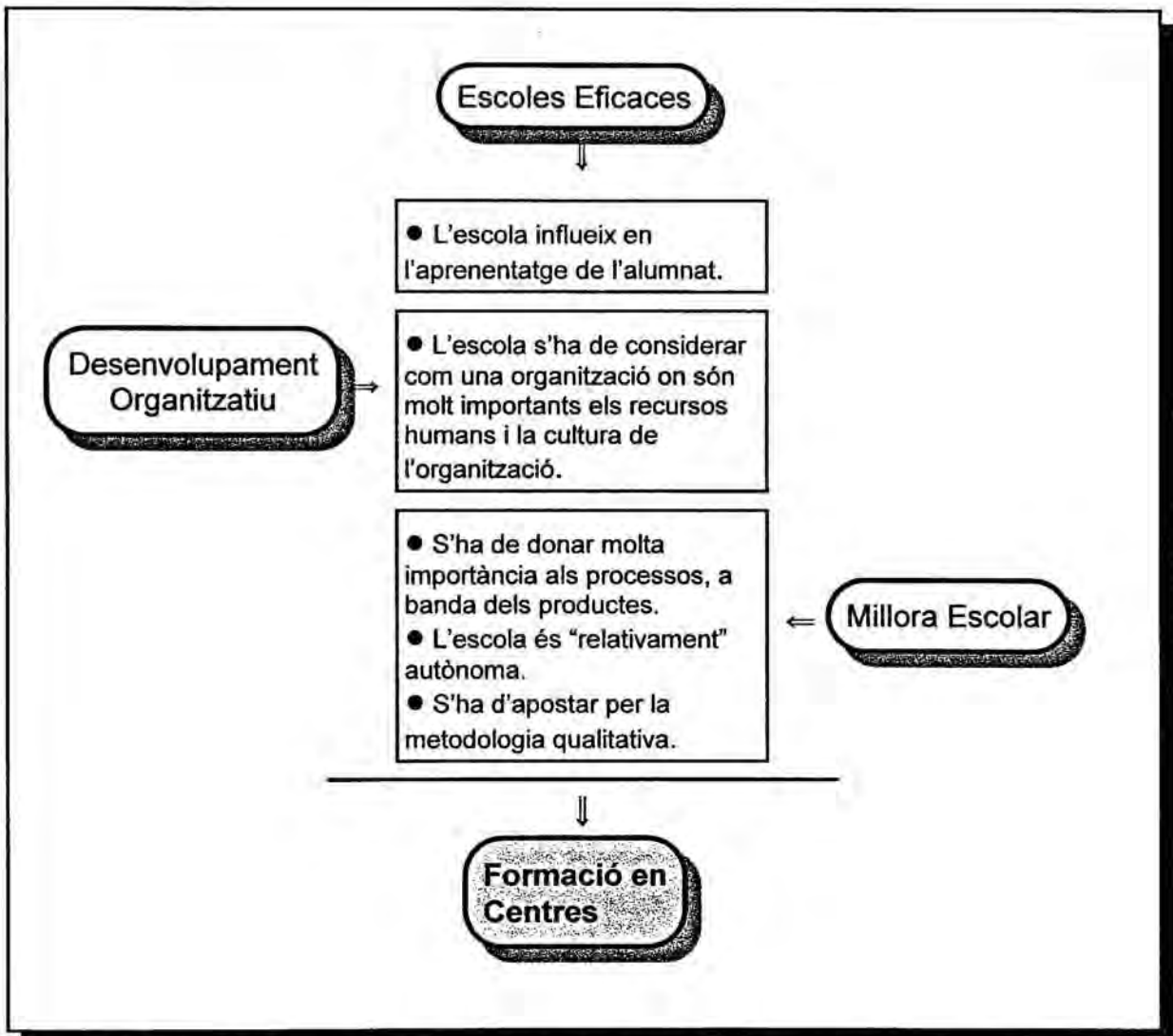


Figura 17. Síntesi de les aportacions conceptuals als orígens de la Formació en Centres.

Des d'una altra perspectiva, les conclusions obtingudes de sis anys de recerques realitzades pel Centre per a la Investigació i la Innovació en l'Ensenyament (*Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement - CERI*), recollides en l'anomenat *Informe Bolam* (OCDE/CERI, 1985: 102-104), van permetre establir un marc conceptual per a l'elaboració de noves polítiques en quant a la formació permanent del professorat i a les estratègies de canvi a l'escola. Dins d'aquest marc trobem orientacions com les següents:

- La creixent complexitat dels problemes que cada escola ha de tractar de resoldre amb la major llibertat d'acció possible, suposa que ella mateixa i els seus problemes es trobin més que abans en el nucli de les activitats de formació que adoptaran per sí mateixes una forma cada cop més col·lectiva; això implica però, que unes corresponents i sòlides estructures de recolzament, establertes per les autoritats responsables i basades quan sigui necessari sobre bases legals clares, completin i estimulin d'una manera contínua l'acció en aquest camp dels centres escolars.
- Les dificultats trobades aquests darrers anys en quant a oferir programes de formació atractius tant pels seus objectius com pels seus mètodes i contingut, ha revelat, per una banda, la poca presa de consideració de l'experiència personal i professional dels ensenyants, de les seves motivacions, del medi de treball -en definitiva de la seva situació de treballadors- i per altra, la insuficient participació d'aquests en les preses de decisions que els interessin directament; existeix, doncs, coincidència en pensar que els ensenyants s'han de poder beneficiar d'una formació continuada que correspongui a les seves necessitats professionals en el context de sistemes educatius i socials en evolució.
- S'ha comprovat una evolució important encaminada a insistir sobre una formació orientada vers la satisfacció de les necessitats de l'escola i dels grups i individus que en ella exerceixen les seves funcions; s'ha utilitzat l'expressió "centrada en l'escola" per a definir aquest enfocament.

Tot i que aquest informe va ser elaborat fa prop de quinze anys, no podem afirmar que l'evolució de la Formació en Centres s'hagi estès àmpliament. Segurament, tal com adverteix el propi informe com si fos un vaticini, és perquè estem immersos en una "creixent politització dels debats referents a la professió docent i en particular a les condicions de formació" (OCDE/CERI, 1985: 104).

2.2. La Formació en Centres i el canvi en la praxi educativa

Creiem oportú aprofundir en la comprensió dels fenòmens de canvi o innovació educativa perquè els processos de millora i desenvolupament professional en què intervé un equip de professorat a l'entorn del currículum i del propi centre, es construeixen com projectes, que en un sentit o altre, proposen una pràctica diferent.

2.2.1. Teories sobre el canvi

Des d'una visió macrosocial, per comprendre millor el fenomen del canvi en el món educatiu és important considerar que aquest es troba en un context en tensió entre dues situacions encara presents (Hargreaves, 1998):

- a) la part de la societat que es belluga en unes coordenades que podem anomenar *posmodernes* -canvis accelerats, temps i espai intensament comprimits, diversitat cultural, complexitat tecnològica, inseguretats nacional i incertesa científica- i
- b) el sistema escolar, si més no en la seva major part, que encara està encotillat en el món *modern* -rols, funcions i fites perfectament definides, certesa moral i científica, estructures piramidals i fixes-.

Aquestes dues situacions, que estan convivint en un mateix moment històric, lluiten constantment per mantenir-se com a model d'interpretació i d'acció en cadascuna de les problemàtiques educatives quotidianes.

Des d'un punt de vista microsocial, ens plantejem el paper del professorat en el canvi educatiu. A partir de la revisió realitzada anteriorment sobre la professionalitat del professorat semblaria coherent pensar que el fet de potenciar els docents com a intel·lectuals reflexius és la clau que facilita el canvi de la pràctica educativa. Giroux (1990) respon de dues maneres a aquesta qüestió depenent del que entenguem per *pràctica*: si l'entendem com un llibre de receptes que explica com es fan les coses, la resposta és que la reflexió no hi té res a veure; si l'entendem com un compromís quotidià en la construcció d'un context per mitjà del qual sigui possible pensar i actuar críticament, la resposta és que el professorat reflexiu hi juga un gran paper.

Tal com hem comentat en el capítol primer, el professorat reflexiu es pot identificar dins d'un model de formació basat en la indagació, per la crítica reflexiva que comporta la recerca. Al mateix temps podem considerar que "el desenvolupament professional és un canvi -de materials didàctics, d'habilitats i pràctiques, de pensament i de comprensió" (Fullan, 1991: 318). Per altra banda, en un sentit recíproc com queda representat a la figura 18 -pàgina 109-, darrerament es veu insistint en que la importància de la investigació ve donada per la seva utilitat per a influir en la millora de la pràctica; i això succeeix quan la investigació canvia les creences que té el professorat, quan canvia la naturalesa d'aquestes creences i quan afegeix noves creences (Fenstermacher, 1989: 165). Com recorda Bartolomé (1992), la millor manera de conèixer la realitat és intentar transformar-la. Només aleshores descobrim els elements claus que estaven actuant sense que nosaltres ho notéssim. Per aquest motiu podem concloure que la recerca de caire sòcio-crític és una via per al veritable canvi educatiu.

... la ciència educativa crítica no es diferencia gaire del procés de conscienciació descrit per Freire com: [...] el procés pel qual el poble, entès com compost per subjectes no recipients, sinó conscients, assoleix una comprensió cada cop més profunda tant de la realitat sociohistòrica que configura les seves vides com de la capacitat per transformar aquesta realitat (Carr i Kemmis, 1988: 169).

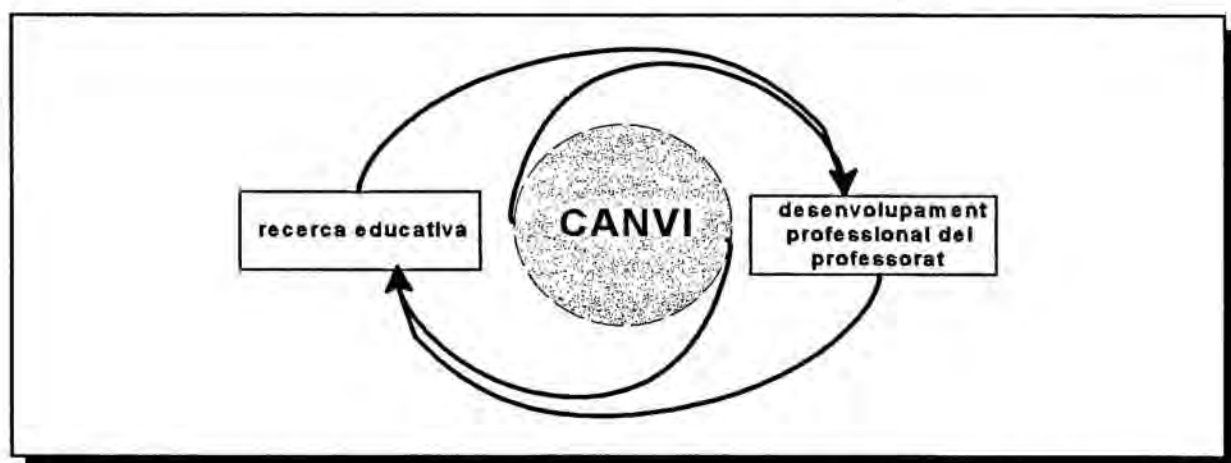


Figura 18. Interrelació entre recerca educativa, canvi i desenvolupament professional del professorat.

Per entendre millor què volem dir amb “veritable canvi” ens remetem a la diferenciació establerta per Sarason (1990), qui estableix dos tipus de canvis:

- a) els de *primer ordre*, que són aquells que milloren l'efectivitat i l'eficiència del que es fa, sense distorsionar però les característiques bàsiques de l'organització, sense alterar substancialment els rols del professorat ni de l'alumnat; i
- b) els de *segon ordre*, que nosaltres hem anomenat potser massa agosaradament “veritable”, el qual busca canviar les formes fonamentals de les organitzacions, incloent nous objectius, estructures i rols.

El repte d'avui dia és, com ens recorda Fullan (1991), dur a terme més canvis de segon ordre, tenint en compte que és difícil per al professorat trencar una tradició que li ha atorgat un paper d'aplicador excel·lent-lo de la generació de coneixement educatiu i aconseguir que a partir d'ara se senti responsable dels processos d'innovació educativa que ha de dur a terme (Rodríguez Romero, 1996).

2.2.2. Condicions per al canvi educatiu de segon ordre

En el moment en què pretenem dur a terme un canvi de segon ordre, en el sentit expressat en l'apartat anterior, se'ns plantegen un seguit de qüestions que condicionen l'èxit d'aquesta empresa. Els arguments que presentem a continuació giren a l'entorn de l'atenció que mereix rebre la subjectivitat de les persones implicades en els canvis, les resistències al canvi, la sobrecàrrega professional del professorat, i, en definitiva, de la complexitat inherent a la realitat educativa. Altres condicionants com les actituds, el temps i la cultura de l'organització estan analitzats amb més profunditat en els següents capítols.

La qüestió dels significats és central per a donar sentit al canvi educatiu. A fi d'aconseguir entendre millor els significats, cal comprendre tant les macro com les micro-perspectives. Les micro-perspectives fan referència al significat subjectiu, o a la manca de significat, que hi donen els individus. No tenir en compte la fenomenologia del canvi, entesa com l'experiència que realment viu la gent en comparació a com ha estat dissenyada, és el motiu clau de la manca d'èxit de la majoria de reformes socials (Fullan, 1991). Per això aquest autor considera que "els canvis en educació depenen del que faci i pensi el professorat" (p. 117). Així doncs, comprendre el món subjectiu, o la fenomenologia, de les persones que formen part del context on s'introdueix un canvi és una condició necessària si volem que aquestes persones s'impliquin.

Cal tenir present, com ens recorda Segovia (1997), que "els canvis en educació són viscuts pel professorat amb ansietat, com un risc i una alteració d'una rutina monòtona i poc motivadora però segura" (p. 151). Això que fa que el professorat ofereixi resistències als projectes de millora. De la Torre (1998) ens ofereix una relació dels motius que duen a oferir aquestes resistències:

- **L'hàbit:** generalment es prefereix allò que és familiar perquè està lligat a un sentiment de confiança i seguretat.
- **Primacia:** la forma en què una persona aprèn per primera vegada a resoldre els problemes o situacions suposa un comportament que sol persistir.
- **Percepció o retenció selectives:** fa referència a assumir només canvis que encaixin amb els punts de vista o patrons de referència ja establerts.
- **Manca de seguretat en un mateix.**
- **Sentiments d'amenaça i temença.**
- **Ignorància:** quan no coneixem exactament de què es tracta el canvi proposat.
- **Dogmatisme-autoritarisme:** personalitats inflexibles.

Atès que intentar evitar cadascuna d'aquestes resistències individualment és una tasca inútil, s'ha d'abordar aquesta problemàtica des de la visió més global i dinàmica que aporta el desenvolupament professional. Per això és considera que "[una] de les condicions de la implantació [d'innovacions] és l'esforç continuat pel desenvolupament professional del professorat que participa en el projecte d'innovació" (Marcelo, 1997: 18). Per altra banda, el clima de treball també és un factor que afavoreix l'eliminació de resistències al canvi: Núñez Álvarez (1995) conclou en la seva recerca que la condició més important que influeix en la durabilitat (consolidació) de les propostes que es fan en un seminari de formació és *un ambient de treball organitzat i innovador de tot el centre educatiu*. Hem d'incidir, al mateix temps però, que aquest clima de treball no significa que tot el professorat estigui fent canvis en les seves pràctiques, de fet, Marcelo (1994) reconeix que el problema no és la manca d'innovacions, sinó l'enorme sobrecàrrega de canvis fragmentats, descoordinats i efímers.

Núñez Álvarez (1995) també considera dos altres factors que hi influeixen notablement si estan combinats com són: la concreció de la proposta i les característiques dels

professors (amb una actitud personal innovadora, reflexiva sobre la pràctica i que busquin respostes per a millorar les seves actuacions concretes). Tot i que, com afirma Granado (1997), el propòsit últim de la Formació en Centres és implicar i comprometre tot el professorat d'un centre en el procés de millora, és possible començar amb un grup més petit, fet que facilita l'operativitat i el progrés. Aleshores és important comptar amb mecanismes de comunicació que permetin traspasar el treball realitzat als membres que no hi han participat.

Val la pena recordar que en aquest capítol estem fent un repàs general a les condicions que poden influir en els processos de canvi, això no vol dir però, que en tots els contextos ens trobem amb la mateixa situació. No hi ha dos centres iguals i per tant hem d'evitar la utilització de procediments estandaritzats (Area i Yanes, 1990). Tot i així proposem que, des d'una concepció propera a la plantejada per Kurt Lewin, el canvi requereix una primera condició que consisteix en la desestabilització des del qüestionament dels fonaments de la pràctica, per passar a la posterior reordenació a partir de la introducció de noves fonts de referència (Hernández i Ventura, 1992).

Fullan (1991) ens proposa un resum suggeridor de condicionants per al canvi educatiu:

- Els programes de millora haurien d'estar basats a nivell d'escola, centrats en l'escola i tenir una orientació de l'escola com a totalitat, ja que si es pretén la millora només d'una part de l'escola es corre el risc de fracassar a causa de l'efecte continuat dels qui no s'impliquen en el projecte de millora.
- El canvi escolar necessita recolzament extern.
- El canvi ha d'implicar tant l'estructura de l'escola com el món cultural informal de les relacions entre el professorat, les expectatives, sentiments, etc.
- El canvi en una escola es torna més satisfactori si sorgeix a partir d'una revisió basada en l'escola, o una autoavaluació, ja que la solució de qualsevol problema intern es relaciona directament amb la seva identificació.

- El canvi escolar a nivell organitzatiu es torna més satisfactori si es relaciona d'alguna forma amb un canvi curricular i amb un canvi de mètodes d'ensenyament. Els canvis organitzatius han d'estar connectats amb les preocupacions del professorat.
- El canvi ha d'orientar-se conductualment, atès que els canvis en les conductes es probable que generin canvis en les actituds.
- Els processos de canvi haurien de ser a llarg termini, implicar cicles de revisió-/millora/avaluació/nova millora d'al menys tres i, probablement, cinc anys.
- El canvi no és necessàriament un procés linial. Existiran moments de ràpides millores i moments de poc canvi.
- El procés de canvi requereix una gestió eficaç, no de forma vertical, sinó una que el professorat pugui assumir com a seva.
- S'ha d'avaluar l'impacte del canvi en l'organització i en els resultats de l'escola.
- Els programes concrets de canvi han de tenir en compte el tipus d'escola, la zona, les seves tradicions històriques i el seu personal.
- Els processos de canvi requereixen una atenció a nivell de relacions interpersonals i dinàmica de grups (Austin i Reynolds, 1990).

En definitiva, hem de concloure que els processos de canvi són complexos perquè hi intervenen dilemes, ambivalences i paradoxes: cal tenir plans i idees clares i ser flexible, tenir iniciativa i motivar els altres, donar suport i fer pressió, començar amb petits canvis però tenint un gran projecte, desitjar resultats i ser pacients i persistents, usar estratègies de dalt a baix i de baix a dalt (Fullan, 1991).

2.2.3. Les actituds que es prenen davant del canvi

Defugint qualsevol taxonomia actitudinal de bons professionals per no caure en un reduccionisme positivista, optem per considerar que l'augment de la professionalització del professorat ha de consistir en que aquest tingui unes actituds basades en fonaments sòlids fruits de reflexió i recerca (Carr i Kemmis, 1988). En aquest sentit, els projectes d'innovació suposen una millora professional en la mida en què no es tracta tant de canviar estratègies pràctiques com d'incorporar canvis conceptuals en la pràctica docent que permetin adoptar, al mateix temps, una actitud permanent de canvi (Hernández i Ventura, 1992). També cal tenir en compte que, alhora d'implicar-se en projectes d'innovació, "les persones actuen més per interessos, per creences, per les relacions que es tenen amb altres companys que pel valor intrínsec d'un projecte en si" (De la Torre, 1998: 280).

La qüestió es complica quan s'inicien projectes de millora que estan desvirtuats per la manca d'una voluntat de canvi. Guskey (1986) planteja que el professorat modifica les seves creences i actituds només quan percep resultats positius en l'aprenentatge de l'alumnat, però els canvis en l'aprenentatge provenen dels canvis que s'introdueixen en les pràctiques d'ensenyança del professorat. Per altra banda, Fullan (1991) ens fa veure que, tal com ja ha comprovat part del professorat, per millorar la competència professional és fàcil que, al principi de provar quelcom nou, la pròpia competència disminueixi. En conseqüència, tant difícil sembla promoure una actitud de canvi abans de millorar l'aprenentatge com millorar l'aprenentatge sense una actitud favorable al canvi.

A la realitat però, les experiències dutes a terme sobre Formació en Centres mostren esperances que trenquen aquest cercle viciós. Les claus semblen estar en començar per petits canvis així com fer conscients i evidents al més aviat possible les millores que es van produint.

Álvarez Fernández (1988) ens adverteix de com poden afectar els canvis:

- Creen inseguretats i incertesa en els membres menys integrats en la institució.
- Desajusten els rols ja establerts i obliguen el grup a reorganitzar-se en funció del nou projecte.
- Originen por en alguns membres a posar en evidència, davant del grup, la pròpia manca de capacitat, les carences o el pobre esperit creatiu.
- Generen angoixa davant la possibilitat de no dominar la nova situació o de perdre la imatge anterior, treballada amb esforç i conflictes interns.

A partir de l'experiència duta a terme per Granado (1997), és possible diferenciar diverses actituds diferenciant, per una banda el professorat implicat en el projecte de Formació en Centres i, per l'altra, el que no s'implica, vegeu figura 19 -pàgina 116-.

Professorat participant	
Actius	<ul style="list-style-type: none"> - Generen energia. - Potencials dinamitzadors interns. - Assumeixen majors cotes de responsabilitat.
Passius	<ul style="list-style-type: none"> - Participació superficial. - Es deixen arrossegar per la dinàmica dominant.
Negatius	<ul style="list-style-type: none"> - Busquen arguments per dissuadir l'adopció de canvis, però sense abandonar. - La seva influència depèn de la posició que ocupin en el grup.
Resistència passiva	<ul style="list-style-type: none"> - Disfressen el seu rebuig utilitzant mecanismes subliminals.
Professorat no participant	
Immobilistes	<ul style="list-style-type: none"> - Els qui mai no s'impliquen.
"Ocupats"	<ul style="list-style-type: none"> - Els qui mantenen altres interessos prioritaris.
Oponents	<ul style="list-style-type: none"> - Els qui s'oposen al projecte en qüestió.

Figura 19. Actituds del professorat en processos de Formació en Centres. Granado (1997).

Entre tot aquest ventall d'actituds presents en el professorat és necessari cercar aquells membres "actius" que arrosseguin la resta del professorat.

2.2.4. El factor temps en els canvis educatius

En aquest punt només volem incidir en la importància que té el factor "temps" en els processos de canvi. De fet aquest factor és un condicionant més que hauríem pogut tractar en l'apartat anterior, però hem considerat més oportú donar-li una atenció especial perquè és una qüestió recurrent en totes les experiències de millora que es duen a terme.

Diversos autors acusen a la manca de temps i la pretensió d'obtenir resultats ràpidament com a causes de la superficialitat de molt canvis que es duen a terme: "Un dels factors que més impulsa les persones a solucions superficials i al manteniment de les simples aparences és la manca de temps" (Hargreaves, 1998: 112). En opinió de C. Rogers un dels riscos que es corren en els grups de formació és que, si l'experiència és intensiva, els canvis de conducta, si es que es produeixen, no són perdurables (González i Vendrell, 1996: 152). Per a Segovia (1997) "Adaptar-se als canvis no ha de ser quelcom ràpid si es vol que aquests canvis siguin canvis en la pràctica real de l'aula i no meres innovacions superficials" (p. 170).

Per altra banda, si ens prenem tot el temps necessari, de vegades pot sorgir un problema per causa de la dilació temporal entre l'inici d'un procés de formació en el centre i l'obtenció de resultats de cara a la satisfacció de les necessitats que es volen cobrir, però la pròpia naturalesa de la Formació en Centres comporta invertir temps tant en recollir dades que permetin un diagnòstic de la situació del propi centre, com en promoure un clima i un context favorables previs a la introducció dels canvis planificats.

En les conclusions d'un sondeig realitzat per la Fundació Nacional per a la Millora de l'Educació dels Estats Units es recomana que es faciliti temps per tal que el professorat indagui, reflexioni i es recolzi mútuament, constituint el desenvolupament professional una part de la jornada escolar (Rényi, 1998). Aquesta recomanació prové de la

constatació que el professorat no té prou temps per satisfer totes les funcions que se li encomanen. Insistim però, en que potser el veritable problema no és la quantitat de funcions atribuïdes sinó la desorganització i visió atomitzada de les tasques professionals.

Podem arribar a la conclusió, a partir de la revisió bibliogràfica (Daresh, 1987; Sparks i Vaughn, 1994; Van Tulder, Veenman i Sieben, 1988; Williams, 1993), que els canvis i el desenvolupament professional del professorat són més efectius quan es treballen des de projectes a llarg termini. És obvi, com afirma Granado (1997), que si volem incidir en la pràctica, reconstruint significativament la forma en què el professorat coneix, pensa, sent i fa l'ensenyança, es requereix temps i esforç sostingut. Per a Area i Yanes (1990), la Formació en Centres, com a procés humà complex, requereix de força temps:

El desenvolupament basat en l'escola no és una qüestió d'enginyeria social que pugui ser eficaç de forma infal·lible. És part d'un procés humà sotmès a fluctuacions, conflictes i incerteses. El compromís per part dels professors en el procés de canvi podrà aconseguir-se de manera lenta i no exempta de vacil·lacions i dubtes. Mai d'una forma lineal i immediata (p. 63).

En el Seminari de Formació en Centres (1990) s'arribà a la conclusió que aquest tipus de formació requereix períodes de temps superiors a un o dos cursos per al seu desenvolupament. Pla (1994) considera que si les escoles han de millorar, caldrà oferir ajut als mestres mitjançant formació en servei i, a més "un temps adequat per reflexionar, avaluar i discutir el treball que fan, decidir sobre objectius i valorar el que van assolint i treballar amb el pares" (p. 149). Hernández i Ventura (1992) presenten el testimoni d'una professora participant en un projecte d'innovació que reclama més protagonisme i més temps per poder "explicar-se":

Després de la innovació, el que tinc clar és que des d'ara, tota investigació o tota nova teorització que s'estigui fent dels anys 70 ençà, ha de tenir en compte el professor, perquè, si no, no té cap sentit; tots aquests investigadors que es continuen queixant del professor... Jo dic: ell sempre mana (l'investigador), i això no funciona, el professor té moltes coses a dir, el que passa és que potser s'ha d'anar poc a poc (p. 177).

Davant de la ràpida solució que suposaria dedicar més temps al desenvolupament professional, Hargreaves (1998), atent a les perversions de qualsevol posicionament, ens fa present que el més important és com s'utilitza i qui controla aquest temps de més (no lectiu). Si es dedica a relaxar-se, preparar classes individualment, fotocopiar o corregir exercicis, aleshores no estem facilitant un context que afavoreixi el treball i desenvolupament col·lectiu. I per altra banda, si aquest temps l'ha de controlar algú que no sigui el propi professorat aleshores no estem afavorint un desenvolupament autònom i responsable. Tot i així, tant el Consell Escolar de Catalunya (s/d) com el Seminari de Formació en Centres (1990) expressen la necessitat d'un horari dins de la jornada laboral que possibiliti l'atenció a l'alumnat, a la formació i la recerca incloent la realització de reunions així com la seva preparació i organització. I això significa algun canvi que modifiqui l'actual jornada laboral o la plantilla.

2.2.5. Vers una cultura col·laborativa potenciadora del canvi

Un dels factors condicionants de l'èxit de processos de canvi és que el centre tingui definides unes metes i la mesura en què aquestes hagin estat construïdes i compartides pel professorat. "Les finalitats d'una escola determinen en gran mesura el seu sistema de valors, constituint un element clau de la configuració de la seva cultura" (Granado, 1997: 191).

La cultura escolar s'està considerant com un dels elements claus per a la comprensió, interpretació i millora de tot el que succeeix en els centres educatius (Granado, 1997). Ja des del moviment de Desenvolupament Organitzatiu se'ns va fer veure que la cultura és el que dóna als centres certa immunitat enfront dels canvis que es proposen externament (Oldroyd i Tiller, 1987). Fullan (1991) conclou "que in comptables esforços

per fer canvis no tenen èxit perquè no tenen un impacte sobre la cultura del centre ni sobre la professió docent" (p. 352).

Abans d'aprofundir-nos en aquesta qüestió, creiem oportú concretar què entenem per cultura. Podríem trobar moltes definicions de cultura, tot seguit presentem una de les que recull els seus aspectes fonamentals:

S'anomenen cultures de treball al conjunt de supòsits bàsics -actituds, valors, creences,...- que són compartits pels docents -sigui en general o en un grup concret-, així com a les pautes de relació i interacció entre ells i a les condicions contextuais de treball (Blanco, 1998: 15)

D'aquesta definició, Hargreaves (1998) distingeix la dimensió del contingut -actituds, valors, etc.- i la dimensió formal -models de relació i formes d'associació- per fer-nos entendre que és la *forma* de la cultura la que acaba limitant i possibilitant els canvis oportuns dels continguts culturals necessaris per al desenvolupament professional i el canvi educatiu.

A banda de tractar quin tipus de cultura facilita millor els canvis educatius, hi ha autors que insisteixen en el potencial de l'anàlisi de la cultura com a estratègia de treball en els processos de canvi:

El concepte de *cultura* ens imposa una nova forma de veure les organitzacions abans fins i tot que un nou camp a explorar. La perspectiva cultural tracta de *comprendre* les organitzacions, d'*interpretar* els fenòmens organitzatius, més enllà de la descripció dels fets evidents (López Yáñez, 1997: 91).

La gestió de la cultura és la clau del canvi efectiu (Marshall, 1993). "Les reformes estructurals semblen petites, transitòries i ineficaces: tenen poc a fer davant de la força de la cultura vigent...El canvi es produeix quan s'actua sobre la cultura" (Hargreaves, 1998: 280). Les cultures però, no operen en el buit. Es constitueixen en estructures determinades que no són neutrals, poden ser útils o danyines. En conseqüència,

en alguns casos, no és possible establir unes cultures escolars productives sense que, abans, s'efectuïn canvis en les estructures escolars que augmentin les oportunitats per oferir unes relacions de treball significatives i un recolzament col·legial entre els professors (Hargreaves, 1998: 281).

En diversos moments d'aquesta revisió teòrica ha sorgit el concepte "col·laboració" en referència a una forma de treballar oposada a la individualista. Hargreaves (1998) ens ajuda a comprendre però, que el treball individual no té perquè ser sempre sancionable. Efectivament, hi ha ocasions en què només es pot treballar així perquè els condicionants contextuals del centre impedeixen fer-ho d'una altra forma i és en aquestes ocasions quan convé fer un esforç de canvi per possibilitar un desenvolupament professional més ric. Altres autors, com Anyon (1983) i Smyth (1999), consideren que l'aïllament o privacitat docent és una forma d'adaptació i oposició amb la qual el professorat ha elaborat mecanismes eficaços per fer front als intents d'oprimir-lo i de controlar el seu treball. Ara bé, també ens trobem ocasions en què convé estratègicament treballar individualment, per concentrar esforços; aquests moments són no només inevitables sinó segurament més oportuns que el fet de passar hores i hores en reunions, discussions i intercanvis de parers. Per altra banda, no totes les cultures en què es treballa en col·laboració són potenciadores del desenvolupament professional. Quan es treballa en equip de forma *artificial* el que fem és empitjorar encara més les condicions professionals (vegeu la figura 20 -pàgina 122-). Però quan el grau de col·legialitat entre el professorat d'un centre educatiu és fort i forma part veritablement de la seva cultura, és més fàcil trobar que aquest professorat mostri interès en un canvi (Fullan, 1991).

Característiques de les relacions de treball en equip	
en una cultura de col·laboració	en una col·legialitat artificial
<i>Espontànies.</i> Sorgeixen del propis docents.	<i>Reglamentades per l'Administració.</i> S'imposa que es treballi en equip.
<i>Voluntàries.</i> Sorgeixen del valor que donen els docents a aquest tipus de relacions.	<i>Obligatòries.</i> No es dóna opció a escollir autònomament la forma de treballar.
<i>Orientades al desenvolupament d'iniciatives</i> per les quals els docents se senten compromesos.	<i>Orientades a la implementació.</i> L'objectiu és posar en pràctica idees d'altres.
<i>Omnipresents en el temps i l'espai.</i> A part de les reunions establertes també s'estableixen trobades informals, breus i freqüents.	<i>Fixes en el temps i l'espai.</i> El treball en equip té un lloc i un moment concret.
<i>Imprevisibles.</i> Els docents són els qui controlen el que fan.	<i>Previsibles.</i> Les relacions estan pensades per obtenir uns resultats previstos.

Figura 20. Diferències entre cultures col·laboratives i col·legialitat artificial. Hargreaves (1998).

Smyth (1984) defineix la col·legialitat com “el clima no amenaçador que existeix entre professors que se senten capaços d'ajudar-se uns als altres a fi de comprendre millor la seva pròpia ensenyança i la dels altres” (p. 33). Els avantatges d'una cultura col·laborativa (Hargreaves, 1998) els podem resumir en:

- **Recolzament moral**, ja que permet posar en comú els punts vulnerables i ajuda a superar els fracassos i frustracions que acompanyen els canvis en les primeres etapes.
- **Augment de l'eficiència**, evitant duplicacions entre professorat i assignatures.

- **Millora de l'eficàcia** de l'aprenentatge en tant que millora la qualitat de l'ensenyament.
- **Reducció de l'excés de treball**, compartint càrregues i pressions.
- **Perspectives temporals compartides**. La col·laboració redueix les diferències de perspectives temporals entre els implicats. Tothom es fa conscient del que costa implementar cada activitat d'una innovació.
- **Certeses compartides** per l'equip, augmentant la confiança professional en eliminar falses certeses científiques sobre l'eficàcia docent.
- **Assertivitat política**, capacitant al professorat per interactuar amb els sistemes que l'envolten, ja sigui adoptant, retardant o rebutjant innovacions que provinguin de l'exterior.
- **Major capacitat de reflexió**, facilitant el diàleg i l'acció crítica.
- **Capacitat de resposta de l'organització**, unint els coneixements individuals.
- **Oportunitats per a l'aprenentatge**, incrementant les oportunitats d'aprendre els uns dels altres.
- **Perfeccionament continuat**, contemplant el canvi no com una tasca per acabar sinó com un procés sense fi de perfeccionament.

Segons Marcelo (1994), per a crear una cultura de col·laboració entre el professorat, per a aconseguir una gestió autònoma, democràtica i participativa del centre, calen decisions polítiques que no estan a les mans dels propis centres educatius.

En aquest capítol analitzem la possibilitat de la cultura de la col·legialitat del professorat com a millor recurs per part d'aquest agent per a facilitar processos de millora educativa. Relacionem la col·legialitat amb altres qüestions recurrents en la literatura

A fi de concretar com es pot anar creant una cultura col·laborativa, Bernal, Defis i Pujol (1996) ofereixen un conjunt de propostes i alternatives de treball en equip diversificat per al professorat de l'Educació Infantil, segons la tradició de cada centre educatiu. A continuació n'ofereix una síntesi:

- *Centres sense experiència d'equips de treball.* S'aconsella començar a partir de temes pràctics, fixant i acotant bé els objectius. També es recomana que educadors o equips d'altres escoles aportin les seves experiències i els seus assessoraments.
- *Centres on es treballa en equip parcialment* (es treballa en equip per a temes o coordinacions puntuals, però no s'ha aconseguit una dinàmica prou completa que relligui tota l'activitat de l'escola). S'aconsella establir estructures que fomentin la coordinació entre els nuclis que ja utilitzen fórmules de treball en equip, amb la finalitat de mantenir la continuïtat en els criteris pedagògics, les metodologies i els elements organitzatius.
- *Centres amb experiència de treball en equip.* La pròpia dinàmica del centre genera noves idees i possibilitats de feines per fer. En aquests casos, els plantejaments de recerca-acció són molt idonis.

2.2.6. La relació entre pràctica i teoria en els canvis educatius

Fins ara hem argumentat que els canvis educatius de segon ordre inclouen tant la millora de les pràctiques com el desenvolupament del pensament, creences i actituds dels individus implicats en aquestes pràctiques. En els propers paràgrafs aprofundim en la relació existent entre aquestes dues qüestions que anomenem pràctica i teoria.

A partir de la revisió d'autors clàssics de la ciència com Wittgenstein i Popper, Vázquez Gómez (1985) ens proposa considerar el terme teoria com l'intent de captar, descriure, explicar, comprendre i dominar la realitat. Investigadors més recents del camp educatiu, com Elliott i Stenhouse, ens ofereixen una visió dinàmica de la teoria, no com quelcom aïllat de la realitat que pretén explicar, sinó com un fruit de la mateixa realitat que reflexiona. És en aquest sentit que estem d'acord amb Stenhouse (1987b) quan afirma que teoritzar suposa incrementar el sentit professional del professorat perquè significa fer-se més crític i estar obert a aprendre des del propi treball.

Elliott (1993) insisteix en el poder de la reflexió dialògica per a la construcció d'una teoria capaç de fonamentar projectes de millora educativa: el canvi pedagògic suposa fonamentalment "la reconstrucció col·laborativa de la cultura professional del professorat mitjançant el desenvolupament de la consciència discursiva" (p. 185).

Si deixem d'entendre que els investigadors s'han d'encarregar de la teoria i el professorat s'ha d'encarregar de la pràctica, és quan finalment teoria i pràctica serveixen per a millorar l'educació.

Una innovació en profunditat enriqueix el desenvolupament professional del professorat perquè trenca alguns estereotips sobre el rol del professorat en la investigació educativa. En paraules d'una cap d'estudis participant en un projecte d'innovació:

El que és veritat és que nosaltres ens hem format amb aquesta innovació; hem assimilat molta més teoria i tenim molt més clar com actuem. Potser aquell complex que vam tenir els professors perquè no érem teòrics sinó pràctics es trenca. Aquesta innovació et permet no només estar al dia, sinó també interpretar (Hernández i Ventura, 1992: 177).

Des de les orientacions conceptuals (paradigmes) interpretatives i socio-crítiques s'ha realitzat un enorme esforç per què la teoria estigués lligada al canvi i la millora educativa. Tot seguit fem una síntesi dels postulats d'aquestes orientacions concep-

tuals a partir de la revisió duta a terme per Carr i Kemmis (1988) (vegeu figures 22 i 23 -pàgina 127-).

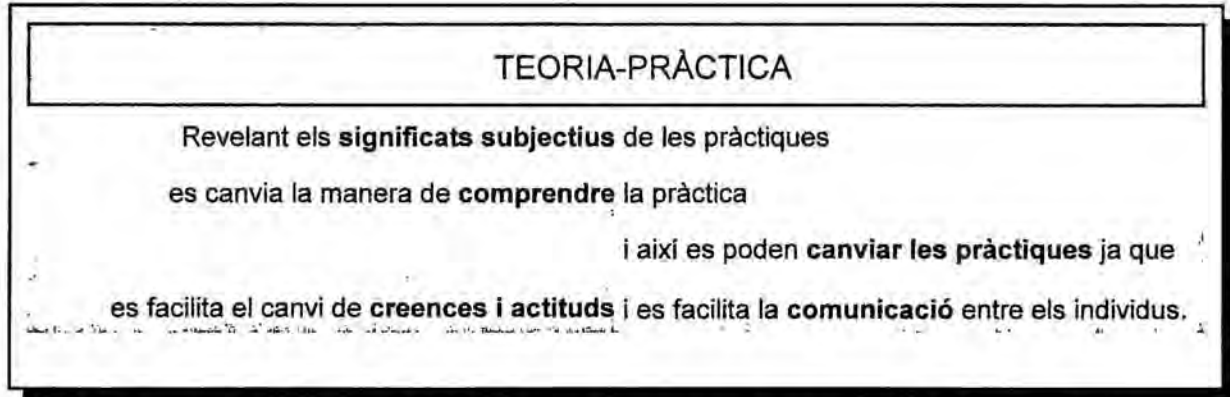


Figura 22. Síntesi del discurs de la ciència social interpretativa. Basada en Carr i Kemmis (1988).

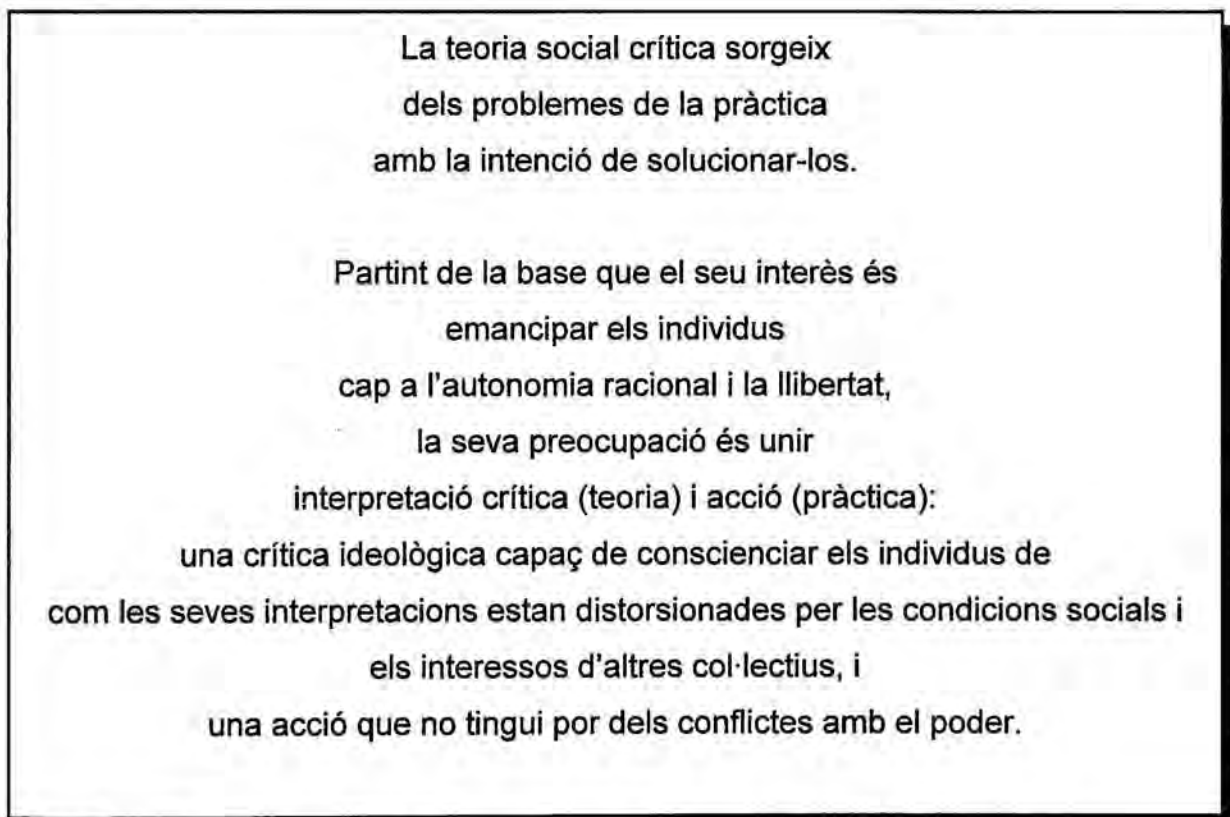


Figura 23. Síntesi del discurs de la ciència social crítica. Basada en Carr i Kemmis (1988).

Considerem oportú transcriure una cita de Carr i Kemmis (1988), que tot i que és llarga, il·lustra magníficament la filosofia de l'orientació conceptual interpretativa:

El propòsit de la ciència social interpretativa és revelar el significat de les formes particulars de la vida social mitjançant l'articulació sistemàtica de les estructures de significat subjectiu que regeixen les maneres d'actuar dels individus típics en situacions típiques; ara bé, quan aquest tipus d'interpretació teòrica sigui posada a disposició dels actors individuals afectats, els revelarà les normes i els supòsits en funció dels quals actuen, i per tant els "il·lustrarà" i "il·luminarà" sobre el significat de les seves accions. En donar així transparència a les accions dels individus en qüestió, la ciència social interpretativa crea de dues formes la possibilitat d'un canvi pràctic. En primer lloc serveix per reduir els problemes de comunicació entre aquells dels quals s'interpreten les accions i aquells que han tingut accés a l'exposició interpretativa, ja que, en demostrar el que succeeix en una situació determinada, en revelar de quina forma els protagonistes de dita situació extreuen sentit del que fan, l'exposició interpretativa facilita el diàleg i la comunicació entre les parts interessades. En segon lloc, la teoria social interpretativa aconsegueix influir en la pràctica, en afectar a les formes en què els practicants individuals s'entenen a si mateixos i la seva situació, perquè l'enfocament interpretatiu, en el seu intent d'aconseguir el sentit de les vides i els actes dels individus, potser utilitzi conceptes i formes d'entendre diferents de les que utilitzarien els individus, de tal forma que pot ser que proposi a aquests individus altres formes diferents d'interpretar les seves pròpies accions i definir la seva "realitat"... La teoria social interpretativa ofereix als individus la possibilitat de reconsiderar les creences i actituds inherents a la seva manera de pensar actual, i així és capaç d'exercir una influència pràctica. La pràctica es modifica canviant la forma de comprendre-la (p. 105-106).

Per altra banda, donant un pas més en quant a les orientacions conceptuals, trobem que la teoria social crítica sorgeix dels problemes de la vida quotidiana i es construeix amb la intenció sempre de com solucionar-los. La ciència social crítica serveix a l'interès "emancipatori" vers la llibertat i l'autonomia racional, per tant, combina el procés de la crítica amb la voluntat d'actuar per a superar les contradiccions de l'acció i de les institucions.

La ciència social crítica no pretén anticipar un món dogmàticament, sinó que intenta trobar el nou món mitjançant la crítica ideològica de l'antic, sense tenir por de les seves pròpies conclusions, sense tenir por al conflicte amb cap poder, sigui quin sigui.

La possibilitat d'emancipació només serà possible quan la reflexió crítica sigui capaç de dilucidar les condicions socials que distorsionen l'autorreflexió. Els individus no acaben d'aconseguir una correcta comprensió de la situació perquè s'accepta passivament una explicació il·lusòria de la realitat per part de sistemes ideològics que només intenten preservar un ordre social determinat aliè a les experiències i necessitats col·lectives dels individus.

Les estratègies metodològiques de recerca que utilitzen aquestes concepcions teòriques recorren a l'etnografia i l'estudi de cas, en el cas de la ciència social interpretativa, i a la investigació-acció, en el cas de la ciència social crítica. Aquesta qüestió s'aprofundirà en el capítol 3 sobre metodologia.

2.2.7. El centre. Desenvolupament i innovació institucional

A partir de les experiències de Sancho i altres (1992) es posa de manifest que cada centre educatiu interpreta de forma diferent el concepte d'innovació, d'acord amb la pròpia història en relació als processos d'innovació viscuts. Tot i així, volem oferir una aproximació al que podria ser la definició d'aquest concepte.

Podem entendre una innovació com "un procés de gestió de canvis específics en idees, pràctiques o instruments, fins que quedin consolidats" (De la Torre, 1998: 19). Una innovació s'inicia quan detectem un desajustament, una tensió entre el que tenim i el que desitgem. A partir de la revisió conceptual que fa Marcelo (1997), es posa més de manifest la relació entre la innovació i la millora educativa:

cal l'existència d'una idea, tècnica, funció, etc., nova o considerada com a tal pels possibles usuaris. Es tracta, per tant, d'un canvi fonamentat, que no és casual, sinó planificat amb major o menor publicitat, però amb una clara intenció de millora (p. 12).

Autors com Glatter (1990) consideren que s'hauria d'utilitzar el concepte "millora escolar" en lloc de canvi o innovació. El motiu el podem trobar en que es pot considerar un concepte més comprensiu, en el sentit en què el defineix Moreno (1992):

és tot esforç de desenvolupament que té com a focus d'atenció definit el centre educatiu considerat en la seva totalitat. Per tant, el concepte de millora de l'escola inclou i/o està clarament relacionat amb temes tals com la formació en servei del professorat, el desenvolupament i recolzament professional, l'adopció, implantació i disseminació d'innovacions educatives, el desenvolupament curricular basat en l'escola, el procés d'assessorament extern a l'escola i, més en general, el desenvolupament organitzatiu (p. 1)

D'aquesta manera, queda clar que la innovació no té només una dimensió individual del professorat. Marcelo (1997) comenta, a més, altres dues dimensions que estan estretament lligades a aquests processos de canvi:

- La dimensió *individual* posa l'èmfasi en l'aprenentatge per experiència reflexionada. Això es concreta en quatre etapes: experiència concreta, observació reflexiva, conceptualització abstracta i experimentació activa. D'aquesta manera s'aconsegueix un desenvolupament de tipus: a) social, que va des de la pràctica aïllada fins a la col·laborativa; b) professional i c) personal, que va des de la dependència fins a l'autonomia (Bell i Gilbert, 1994).
- La dimensió *grupal* es fonamenta en que l'activitat cognitiva de l'individu no es pot estudiar sense tenir en compte el context relacional, social i cultural en què es du a terme (Wertsch, 1993).
- La dimensió *organitzativa* té el repte d'afavorir les condicions per poder treballar en una comunitat d'aprenentatge. Per a González (1994) i Santos (1990), els projectes de canvi en els centres educatius han de tenir present la dimensió organitzativa, ja que la influència d'aquesta pot ser decisiva en l'èxit o fracàs d'aquest tipus de propostes independentment de la qualitat del seu disseny.

Diversos autors defensen aquesta concepció àmplia de la innovació, incloent en igualtat d'importància tant el professorat com el centre educatiu. Així veiem que el desenvolupament del professorat i el desenvolupament del centre han d'anar units. No es pot donar l'un sense l'altre (Fullan, 1991). "Pocs estarien disposats a negar que el desenvolupament professional del professor, i la millora de la institució escolar són dues cares de mateixa moneda, de forma que és difícil pensar en una sense l'altra" (Marcelo, 1994: 319). I per a Granado (1997)

el desenvolupament de l'escola i del seu professorat són processos mútuament dependents, de forma que no té cap sentit, i a més minimitza els resultats, el fet d'aïllar esforços o dividir recursos en programes de formació o investigacions centrades en un sol pol (p. 21).

A més a més, aquesta mateixa autora considera que part del fracàs de les ofertes de perfeccionament docent és a causa de la desconexió evident entre aquestes i la realitat dels centres. A partir de les revisions conceptuals dutes a terme per Marcelo (1994) s'arriba a la conclusió que "no és pot pensar la formació del professorat sense tenir en compte el context on desenvolupa la seva activitat professional", alhora que no es pot entendre el desenvolupament de l'escola sense "la participació i implicació del professorat i l'apropiació per part del professorat dels projectes de millora" (p. 40). El centre educatiu ha de ser el referent, el contingut i la meta dels processos de canvi perquè, com sostenen també Area i Yanes (1990), la millora del currículum ha de ser coherent amb el context on es desenvoluparà.

D'acord amb la concepció *d'escola en desenvolupament* de Holly i Southworth (1989), perquè es produeixi una millora en l'educació cal la convergència i complementarietat entre tres dimensions: el desenvolupament professional del professorat, el desenvolupament del currículum i el desenvolupament de la gestió escolar. Per a Granado (1997) "La Formació en Centres parteix del supòsit bàsic que la millora educativa només és possible afrontant alhora els tres fronts bàsics d'aquesta: el desenvolupament del currículum, el desenvolupament del professorat i el desenvolupament del centre" (p. 10). Bolívar (1997) expressa la mateixa idea amb altres termes:

S'intenta aconseguir que els espais i temps de formació estiguin lligats amb els espais i temps de treball, que la innovació i la formació no siguin àmbits separats; perquè els llocs d'acció puguin ser al mateix temps, llocs d'aprenentatge per als professors i professores (p. 381)

Per a Hargreaves (1998), aquesta forma de concebre el desenvolupament institucional no és només una qüestió fonamental per a la innovació sinó que ho és per a l'èxit en sí de la pròpia institució:

Els tipus d'organitzacions amb més probabilitats de prosperar en el món postindustrial i posmodern són les caracteritzades per la flexibilitat, l'adaptabilitat, la creativitat, l'aprofitament de les oportunitats, la col·laboració, el perfeccionament continuat, una orientació positiva vers la resolució de problemes i el compromís per maximitzar la seva capacitat d'aprendre sobre l'ambient i sobre elles mateixes (Hargreaves, 1998: 93).

Arribats a aquest punt, tornem a veure com s'estableix una veritable xarxa de relacions multidireccionals entre els elements que intervenen en una innovació (vegeu-ne una síntesi en la figura 24 -pàgina 133-).

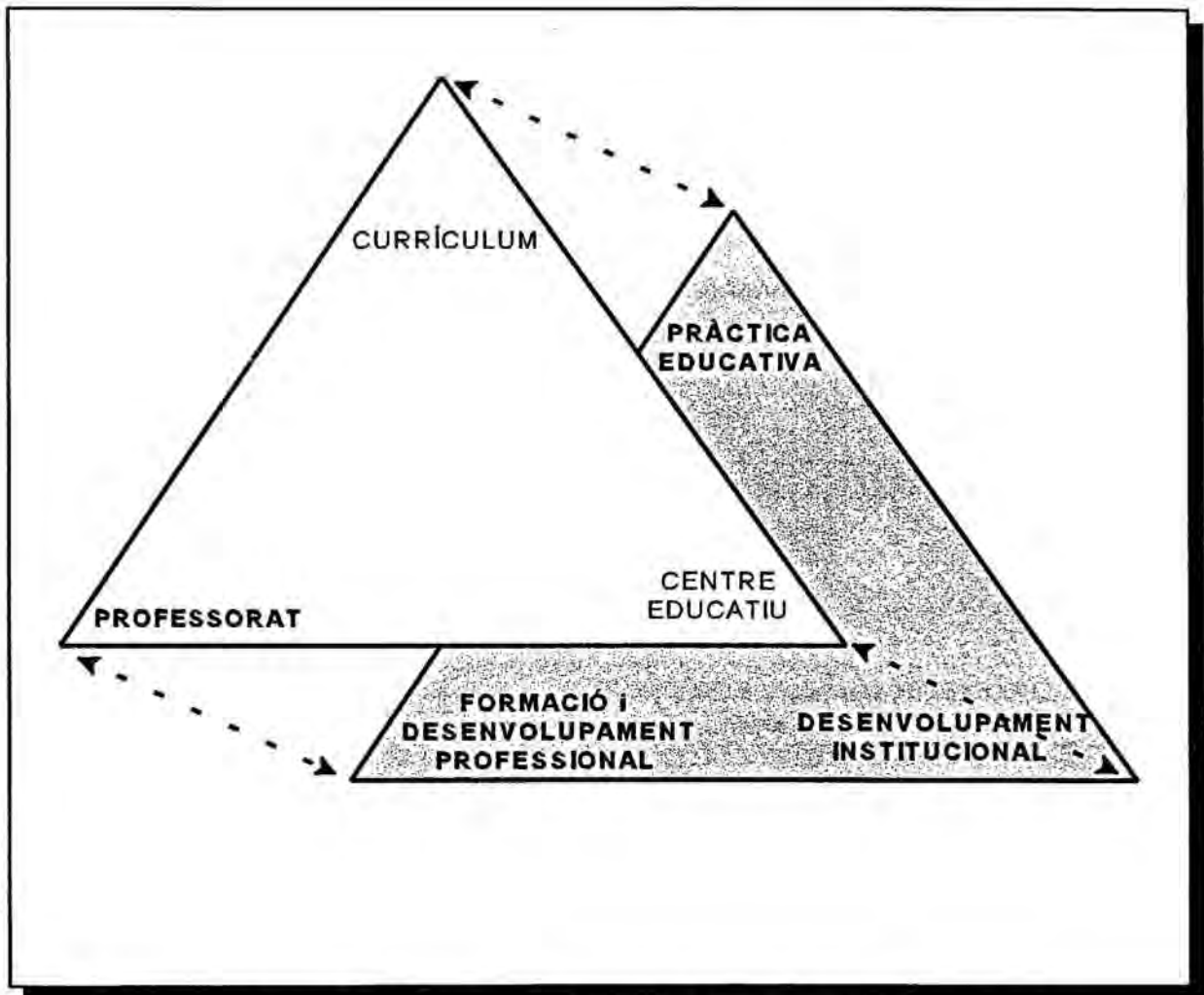


Figura 24. Esquema entorn a la formació del professorat i el desenvolupament institucional.

A fi de poder comprendre millor aquesta xarxa relacional podem recórrer a la teoria de sistemes, la qual aporta uns principis que resulten vàlids per analitzar qualsevol sistema complex i dinàmic com ho és un centre educatiu. Aquests principis els podem resumir en els següents (López Yáñez, 1997):

- a) *Globalitat o totalitat.* Un sistema és un conjunt d'elements relacionats de tal forma que funcionen com un tot, és a dir, que qualsevol cosa que afecti a un d'ells també ho fa, d'alguna forma, a tots els altres. En conseqüència, quan volem comprendre un sistema no ho podem fer només des d'una perspectiva analítica.

- b) *Autorregulació*. Els sistemes complexos (o dinàmics) es caracteritzen per la manera particular de trobar l'equilibri entre l'estabilitat i el canvi. No hem d'entendre el canvi com un valor absolut, positiu per sí mateix; només ho serà quan ajudi el sistema a promoure el seu desenvolupament. L'autorregulació necessita temps, no tant per adaptar-se al canvi, sinó per adaptar el canvi a la naturalesa del propi sistema.
- c) *Equifinalitat*. Qualsevol procés que es dugui a terme en un sistema queda condicionat per les característiques pròpies del sistema de tal forma que el converteixen en únic i irrepetible i no és possible predir completament les conseqüències o resultats. Això significa que no es pot pretendre repetir els procediments aplicats a un sistema en un altre i esperar que se n'obtinguin els mateixos resultats, o vist d'una altra forma: es poden aconseguir uns mateixos resultats en diversos sistemes a partir de procediments diferents.
- d) *Lògica circular versus lògica causal*. En el pensament sistèmic tots els fets són causa i efecte alhora.

Un cop vista la importància de comprendre globalment els canvis des de múltiples perspectives i havent tractat ja el paper que hi juga el professorat i el propi centre educatiu, passem ara a comentar en el proper apartat algunes qüestions sobre altres agents implicats en la Formació en Centres i els canvis educatius que comporta.

2.3. Altres agents implicats en la Formació en Centres

Anteriorment hem argumentat la necessitat d'un professorat reflexiu per aconseguir més autonomia professional i poder millorar l'educació des de la pròpia pràctica. La col·laboració que es requereix per a aquesta millora no ha de ser només entre el professorat sinó que ha d'incloure els agents externs (Oakes, Hare i Sirotnik, 1986). Una de les conclusions a què arriba Fullan (1991) és que la millora educativa no està relacionada només amb el que pensa i fa el professorat: igualment important és el que fan els agents que hi ha al voltant del professorat, i sobretot l'equip directiu.

El centre educatiu, element de referència de la millora educativa i de la Formació en Centres, s'ha d'entendre com un «sistema» complex i obert, interrelacionat amb diversos elements (professorat, equip directiu, pares, alumnat, assessors, comunitat, etc.). Tots ells tenen el seu paper en l'impuls i el manteniment dels canvis educatius. El Seminari de Formació en Centres (1990) també considera un factor clau de la Formació en Centres el fet que aquesta sigui assumida per totes les institucions implicades (centres, universitats, ICEs...). La Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI (1996) recomana que, a fi de millorar la qualitat de l'ensenyament, s'incrementin els lligams entre els centres educatius, com a centres de desenvolupament professional del professorat, i la universitat.

El canvi és un procés interactiu, que ha de tenir lloc entre els diversos agents implicats, en una varietat de formats, sobre una base sostinguda i centrada en problemes específics o innovacions. Aconseguir que les persones actuïn i interactuïn és el principal camí per al canvi (Fullan, 1985: 402).

Hem intentat il·lustrar gràficament aquest sistema en la figura 25 -pàgina 136- representant els elements com a conjunts permeables, on la majoria de relacions són multidireccionals, més propi d'un esquema social que d'un de mecànic.

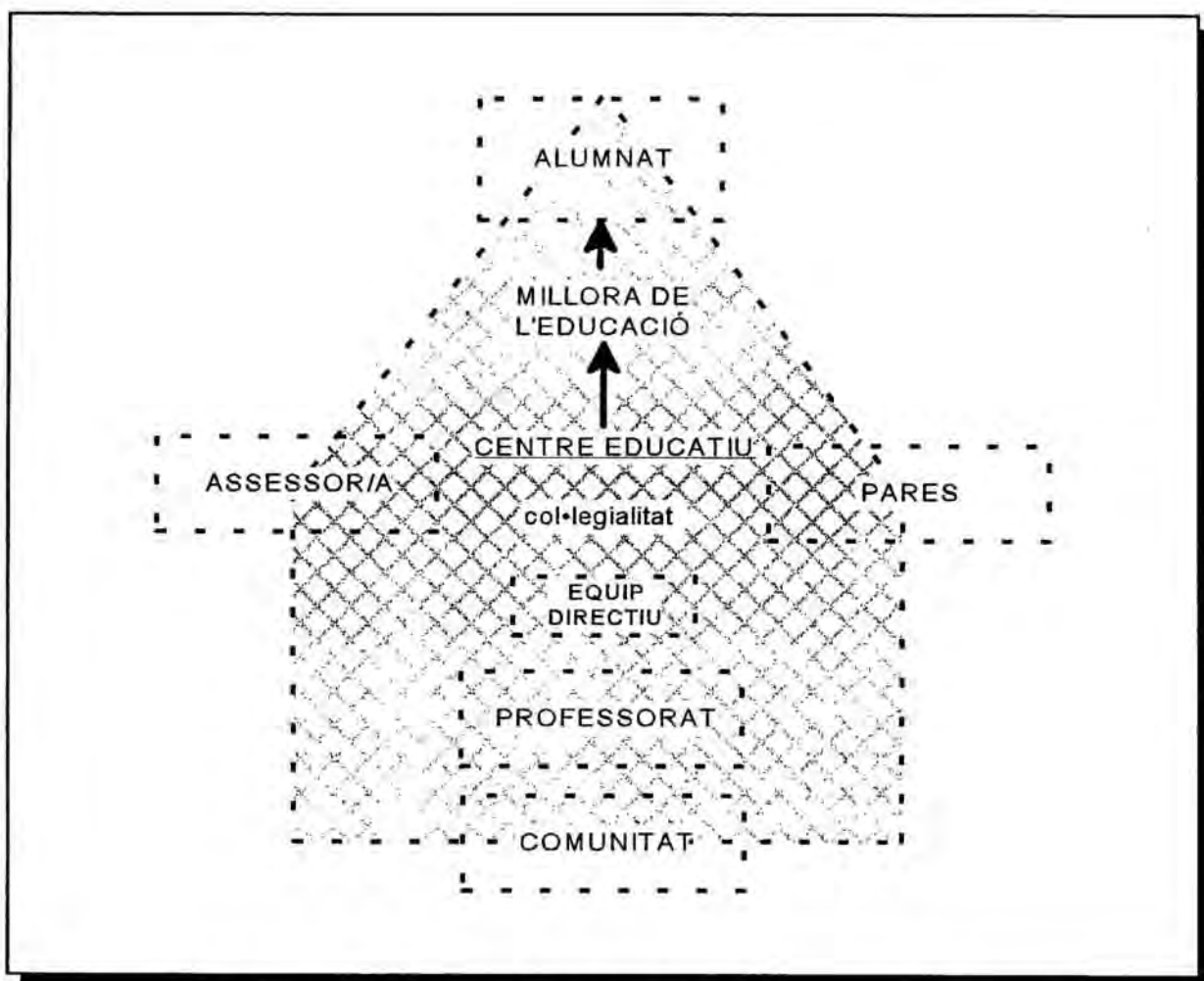


Figura 25. Xarxa de relacions entre elements relacionats amb la millora educativa.

En els següents subapartats d'aquest capítol presentem els diversos papers i problemàtiques que aporten els principals agents que intervenen en els canvis educatius. Considerem que entendre millor les diverses perspectives de les persones que participen en la millora de l'educació pot facilitar els processos de canvi.

A fi de tenir una visió global inicial, a continuació hem resumit en una taula (vegeu pàgina 137) les aportacions de tres autors i les conclusions d'un congrés en relació a qüestions claus de quatre dels principals agents de la millora educativa.

Agents	Autors			
	Municio (1988)	Levine (1992)	ICSE ⁸	Fullan (1991)
Professorat	<ul style="list-style-type: none"> · Creença per part del professorat que està en les seves mans aconseguir bons resultats d'aprenentatge. · Permanent desenvolupament personal i professional. · Estabilitat. 	<ul style="list-style-type: none"> · Compromís vers una missió compartida. · Cohesió, col·laboració, comunicació i col·legialitat. · Participació en la presa de decisions. · Desenvolupament professional en el propi centre. 	<ul style="list-style-type: none"> · Estabilitat. · Desenvolupament professional planificat. · Compromís d'actualització personal i professional. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ser autocrític. · Assegurar-se que compta amb el recolzament de l'Administració. · Comptar amb la col·legialitat dels companys i contribuir a mantenir cultures col·laboratives.
Equip Directiu	<ul style="list-style-type: none"> · Lideratge que potenciï el centre. 	<ul style="list-style-type: none"> · Forta selecció del professorat. · Control personal i freqüent de les activitats de l'escola. · Recolzament al professorat. 	<ul style="list-style-type: none"> · Lideratge com a factor clau. · Mantenir una visió d'escola, comunicar-la per motivar. 	<ul style="list-style-type: none"> · No donar les culpes de tot el que passa a factors externs. · Començar per canvis petits i concrets però tenint una visió de futur àmplia. · Delegar responsabilitats i poder. · Crear una visió d'escola (objectius i processos de canvi).
Alumnat / Currículum	<ul style="list-style-type: none"> · Atenció a les seves necessitats personals i col·lectives. · Maximitzar l'esforç d'aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> · Màxima disponibilitat i utilització del temps per a l'aprenentatge. · Èmfasi en el domini de destreses bàsiques d'aprenentatge. · Control apropiat del seu progrés. · Agrupament i ritme adequat. · Sensibilitat multicultural. · Desenvolupament personal. 	<ul style="list-style-type: none"> · Currículum orientat per metes clarament definides i coordinades entre els cursos. · Distribució intel·ligent del temps de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> · Involucrar l'alumnat en els processos de canvi (compartint el significat i els propòsits dels canvis)
Pares	<ul style="list-style-type: none"> · Recolzament al centre. 	<ul style="list-style-type: none"> · Implicació. 	<ul style="list-style-type: none"> · Implicació. · Informats regularment. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conèixer el centre i el currículum. · Participar. · Preguntar en què es pot ajudar. · Compartir dubtes i interessos amb altres pares.

⁸ ICSE: International Congress on School Effectiveness, celebrat a Londres el 1989 (Austin i Reynolds, 1990).

La síntesi que podem extreure a partir d'aquesta taula tenint en compte els elements en què s'insisteix més és la següent:

- a) sobre el *professorat*: cal una estabilitat laboral i un desenvolupament personal i professional permanent; també és important crear i mantenir cultures col·laboratives.
- b) sobre l'*equip directiu*: el lideratge és un factor clau per al canvi educatiu i cal crear i mantenir una visió d'escola que orienti totes les accions que es prenguin.
- c) sobre l'*alumnat*: és el col·lectiu en què hi ha tractades més qüestions diverses; potser es podria concloure que l'objectiu de qualsevol canvi educatiu ha de ser augmentar l'aprofitament del seu pas pels centres educatius.
- d) sobre els *pares*: cal que els pares s'impliquin amb el centre educatiu i que el coneguin ⁹.

2.3.1. L'equip directiu

De la recerca duta a terme pel National Diffusion Network dels Estats Units (Moreno, 1997) es va arribar a la conclusió que el factor que amb més força determinava la institucionalització d'un programa d'innovació era la presència d'un líder o agent de canvi intern a l'escola, que en la majoria de casos corresponia a la figura de direcció o sotsdirecció del centre.

⁹ Hi ha l'evidència consistent que l'estímul de la família, les activitats que realitzen els pares i l'interès que hi posen tant a casa com en la participació a les escoles afecta el rendiment de l'alumnat (Epstein, 1988).

La direcció, per a Álvarez Fernández (1988), és un agent molt important perquè pot bloquejar o estimular els projectes d'innovació oferint o retirant els recursos necessaris, obrint o tancant canals d'informació. L'equip directiu, segons aquest autor, té la competència de possibilitar espais i estructures organitzatives de recolzament que permetin al professorat en l'horari laboral posar en comú experiències personals, idear projectes d'innovació, dissenyar i desenvolupar noves àrees curriculars. Per a Fullan (1991) l'equip directiu té la funció clau de crear les condicions necessàries per al desenvolupament professional del professorat i, per altra banda, considerant que el canvi no significa sempre progrés, el bon equip directiu ha d'ajudar el centre educatiu a prevenir-se d'aquells canvis mal concebuts o indesitjats.

Tot i així, tal com ens recorda Granado (1997), hi ha grans diferències entre les funcions i atribucions de la cúpula organitzativa d'un centre de fora del nostre estat, i el paper molt més administratiu i de representació que exerceix l'equip directiu en el nostre cas, encara que la LOPEG hagi introduït canvis sensibles al respecte. Malgrat això, en les experiències dutes a terme per aquesta autora en el nostre estat, també es detecta una influència considerable de l'equip directiu en aspectes com: l'entrada del projecte en el centre, sobretot quan l'oferta ve de fora; l'articulació d'una estructura bàsica de funcionament per al projecte (espais, recursos, temps); transmissió de les propostes acordades.

El Seminari de Formació en Centres (1990) va arribar a la conclusió que és necessari que algun membre o equip del professorat, que pot coincidir o no amb l'equip directiu, actuï com a agent dinamitzador, coordinador i líder en la formació. Dins de la pràctica de l'equip directiu, Sergiovanni (1991) diferencia clarament entre la gestió i el lideratge. La gestió té a veure amb els medis per aconseguir arribar al punt B des del punt A; el lideratge té a veure amb qüestions com: per què hem d'arribar al punt B? quins objectius de millora val la pena perseguir? quins nivells de motivació i compromís fan falta per què la gent treballi en equip en la millora de l'escola? D'aquesta manera podem entendre que el lideratge sense la gestió porta a la retòrica i el desencant

mentre que la gestió sense lideratge difícilment arriba a canvis perdurables en les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge.

Coronel i López Yáñez (1992) recomanen als directors de centres en processos de canvi que han de conèixer profundament la idiosincràsia del centre, les raons i motivacions explícites i ocultes del procés de canvi que es posa en marxa. Pel que fa a les motivacions ocultes, reconeixen que són importants perquè cap canvi no és neutral respecte a les idees, subcultures o sensibilitats existents en el centre.

2.3.2. L'assessor

A Catalunya, des de l'any 1981, l'assessorament als centres educatius és desenvolupat predominantment pels EAP (Equips d'Assessorament Psicopedagògic)¹⁰, els quals depenen del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Atès que la funció d'aquests equips institucionals d'assessorament és de caire generalista i que han d'atendre les demandes de tota una zona geogràfica alhora, cal que les persones d'aquest equip sàpiguen suggerir la necessitat de buscar ajut especialitzat quan sigui necessari. En aquest cas, nosaltres entenem que aquest *especialista* es converteix en l'assessor directe de la demanda que ha realitzat el centre.

Donada la relativa novetat d'aquesta figura de recolzament als centres educatius de Catalunya, ens trobem que encara avui cada assessor es va reconstruint les seves funcions a mida que va col·laborant en experiències d'assessorament.

En moltes experiències s'ha reconegut que cal un agent extern que ajudi a dur a terme projectes d'innovació educativa i processos de reflexió:

¹⁰ Per a una ràpida revisió del context normatiu i el model d'assessorament dels EAP es pot consultar l'article de Francesc López (1997).

Segons la cap d'estudis: "Hem comprovat a l'escola que un grup de professors, sense ajut de cap element exterior, és molt difícil que pugui fer una innovació en aquest sentit perquè per poder analitzar el que estàs fent, necessites una persona que estigui fora i que no estigui implicada fins al final." (Hernández i Ventura, 1992: 176).

... No és, tot i així, un procés fàcilment realitzable [reflexionar sobre la pròpia pràctica amb l'intent de teoritzar sobre ella, fer-la significativa i ser responsable de las pròpies decisions] sense persones externes que ajudin a objectivar les situacions que es produeixen en la intimitat d'una escola, d'un equip, els membres del qual no poden, amb freqüència, deixar de captar de manera subjectiva la pròpia realitat. (Hernández i Ventura, 1992: 11).

Aquestes opinions estan recolzades per una de les conclusions a què es va arribar en el Seminari de Formació en Centres (1990), la qual feia referència a la necessitat de la intervenció d'un agent extern al centre per poder dur a terme Formació en Centres.

A judici de Rodríguez Romero (1996) el professional que més apropiadament pot dur a terme les funcions d'assessorament és precisament un professor, tot i que no descarta que qualsevol professional de l'educació estigui capacitat per fer-ho. Ho considera així perquè el professor és l'únic que compleix estrictament la condició de poder actuar d'igual a igual entre l'assessor i l'assessorat; donada l'experiència, un professor és qui millor es pot posar en el lloc d'un altre professor. Abans de passar, però, a veure quines característiques hauria de tenir aquest professor-assessor, anem a analitzar quines haurien de ser les seves funcions.

És interessant fer veure, com assenyala Rodríguez Romero (1996), que una de les funcions de l'assessor és precisament la de negociar explícitament amb la resta de participants quines seran les seves funcions en el projecte d'innovació. No és massa sensat establir un rol d'assessor predeterminat i inamovible quan sabem que cada institució té unes necessitats, concepcions, creences i experiències pròpies que determinen les funcions que poden adoptar cadascun dels agents de les innovacions. Així podem trobar un seguit de criteris en funció dels quals es pot perfilar la funció necessària per part de l'assessor (Lippitt i Lippitt, 1986):

- La naturalesa del contracte
- Les fites del procés d'assessorament
- Les normes i patrons del sistema—client i del propi assessor
- Les limitacions i inclinacions de l'assessor i la seva experiència professional anterior
- La ubicació de l'assessor respecte a l'assessorat (interna, externa)
- Els esdeveniments que envolten el procés d'assessorament

Per a aquests mateixos autors, Lippitt i Lippitt (1986), les funcions de l'assessor quan té un estil no directiu són:

- Plantejar qüestions per a la reflexió
- Observar processos de resolució de problemes i retornar la informació recollida
- Estimular el pensament
- Identificar recursos, proposar-los i ajudar a valorar les possibles conseqüències
- Oferir alternatives de solució de problemes i participar en el procés de resolució
- Formar
- Observar relacions i actuacions
- Proveir estratègies i procediments per a la presa de decisions

D'entre tots els possibles papers que pot representar la figura de l'assessor hi ha dues categories més interessants d'assenyalar: la de *generalista*, orientat a ajudar a identificar àrees problemàtiques, a dissenyar i desenvolupar solucions adequades; i la d'*especialista*, orientat a oferir solucions concretes a temes delimitats prèviament, sobre

la base d'un coneixement considerable en un contingut disciplinar, recurs didàctic o programa específic (Fullan, 1991). Tenint en compte aquests dos rols com pols d'un continu, cada cas requerirà adoptar en un grau o altre una postura determinada. És fàcil que ocorri però, que en una primera demanda se sol·liciti per part del centre un especialista a fi de trobar solucions ràpides i pràctiques als seus problemes i acabi sent l'assessor qui determini que cal una aproximació a la problemàtica més com a procés d'innovació que requereixi un desenvolupament més global. Es tracta d'un canvi d'orientació de la demanda en què els membres del centre educatiu han d'entendre que els assessors externs no tenen la solució als problemes del centre, tot i que a vegades pugui semblar que sí.

Hernández i Ventura (1992) afirmen que una de les tasques de l'assessor és interpretar què hi ha darrera de la pregunta o problema inicial plantejat i reconvertir-lo en una demanda molt més innovadora. En aquest sentit trobem opinions com les següents: "[Els assessors] Poden servir de punt de referència extern i proporcionar elements per a la reflexió i discussió sistemàtica i fonamentada, la qual cosa ja és molt important." (Del Carmen i Zabala, 1992: 65) o com afirma Imbernón (1994) "El paper de guia i mediador entre iguals no dóna solucions, sinó que ajuda trobar-les: ser el catalitzador que ajuda a generar un coneixement compartit mitjançant una reflexió crítica és una important característica de l'assessoria" (p. 120). Vist des d'una altra perspectiva, Area i Yanes (1990), Bolívar (1997) i De Diego (1997), proposen que l'assessor ha de treballar pel canvi i l'autonomia dels centres ajudant a resoldre els problemes creant les condicions necessàries de manera que augmentin les capacitats de tots els participants i les participants per solucionar-los i alhora per saber enfrontar-se a situacions similars en el futur. Una mestra participant en un projecte d'innovació dut a terme per Núñez Álvarez (1995) opina que

és molt important la figura del coordinador, que sigui una persona entesa en la matèria, no que sigui un gran pedagog sinó que sàpiga treure una miqueta de tots el professors, perquè tothom té coses bones i no les sabem acabar de manifestar [...] Un coordinador que sàpiga anar traient-ho tot o que ell aportí molt [...] si és un bon conductor en treus molt més profit (p. 200).

En la literatura especialitzada en assessorament podem trobar diverses classificacions de les funcions de l'agent que assessora. Aquí hem considerat més oportú començar amb l'adaptació d'una classificació clàssica de Louis et al. (1985) ordenant determinades funcions més habituals d'acord amb el grau d'autonomia que confereix al centre que rep l'assessorament (vegeu figura 26 -pàgina 144-).

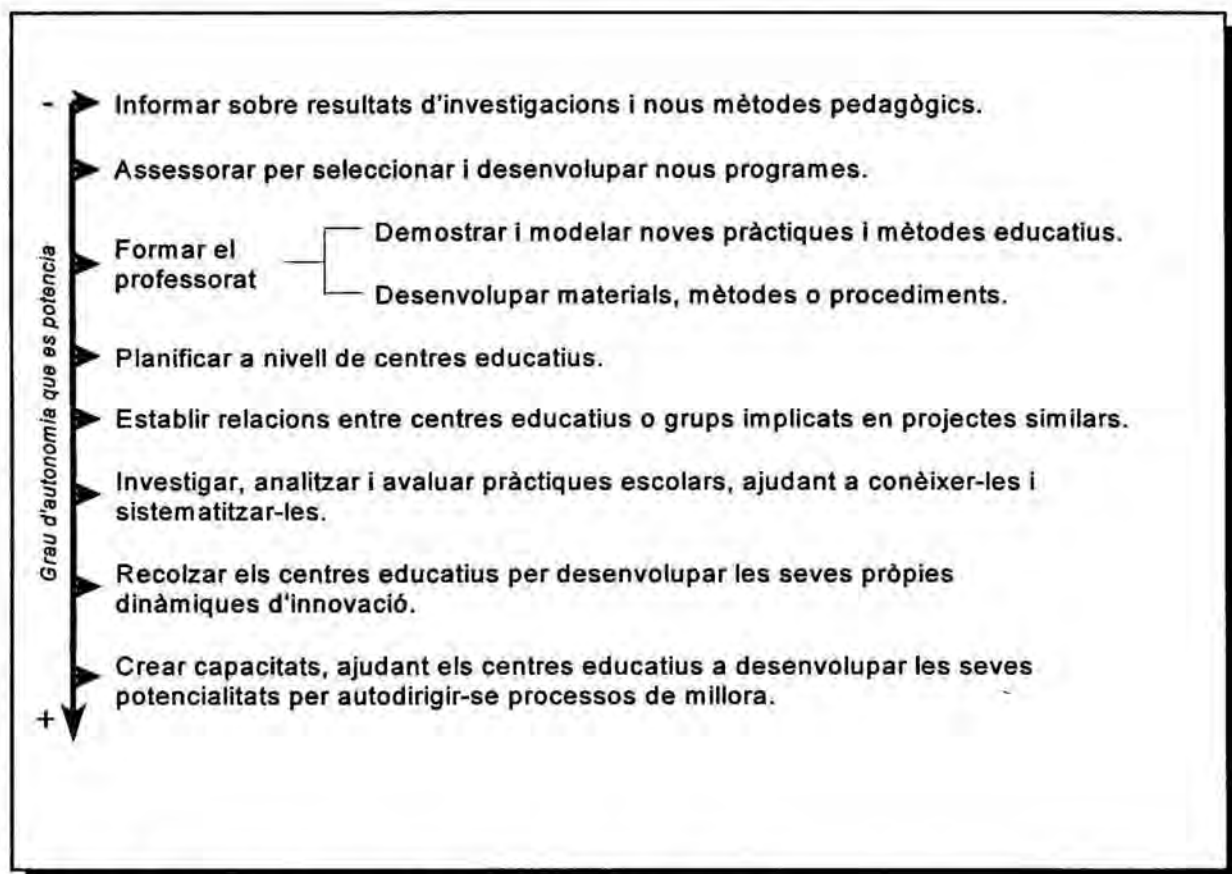


Figura 26. Funcions de l'assessor. Adaptat de Louis et al (1985).

Granado (1997) i Imbernón (1997) destaquen la funció de l'assessor com a facilitador de processos de canvi, contrastant-la amb la funció de formador, en el sentit que la formació implica un rol més proper a l'expert neutral que imposa una visió del coneixement mentre que el rol de facilitador parteix d'una ideologia més pròpia al professorat reflexiu i crític. A la taula de la figura 27 -pàgina 145- trobem una relació de diferències entre aquests dos rols.

Assessor com a FORMADOR	Assessor com a FACILITADOR
Expert en continguts.	Expert en processos.
Relacions verticals.	Relacions horitzontals.
Distant.	Implicat i compromès.
Determina què s'ha de fer.	Promou processos de desenvolupament intern: catalitzador, cercador de recursos/enllaços, facilitador de processos de canvi: disseny, gestió, recolzament personal.
Neutralitat ideològica.	Ideologia explícitament democràtica.

Figura 27. El canvi de formador a facilitador (Granado, 1997: 72).

La funció de l'assessor, a més, es troba en tensió entre els interessos de les instàncies administratives dels quals depèn i els del mateix centre assessorat. D'acord amb l'anàlisi que fa Rodríguez Romero (1996) sobre el rol de l'assessor, és habitual que aquesta figura hagi de respondre a les necessitats de control de les administracions i alhora hagi de potenciar els processos autònoms del professorat i els centres educatius, fet que genera dilemes tant en el pla de les estructures de recolzament que pot o ha d'oferir l'assessor com en les pròpies actuacions concretes que s'hagin de dur a terme.

Tota aquesta exposició pot donar la sensació pejorativa que el rol de l'assessor és conflictiu i complex, però precisament aquest caràcter indefinit i dinàmic ajuda a considerar d'una forma conscient el caràcter concret que ha de prendre el paper de l'assessor en cada assessorament en particular.

Siguin les que siguin les funcions que acabi prenent l'assessor, la intervenció d'agents externs suposa assumir un seguit de principis bàsics d'intervenció (Area i Yanes, 1990):

- Les necessitats percebudes pels mestres tenen una importància capital.
- El rol de l'assessor és fonamentalment col·laboratiu, d'igual a igual. En paraules de Holly i Southworth (1989) però, l'assessor ha de ser un *amic crític*, jugant un paper entre comprensiu i dur.
- L'actuació de l'assessor no ha d'estar dirigida només al professorat individualment sinó al conjunt de professorat, als aspectes grupals i al conjunt de l'escola com a institució.

Un cop revisades les funcions pròpies de l'assessor, a continuació proposem una breu reflexió sobre les habilitats i qualitats personals que hauria de tenir la figura de l'assessor. D'acord amb els estudis de diversos autors com Lippitt i Lippitt (1986) i Kubr (citat a Aubrey, 1990), podem resumir-les en les següents:

- Treballar en equip.
- Tractar amb punts de vista divergents.
- Tractar amb informació segons els diversos implicats.
- Habilitats interpersonals com l'empatia.
- Maduresa intel·lectual i emocional.
- Iniciativa.
- Flexibilitat i adaptació a situacions no familiars.

La formació bàsica amb què hauria de comptar un assessor hauria de comprendre els següents àmbits, segons Ruiz de Gauna (1996):

- El creixement personal i el desenvolupament professional de l'adult.
- El desenvolupament organitzatiu.

- El desenvolupament del currículum.
- La conducció de processos d'investigació-acció.
- Estratègies de conducció i anàlisi de grups, treball amb cultures establertes, anàlisi de contextos, dinàmiques de grup.

Moreno (1997), en un estudi comparatiu dels sistemes de recolzament extern a l'escola¹¹, conclou que en la major part de casos la situació de la formació i selecció dels professionals del recolzament extern als centres és de provisionalitat. Aquest fenomen l'interpreta com a resultat de la gran dificultat per crear serveis de recolzament autènticament estables i eficaços, i, per altra banda, també ens fa veure que

moltes Administracions poden estar interessades en mantenir la situació de provisionalitat per evitar que un sistema al qual se suposa essencialment centrat en la promoció del canvi i la millora es pugui fer rutinari i perdre la capacitat de dinamització del sistema escolar (p. 77).

¹¹ Els països analitzats en aquest estudi són: Estats Units, Holanda, Anglaterra i Gal·les.

2.4. El procés d'Investigació-Acció en la Formació en Centres

Partim de la consideració, d'acord amb Elliott (1983) i Stenhouse (1987a), que la millor metodologia per desenvolupar professionalment el professorat mitjançant la formació centrada en l'escola és la investigació-acció. Granado (1997) ofereix una revisió de la metodologia de treball de la Formació en Centres basada en la investigació-acció (vegeu figura 28 -pàgina 150-).

La investigació realitzada des d'altres institucions externes als centres educatius sol servir als interessos propis dels patrocinadors dels projectes de recerca (Kemmis, 1999). Per això, a fi de poder escapar de l'ordre social establert es proposa de realitzar recerques com la investigació-acció, en què els investigadors (subjecte) i el que s'investiga (objecte) siguin els participants de la vida social; d'aquesta manera es poden revelar els processos ideològics i les estructures que condicionen les seves pràctiques.

- 1 Fase de negociació o contacte inicial**
 - 1.1 *Conèixer la idiosincràsia del grup*
 - 1.1.1 Estància perllongada i elevat compromís
 - 1.1.2 Conèixer passat i present
 - 1.1.3 Copsar la seva cultura
 - 1.2 *Preparació del terreny i configuració inicial*
 - 1.2.1 Presentar el model de treball
 - 1.2.2 Assegurar la implicació
 - 1.2.3 Explicitar expectatives
 - 1.2.4 Establir estructura de funcionament
 - 1.2.5 Negociar compromisos, temps i recursos
 - 1.2.6 Definir funcions (recolzament intern i extern)
 - 1.2.7 Planificació de la fase següent
- 2 Fase de diagnòstic**
 - 2.1 *Diagnòstic inicial*
 - 2.1.1 Reflexió, anàlisi i explicitació de la pràctica habitual
 - 2.1.2 Identificar aspectes satisfactoris i àrea de millora (diagnòstic de la situació / diagnòstic de necessitats)
 - 2.1.3 Justificació, descripció i acotació de necessitats per a un enteniment comú
 - 2.2 *Priorització*
 - 2.2.1 Selecció negociada i justificada (criteris de selecció)
 - 2.2.2 Àrea de millora: curricular, organitzativa o pedagògica
 - 2.2.3 Àrea de millora: interessant, necessària, motivadora i vinculada a la pràctica
 - 2.3 *Diagnòstic específic*
 - 2.3.1 Anàlisi i profundització en l'àrea prioritzada
 - 2.3.2 Formulació del problema: antecedents, causes, efectes, línies de millora
- 3 Planificació de l'acció**
 - 3.1 *Formació per a configurar i posar en marxa el pla*
 - 3.2 *Disseny de línies d'acció: tasques i activitats*
 - 3.3 *Disseny del pla de seguiment*
- 4 Desenvolupament i seguiment del pla d'acció**

Figura 28. Fases del model de procés com a estratègia per a la Investigació-Acció en la Formació en Centres. Granado (1997).

A continuació oferim unes reflexions al voltant del procés de la Investigació-Acció aplicada a la Formació en Centres basant-nos en les obres de Kemmis i McTaggart (1992) i Granado (1997), les quals permetran operativitzar millor les fases d'aquest procés.

La proposta que acabem de presentar (figura 28 -pàgina 150-) no consisteix en una seqüència lineal de passos sinó que es tracta de moments que se solapen i es recorren

constantment d'acord amb les necessitats del centre. Tal com afirma Granado (1997), és un procés que es construeix conforme s'avança i d'aquesta forma es permet la reconstrucció progressiva i fonamentada en la pràctica. Ara bé, també es dona la possibilitat de construir un esquema general orientatiu del procés que se seguirà previ a la pràctica, entenent que no ha de determinar l'acció posterior, ja que el projecte definitiu sorgeix de la construcció col·laborativa i progressiva.

La primera fase de negociació o contacte inicial és fonamental per poder prendre decisions fonamentades al llarg del projecte, ja que cal adaptar els passos que s'han d'anar realitzant a la idiosincràsia del centre. Descobrir els significats d'una cultura porta temps i atès que és una fase que no aporta resultats immediats pot resultar desmotivadora per al professorat. Per això es recomana iniciar aquesta fase durant el curs anterior a l'inici del propi projecte de millora.

La fase de diagnòstic suposa l'esforç de reflexió i problematització sobre la pràctica. És un moment de desorientació i inseguretat en què s'ha de treballar organitzadament de cara a trobar la meta que guiarà la resta del projecte. En aquesta fase s'afegeix la complexitat del fet de creació del propi equip de treball. La diversitat de rols, interessos, subcultures, motivacions, tensions i conflictes comencen a fer-se explícits i poden desviar l'atenció sobre el veritable objectiu d'aquesta fase.

El diagnòstic de la necessitat sobre la qual es treballarà en el projecte de Formació en Centres implica la detecció de les veritables fonts d'aquesta necessitat. Es tracta d'una fase primordialment crítica en què cal un clima de confiança i sinceritat, a fi de descobrir la diversitat de valors, percepcions, relacions i hipòtesis al voltant d'una problemàtica concreta. És habitual però, que en un inici no tothom estigui d'acord en la selecció de la necessitat a treballar. Evidentment, el sistema dels vots no crea la millor situació de partida per a començar cap projecte. Cal que la necessitat sigui realment sentida per tots els membres implicats en el projecte. Aconseguir aquest consens és més complicat perquè cal discutir però s'ha demostrat que només quan algú ha "decidit" fer quelcom és aleshores quan realment se'n sent responsable (Granado, 1997).

Aquestes dues primeres fases coincideixen amb el primer pas de "reflexió inicial" que proposen Kemmis i McTaggart (1992) en el marc de la investigació-acció. Aquests autors posen especial èmfasi en que la reflexió inicial hauria de tenir una orientació cap a l'acció. És a dir, la reflexió sobre un tema ens pot donar molt a parlar, però si pensem en el que realment podem "fer" és més fàcil que ja no hi hagi tant a parlar.

La fase de planificació és una qüestió eminentment estratègica (Kemmis i McTaggart, 1992). S'ha de decidir amb què començar, per part de qui, com i quan a fi de produir el major efecte positiu possible. També cal preveure quina formació caldrà per ajudar el desenvolupament professional del professorat i com es controlarà o avaluarà el projecte de Formació en Centres. El que es decideixi en aquesta fase ha de conduir, d'una forma o altra, a canvis en la pràctica del professorat, per tant, la seva implicació és vital.

És important adonar-se que la planificació no inclou encara les solucions definitives a les necessitats detectades. Es tracta d'un pla previ a l'experimentació d'actuacions que són les que posteriorment ens permetran reflexionar què cal anar fent per cobrir les necessitats, en un sentit recurrent de les fases, tal com hem comentat anteriorment.

La fase de desenvolupament i seguiment del pla d'acció inclou els passos clàssics de la investigació-acció d'"acció", "observació" i "reflexió". És lògic que els canvis no acabin funcionant tal i com s'havia planificat, ja que sempre hi ha circumstàncies que no s'havien previst. Per això és important anar fent un seguiment sistemàtic que permeti revisar i reajustar el procés planificat. És un moment en què cal el recolzament de tot l'equip implicat per a compartir èxits i fracassos i que alhora suposi una font d'estímul i suport. És un moment també oportú per fer explícit i deixar constància del que s'està aprenent, malgrat no s'estigui obtenint un èxit immediat.

2.5. L'avaluació en la Formació en Centres

Convindria començar assenyalant, d'acord amb Bolam (1988), que l'avaluació de les activitats de desenvolupament professional del professorat és una tasca complexa perquè hi intervenen molts factors -professionals, econòmics, polítics, institucionals, educatius...-. Per aquest motiu, estem lluny de pretendre avaluar un programa de formació d'una forma simplista, mitjançant una enquesta final passada al professorat. El nostre propòsit s'apropa més al que podríem entendre com avaluació formativa entesa com aquella que es du a terme durant el desenvolupament del programa de formació a fi d'aportar informació útil per anar millorant-lo. Aquesta mateixa idea és expressada per San Fabián (1996: 206) quan diu que

Ja que parlem de programes la meta dels quals és la formació de les persones, hem de potenciar una avaluació que contribueixi al procés formatiu dels participants en el programa. L'avaluació s'ha de dissenyar conjuntament al programa de formació i no com quelcom que s'incorpora "a posteriori". El que importa és la coherència entre els dos models.

Insistent en el propòsit formatiu de l'avaluació, Stufflebeam i Shinkfield (1993) afirmen que "el propòsit més important de l'avaluació no és demostrar sinó perfeccionar" (p. 175). Així doncs, a fi de concretar sobre què treballar quan parlem d'avaluació, Nevo (1995) proposa fer-nos un seguit de preguntes a fi de clarificar l'avaluació educativa:

- Què entenem per avaluació?
- Què s'ha d'avaluar?
- Quin tipus d'informació ha de recopilar-se per a cada objecte d'avaluació?
- Quins criteris d'avaluació s'utilitzaran?
- Quines són les funcions de l'avaluació? Per què s'avalua?
- Qui són els clients o receptors de l'avaluació?
- Quin serà el procés a seguir per avaluar?
- Quins mètodes d'indagació s'utilitzaran?

- Qui realitzarà l'avaluació?
- Quins criteris ha de complir la pròpia avaluació?

En els propers subapartats s'aprofundeix en qüestions teòrico-pràctiques d'algunes d'aquestes preguntes.

2.5.1. Per què cal avaluar?

Tal com diu San Fabián (1996), els fins últims de l'avaluació de programes formatius són els mateixos que els dels propis programes. Tot i així, en aquest apartat, d'acord amb la proposta de Marcelo (1994), podem concretar els motius per realitzar una avaluació :

- Per pròpia responsabilitat professional de conèixer la qualitat dels programes formatius.
- Per millorar els programes i activitats de formació durant el procés de realització.
- Per implicar i responsabilitzar el professorat en el procés de formació.
- Per analitzar el programes de formació en funció del cost i benefici que se n'obté.

En definitiva, entenem que hem d'avaluar per prendre decisions, i és per aquest motiu que Cronbach (1982) ja ens va convèncer que l'avaluació està carregada d'interessos polítics; és a dir que en el moment en què s'ha de prendre una decisió és freqüent que hi hagi interessos en conflicte entre els diversos col·lectius implicats. Per tal que les decisions que es prenguin no recaiguin sobre una persona i se la pugui considerar culpable d'afavorir uns interessos més que altres, l'avaluació ha de ser un procés de negociació entre tots els implicats.

A fi que aquesta negociació sigui realment democràtica i justa s'ha de tenir en compte que els participants en un projecte que s'avalua només poden ser veritablement responsables en la mesura en què estiguin ben informats, per això aquesta és una de les tasques ineludibles de l'avaluació. Una bona informació ha de ser: clara (per a tots els implicats), oportuna (en el moment en què es necessiti), exacta, vàlida (relacionada amb la realitat) i àmplia (Cronbach, 1982).

En el següent apartat tractem el model general d'avaluació que es considera més idoni sota els criteris que acabem d'esmentar, el qual ens permetrà procedir amb coherència en tots els moments en què cal tenir present l'avaluació.

2.5.2. L'estudi de cas i el model CIPP de Stufflebeam com a enfocament d'avaluació

En aquest apartat ens proposem definir les línies principals d'un model avaluatiu perquè ens orienti sobre els aspectes a tenir en compte alhora de concretar la forma i el contingut que ha d'adoptar l'avaluació al llarg de tota la recerca. En termes generals podem afirmar que aquest model es basa en l'estudi de cas, argumentat àmpliament per Stake (1998), i en la proposta CIPP de Stufflebeam (1993).

Com a consideracions prèvies, volem recordar que, tal com hem anat descrivint en capítols anteriors, la formació permanent del professorat és una activitat complexa, plena d'interrelacions amb aspectes diversos. Per tant, sembla lògic esperar que l'avaluació d'aquesta formació també sigui complexa i flexible, "que es vagi enriquint progressivament i on les decisions sobre el seu disseny puguin sorgir en diferents moments i de diverses persones implicades en la formació" (San Fabián, 1996: 204). Per altra banda, també hem de tenir en compte que pretenem avaluar "un canvi", entenent que aquest no és lineal i està condicionat per molts aspectes (personals i

institucionals), així que haurem d'anar seleccionant i exclouent aquelles qüestions sobre les que centrarem l'avaluació.

També cal tenir present que, d'acord amb House (1994), els enfocaments teòrics d'avaluació són tipologies idealitzades utilitzades per aclarir el pensament, però després, cada avaluador concreta un enfocament únic que no es pot enquadrar perfectament en cap categoria. Nosaltres partim de l'enfocament de l'estudi de casos perquè entenem que la fita de l'avaluació és més la comprensió que l'explicació o el coneixement proposicional. Per a Stake (1978), quan el públic d'un informe d'avaluació és el propi professorat i pretenem ajudar-lo a comprendre els problemes socials, és preferible utilitzar el mètode de l'estudi de cas perquè aquest enfocament està en harmonia amb l'experiència del lector. De fet, es tracta d'utilitzar metodologies "naturalistes".

En certa forma, qualsevol estudi d'avaluació esdevé un estudi de cas: en aquest cas la modalitat de formació que s'avalua constitueix el cas. També podem afirmar que en qualsevol estudi de cas hi ha alguna fase interpretativa que té un caràcter avaluatiu. Quan l'avaluació té un caràcter més qualitatiu, com en l'estudi de cas i l'etnografia, normalment es posa l'èmfasi en la qualitat de les activitats i els processos, els quals es reflecteixen en la descripció narrativa i en les interpretacions. Al llarg de l'avaluació mitjançant l'estudi de cas, s'han de considerar els contextos, els múltiples punts de vista i la triangulació com a aspectes essencials (Stake, 1998).

L'estudi de cas se centra en els propis processos del programa que s'avalua i en la visió que les persones tenen d'aquest. La qüestió principal que es planteja és: "què els sembla el programa als subjectes que tenen contacte habitual amb ell?" (House, 1994: 40).

Atès que ens calen unes orientacions més concretes sobre estratègies pràctiques per dur a terme l'avaluació, a continuació detallem un model d'avaluació que es pot aplicar perfectament sota la perspectiva de l'estudi de cas. En la nostra recerca hem optat pel

model CIPP de Stufflebeam. A partir d'aquest model, Granado (1991) va construir un protocol específic per a projectes de perfeccionament basats en el model de Formació en Centres. Una versió anterior d'aquest protocol va ser validat mitjançant el judici d'experts (coordinadors de vuit CEP -Centres de Professorat- de la província de Sevilla). L'esquema d'aquest protocol consta de quatre grans dimensions (seguint el model d'avaluació CIPP de Stufflebeam): context i antecedents, característiques del projecte, desenvolupament del projecte i impacte del projecte. Tal com hem comentat a l'inici d'aquest capítol però, aquest extens protocol pot resultar massa exhaustiu en funció de les audiències i els recursos disponibles (sobretot de temps).

Alguns autors, com García Álvarez (1996), Lawrenz i McCreath (1988) i Hadji (1989), consideren que models d'avaluació com els de Stake o Stufflebeam són més apropiats per a l'avaluació d'amplis programes. Tot i així, tal com recorda Kemmis (1986), el disseny d'una avaluació ha de ser un procés dialèctic, flexible i problemàtic d'acord amb la realitat única que s'avalua.

Tenint en compte aquestes reflexions apuntem a continuació les principals característiques del model CIPP d'avaluació que seran treballades a llarg de l'estudi de cas.

L'orientació que pren l'estratègia de Stufflebeam (Stufflebeam i Shinkfield, 1993) és que l'avaluació ha de ser un instrument per ajudar a que els programes siguin millors per a la gent a la qual han de servir, obtenint i utilitzant "una informació contínua i sistemàtica amb el fi de satisfer les necessitats més importants o, al menys, fer el possible amb els recursos de què es disposi" (p. 190).

D'acord amb aquest model, l'avaluació consisteix en quatre tipus d'estudis definits en relació als seus objectius, mètodes i utilitzacions (vegeu figura 29 -pàgina 158-).

Tipus d'avaluació	Característiques		
	Objectiu	Mètode	Decisió
Context	Caracteritzar el marc en què es desenvolupa el programa.	Mètodes analítics (revisió de documents, entrevistes...).	Decidir el marc en què es treballarà, els objectius i els criteris per jutjar els resultats.
Entrada	Prescriure el programa.	Recerca bibliogràfica, visites a altres programes, assaigs pilot.	Estructurar les activitats del programa i decidir els criteris per jutjar l'aplicació del programa
Procés	Comprovar contínuament l'aplicació d'un programa.	Descripció del procés real, interacció amb els agents implicats i observació.	Perfeccionar la planificació i procediments del programa.
Producte	Interpretar el valor i mèrit d'un programa.	Recopilació de judicis dels clients del programa i anàlisis qualitatives i quantitatives.	Decidir la continuació, finalització, modificació o readaptació del programa.

Figura 29. Tipus d'avaluació segons el model CIPP (adaptat de Stufflebeam i Shinkfield, 1993).

Amb aquests quatre tipus d'avaluacions del model CIPP entenem què es pot realitzar una avaluació de la Formació en Centres prou comprensiva i que atengui a tot el seu procés, des del context en què tindrà lloc, el seu disseny, la seva aplicació i els resultats que se'n puguin obtenir.

2.5.3. Els criteris d'avaluació

La tendència inicial en dissenyar una avaluació sol ser qüestionar-se tots els aspectes de la formació, però hem de tenir en compte, com afirmen Loucks-Horsley *et al* (1987: 167) que "els avaluadors normalment formulen més preguntes que temps i recursos

disponibles hi ha per a respondre-les". Així doncs, convé prioritzar què s'avaluarà i sota quins criteris en funció dels objectius de les audiències i dels recursos disponibles.

Malgrat en l'avaluació del context, Stufflebeam ja proposa en el seu model que s'haurien de decidir els criteris amb què es jutjaran els resultats, nosaltres presentem un estudi realitzat per Fenstermacher i Berliner (1985), en el qual s'ofereixen unes orientacions sobre què avaluar i amb quins criteris, d'acord amb un model específic per a l'avaluació de programes de desenvolupament professional (vegeu figura 30 -pàgina 160-). Les preguntes a què pretén respondre aquest model són: té valor el que s'està fent? s'està fent bé? I té èxit?

Dimensions	Condicions	Criteris
Valor	Teoria	L'activitat és una contribució als fins d'una teoria educativa determinada.
	Moral	L'activitat és moralment acceptable, justa i pacífica per als participants.
	Evidència	L'activitat es basa en l'evidència de la investigació, avaluació o experiència crítica, i inclou procediments per determinar l'èxit i el mèrit.
Mèrit	Variabilitat	L'activitat permet variacions en la forma en què el professorat participa i en la forma en què aquests utilitzen el que aprenen.
	Incentiu	L'activitat proporciona incentius positius per potenciar la participació del professorat, tant en la planificació com en la implementació a l'aula.
	Manteniment	L'activitat proporciona recolzament sistemàtic i clínic durant el seu desenvolupament i aplicació.
	Sensibilitat	L'activitat és coherent amb els plans de treball del professorat, es relaciona amb les circumstàncies de l'aula i es valora per la seva utilitat.
Èxit	Objectius	L'activitat ha establert els objectius amb claredat, són coneguts tant pel professorat com pels formadors i es relacionen amb les demandes del professorat.
	Formador	L'activitat està dirigida per professorat competent com a formador d'adults, i és capaç de modelar les propostes del professorat.

Figura 30. Criteris d'avaluació de programes de desenvolupament professional (Fenstermacher i Berliner, 1985).

Els criteris que acabem d'exposar ajuden enormement a emetre uns judicis raonats i serveixen, com a estratègia, per iniciar un debat entre tots els participants en el programa de Formació en Centres.

2.6. Síntesi de la fonamentació teòrica

Després de revisar conceptualment els principals tòpics a l'entorn del desenvolupament professional del professorat i la Formació en Centres, s'han pogut localitzar unes grans categories que permetran posteriorment analitzar la realitat d'una manera força comprensiva. L'esquema d'aquestes categories gira al voltant de tres àmbits, cadascun dels quals inclou tres subtemes:

- **Fonaments previs**
 - Orientació conceptual
 - Concepte d'educació
 - Context social
- **Desenvolupament professional del professorat**
 - Professionalitat
 - Dimensions del desenvolupament professional
 - Reflexió
- **Formació en Centres**
 - Praxi
 - Canvi / Millora
 - Agents

Aquesta estructura conceptual ens permet orientar la interpretació i la crítica de la realitat des de diverses perspectives en el sentit que exposem a continuació.

En primer lloc convé comprendre les bases més filosòfiques que impregnen les idees i els actes que analitzarem. Entre aquests fonaments considerem important el fet de conèixer des de quina orientació conceptual (tècnica, interpretativa o sòcio-crítica) es realitzen els apropaments a la realitat que fan cadascun dels agents implicats en la

situació que s'analitza. Això permetrà justificar moltes decisions que es prenguin, tant a nivell de prioritització de valors com de metodologies emprades.

També considerem com un factor clau la concepció d'educació ja que facilita la determinació del tipus de canvi que es projecti i l'establiment dels límits a què es pensa arribar amb aquest canvi.

Creiem que copsar determinats elements del context social (més propers a la modernitat o a la posmodernitat) ens ajudarà a comprendre les tensions que es produeixen ja que habitualment conviuen diversos contextos o organitzacions socials amb estructures i interessos oposats.

Des de l'àmbit del desenvolupament professional del professorat haurem de cercar en primer lloc quins trets de professionalitat trobem en els discursos i pràctiques dels docents (autoritat, autonomia, gestió, tasques) per veure si es decanta més cap a una visió de la professionalització restringida o més aviat desenvolupada.

Pretenem fer una anàlisi de la Formació en Centres no exclusivament a partir de la formació estrictament metodològica, sinó que incorporem una diversitat de dimensions en què el professorat es pot desenvolupar professionalment:

- pedagògica (de cara a la millora de l'ensenyament),
- auto-comprensiva (perfeccionant la imatge de si mateix),
- cognitiva (augmentant la seva capacitat de processament de la informació),
- teòrica (reflexionant sobre la pràctica),
- professional (fent recerca), i
- de la carrera (diversificant els rols que hi pot adoptar).

Serà necessari comprovar analíticament en quins moments i de quina manera es du a terme la "reflexió", ja que es considera l'activitat que en definitiva permet la transformació de la realitat. Es pot observar si es reflexiona sobre la situació on té lloc

l'acció, sobre un mateix com a docent o sobre els supòsits d'ensenyament que es donen per vàlids.

En quant a la modalitat de Formació en Centres, que serà el tòpic que s'analitzarà amb més especificitat, aprofundirem en qüestions sobre el concepte de "pràctica" (per comprendre si s'entén des d'una perspectiva tècnica -com un llibre de receptes- o com un compromís quotidià en la construcció d'un context en què sigui possible pensar i actuar críticament) i la relació teoria-pràctica. També tindrem en compte quin tipus de canvi es realitza (ja sigui de primer o segon ordre), així com els condicionants que influeixen en la possibilitat de dur a terme un canvi (resistències, actituds, temps, cultures col·laboratives, etc.). Per últim, posarem un especial èmfasi en comprendre les perspectives dels diversos agents implicats (professorat, equip directiu, assessors, el propi centre, pares i alumnes).

En resum, farem un primer apropament deductiu a la realitat a partir d'un esquema que es compon de trenta-sis categories específiques que provenen un arbre jeràrquic com el que es representa a la figura 31 -pàgina 164-.

FONAMENTS PREVIS	ORIENTACIÓ CONCEPTUAL	TÈCNICA			
		INTERPRETATIVA			
		SÒCIO-CRÍTICA			
	CONCEPTE D'EDUCACIÓ	TRANSMISSIVA			
		CREATIVA			
	CONTEXT SOCIAL	MODERN			
POSMODERN					
DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSORAT	PROFESSIONALITAT	ELEMENTS	AUTORITAT		
			AUTONOMIA		
			TASQUES		
	VISIÓ	RESTRINGIDA			
		DESENVOLUPADA			
	DIMENSIONS	PEDAGÒGICA			
		AUTO-COMPRENSIVA			
		COGNITIVA			
PROFESSIONAL					
DE LA CARRERA					
REFLEXIÓ	SITUACIÓ				
	UN MATEIX				
	SUPÒSITS				
FORMACIÓ EN CENTRES	PRAXI	CONCEPTE DE PRÀCTICA	TÈCNICA		
			CRÍTICA		
		RELACIÓ AMB TEORIA			
	CANVI / MILLORA	TIPUS DE CANVI	1r ORDRE (superficials)		
			2n ORDRE (fonamentals)		
		CONDICIONANTS	ACTITUDS	FAVORAB.	
				DESFAV.	
			TEMPS		
			CULTURA	COL-LAB.	
				INDIVID.	
	AGENTS	PROFESSORAT			
EQUIP DIRECTIU					
ASSESSORS					
CENTRE EDUCATIU					
PARES					
ALUMNAT					
COMUNITAT					

Figura 31. Arbre jeràrquic deductiu de categories per a analitzar la realitat.

Amb la visió panoràmica d'aquest esquema conceptual finalitzem els capítols de fonamentació teòrica que ens han permès concretar un marc discursiu per a la interpretació de l'experiència pràctica que s'exposa en el proper capítol. Evidentment es tracta d'un marc que pretén ser més suggeridor que no pas restrictiu i limitador.

Capítol 3.
Estudi de cas

"M'agrada la realitat, té gust de pa"

Jean Anoui

La fase empírica de la recerca es caracteritza per la immersió de l'investigador, amb tots els seus coneixements i tots els seus dubtes, en la realitat d'una experiència concreta. Aquesta pràctica és la que, en part, ha permès saber què era més oportú aprofundir teòricament i així s'ha pogut configurar un discurs coherent i amb sentit en la fonamentació realitzada en el capítol anterior. Per això podem considerar que tant aquest capítol pràctic com l'anterior capítol teòric no es poden entendre completament l'un sense l'altre.

Els tres primers apartats d'aquest capítol tracten sobre la fonamentació metodològica que estructura i sistematitza la pràctica i l'anàlisi efectuada, i en els següents apartats es descriu i s'analitza l'experiència duta a terme.

3.1. Mètode de treball

En aquest apartat s'ubica la recerca realitzada en el marc d'uns supòsits i metodologies científiques per tal de justificar les decisions que s'han anat prenent al llarg de l'estudi empíric. El tipus de decisions preses va des de la concepció ontològica de què es parteix -la pròpia naturalesa de la realitat-, passant pel tipus de coneixement que es pretén, les estratègies metodològiques seleccionades i acabant amb els criteris que es tindran presents a l'hora de considerar la científicitat de la recerca que s'ha dut a terme.

El mètode de recerca ha aportat a aquest estudi una forma de treballar sistemàtica que ha orientat en cada moment l'investigador sobre les determinacions pràctiques que s'han pres. La selecció d'un mètode concret d'entre tots els possibles no s'ha considerat com una qüestió de limitacions o restriccions de la tasca de recerca, sinó que més aviat ha servit per dotar de coherència tot un projecte d'aprenentatge científic.

3.1.1. Enfocament interpretatiu de la recerca

Les recerques que es duen a terme sota l'enfocament del paradigma interpretatiu parteixen d'un conjunt de supòsits o creences que guien el seu procés metodològic¹². Aquests supòsits fan referència als següents aspectes (Creswell, 1998 i Koetting, 1984):

¹² Depenent de la literatura revisada, el paradigma interpretatiu també rep els noms de qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic. Per altra banda, aquest paradigma s'associa amb la metodologia constructivista, també anomenada qualitativa, que s'orienta a descriure i interpretar els fenòmens socials (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996). Per la nostra part, hem optat per emprar el terme "interpretatiu" ja que s'associa més fàcilment amb el procés hermenèutic d'aproximació a la realitat que es realitza.

- *Naturalesa de la realitat (ontologia)*: es considera que la realitat és subjectiva, múltiple (no única), divergent, dinàmica i construïda d'acord a com es vista pels implicats en la realitat que s'investiga.
- *Relació entre l'investigador i el que s'investiga (epistemologia)*: l'investigador intenta reduir la distància entre ell i la realitat que s'investiga. Hi ha una dependència mútua entre l'investigador i la realitat. L'investigador col·labora, passa temps amb els participants en el seu context natural i esdevé un participant més.
- *El paper dels valors en la recerca (axiologia)*: l'investigador reconeix que la recerca està carregada de valors i per tant existeixen biaixos. L'investigador exposa obertament com aquests valors afecten la selecció del problema, la teoria, el mètode i les interpretacions de la realitat.
- *El procés de recerca (metodologia)*: S'utilitza la lògica inductiva, els dissenys emergents i s'estudien els tòpics dins del seu context natural.

La característica fonamental de la investigació interpretativa rau però en el tipus de coneixement que pretén (Stake, 1998). No es tracta tant de si s'utilitzen dades qualitatives o quantitatives sinó que es destaca sobretot la *comprensió* de les complexes relacions entre tot el que existeix. En canvi, les investigacions positivistes s'esforcen a *descobrir i explicar* relacions de causa-efecte, a fi de controlar els fenòmens. Stake assenyala, com una diferència més entre aquests paradigmes, que la major part dels investigadors qualitatius d'avui dia pensen que el coneixement és quelcom que es *construeix* i no que es descobreix. Aquesta darrera qüestió és coherent amb la visió ontològica interpretativa: el món no és quelcom extern a l'investigador i que per tant s'ha de buscar o descobrir; la realitat que coneixem "és una construcció particularment humana" (Stake, 1998: 89) i per això l'objectiu de la investigació és construir una interpretació de la realitat que ens permeti millorar.

La nostra pretensió no va ser en cap moment rebutjar el paradigma positivista o la metodologia quantitativa, en contraposició a la qualitativa, per defugir "les estadístiques"; en comptes d'aquesta actitud negativa envers un paradigma hem preferit reflexionar sobre diversos aspectes que permetessin decidir quin tipus de recerca era més apropiat. Així, a partir de les orientacions de Creswell (1998), podem concretar el procés de selecció de la metodologia interpretativa, el qual va consistir en anar prenent en consideració les següents particularitats del fenomen que es volia estudiar:

- La naturalesa del fenomen a investigar consisteix en un problema obert, en què no es veuen clares les relacions causa-efecte.
- La necessitat d'explorar el fenomen de la Formació en Centres, sense tenir el coneixement previ de les variables concretes que hi intervenen.
- La pretensió de voler presentar una visió detallada i en profunditat d'un cas real.
- El fet d'estudiar casos en el seu context natural pot aportar detalls importants que són fàcils d'oblidar quan s'aparten els individus del seu context.
- El desig per part de l'investigador de formar part integrant del fenomen, com un aprenent actiu i no com un expert infal·libre que jutja.
- Es disposava del temps i dels recursos suficients per a recollir moltes dades i fer-ne una anàlisi exhaustiva.

3.1.2. «L'estudi de cas» com a metodologia de recerca

Dins de les metodologies de recerca que s'empren des del paradigma interpretatiu, *etnografia*, *biografia*, *fenomenologia*, *teoria fonamentada* i *estudi de cas*, aquesta darrera s'ha considerat la més oportuna per diversos motius. Creswell (1998) proposa

uns criteris que permeten saber en quin moment podem afirmar que una recerca es tracta d'un estudi de cas:

- a) es pot identificar clarament "el cas" a estudiar, que a partir d'ara identificarem amb la lletra grega *theta* majúscula (Θ) -un equip de professorat de l'etapa infantil d'un centre determinat i la formació permanent en el centre que va realitzar durant un curs-;
- b) aquest cas és un sistema delimitat en el temps (finals del curs 93-94 i curs 94-95) i en l'espai (el centre educatiu en qüestió);
- c) s'utilitzen diverses fonts d'informació a fi d'aconseguir una visió en profunditat del cas; i
- d) es dedica un temps considerable a descriure el context i les característiques del cas.

Arnaus (1999) defensa que l'estudi de cas i la biografia són metodologies que permeten la comprensió de l'ensenyament des de la seva complexitat. En quant a l'estudi de cas, reconeix que la seva naturalesa descriptiva comporta una oportunitat per a presentar el treball del professorat situat en el propi context real amb tota la complexitat inherent; i per aquest motiu, aquesta metodologia constitueix una valuosa manera de transformar el coneixement proposicional en narracions que motiven i estimulen la reflexió. López Yáñez (1997: 83) també reconeix la importància que té el fet de comprendre un context quan es pretén intervenir-hi:

...l'assessor, per intervenir en un context institucional, i sobretot, per què la seva intervenció resulti útil a aquest context, necessita comprendre'l. Necessita saber *com funciona*, i aquesta serà la base per comprendre les reaccions que es produeixin respecte la seva intervenció... En conseqüència, l'assessor haurà de ser abans que res un *analista*, que essencialment afronta la difícil tasca de comprendre el medi en què actua amb els seus propis esquemes interpretatius i explicatius i que els depura i ajusta contínuament per adequar-los a les característiques d'aquest context.

Algunes de les interpretacions que es fan en aquesta recerca són de caràcter avaluatiu, ja que en certa manera es revelen virtuts i defectes, encerts i errors de l'activitat objecte del cas que han permès prendre certes decisions. Per tant podem afirmar que es tracta d'una investigació avaluativa. L'avaluació que es pot realitzar des d'un estudi de cas, com a recerca interpretativa, té la característica que posa l'èmfasi en la qualitat de les activitats i dels processos, reflectida en la descripció narrativa i en les interpretacions, i això la diferencia bastant de l'avaluació positivista, la qual destaca els criteris de productivitat i efectivitat. En opinió de House (1994: 229-230),

l'enfocament de l'estudi de casos és un dels més prometedors i dignes de desenvolupament... Si és creïble per als destinataris, un estudi de casos ben estructurat constitueix l'avaluació més potent.

Pel que fa al disseny general del procés de recerca en un estudi de cas trobem que, com en tota investigació educativa, hi ha les següents fases (Latorre, Del Rincon i Arnal, 1996): planificació, obtenció d'informació, anàlisi i interpretació de les dades i elaboració de l'informe. En l'estudi de casos però, les fases de la investigació segueixen un enfocament interactiu i recurrent, és a dir, que els plantejaments que van sorgint al llarg de la recerca permeten anar modificant les fases anteriors.

La complexitat dels estudis de casos ha estat abordada per Stake (1998) analitzant profundament les fases d'aquest tipus d'investigació. A continuació n'exposem una síntesi, de la qual han sorgit les orientacions metodològiques que han guiat aquesta recerca.

- **Tipus d'estudi de cas** (intrínsec o instrumental).
- **Selecció del cas.**
- **Estructura conceptual** (el cas Θ i els temes o preguntes temàtiques).
- **Recollida de dades** (accés, permisos, observació, entrevista, documents).
- **Anàlisi i interpretació.**
- **Validació** (triangulació).
- **Redacció de l'informe.**

Figura 32. Síntesi del procés de l'estudi de cas (basada en Stake, 1998).

En primer lloc podem diferenciar el tipus d'estudi que realitzem segons si ens interessa un cas per aprendre sobre altres casos o sobre algun problema general (es tractaria d'un estudi *instrumental* de cas) o bé ens interessa aprendre sobre aquell cas en particular per sí mateix (estudi *intrínsec* de cas). Molt relacionat amb aquesta qüestió, ens trobem a continuació el pas en què hem de decidir com seleccionar el cas. Stake proposa que utilitzem els criteris de màxima rentabilitat entre el temps disponible, la facilitat de tractar, amb un clima on la recerca tingui bona acollida, amb possibilitat de localitzar un informador i amb "actors" (persones implicades) disposats a donar la seva opinió.

El pas següent, tot i que com ja hem comentat anteriorment la seqüenciació pot anar variant en funció del desenvolupament del propi cas, requereix d'una organització de conceptes, d'idees, estructures cognitives i ponts conceptuals que expressin la comprensió necessària per partir del que ja es coneix i que orienti tant la recollida de dades com les interpretacions. Aquesta estructura conceptual se sol organitzar al voltant d'un cas i els temes que hi estan relacionats. És molt habitual que els temes vagin evolucionant a mesura que s'avança en l'estudi del cas.

La recollida de dades comporta una fase d'organització en què s'ha de tenir en compte com s'accedirà al cas i quin tipus de permisos caldran ja que quasi sempre "es juga a

casa d'un altre". Les principals estratègies de recollida de dades són l'observació, l'entrevista i la revisió de documents.

Els moments en què intentem donar sentit a les dades i impressions que obtenim els podem considerar com anàlisis i interpretacions, és com una manera d'anar encaixant les peces d'un trencaclosques i buscar uns models o consistències. La informació que s'ajusta a un model confirma la seva validesa i la informació que no s'hi ajusta permet anar adaptant el model o buscar-ne d'alternatius.

Per saber si estem generant una descripció comprensiva i exacta del cas i si estem fent les interpretacions que desitgem, Stake proposa que utilitzem l'estratègia de la triangulació. D'aquesta manera podem trobar observacions addicionals que serveixin de base per revisar les nostres interpretacions.

Per últim, en la fase de redacció de l'informe, Stake recomana començar amb una estructura inicial que contingui un primer esbós del cas, per situar el lector; la identificació del tema, propòsit i mètode d'estudi; descripció narrativa per ampliar la definició del cas i dels contextos; desenvolupament dels temes; detalls descriptius, documents, cites; conclusions i comentaris finals. Pel que fa al tipus de relat de l'informe, cada cop es prefereix més que es faci tal com s'explica una història (Stake, 1998); mentre que es considera inadequat, per a l'estudi de cas, l'informe de recerca tradicional, ja que el cas no és una hipòtesi.

3.1.3. Criteris de rigor científic

A partir de mitjans de la dècada dels anys 80, Lincoln i Guba (1985) van fer un esforç per assenyalar les diferències existents entre els criteris de científicitat dels paradigmes positivistes -imperants fins aquells moments- i interpretatius o socio-crítics. Per a

aquests autors els criteris de rigor d'ambdós paradigmes són els mateixos però canvien les estratègies per aconseguir-los. D'aquesta manera, trobem que en els paradigmes interpretatiu i sòcio-crític el valor de veritat -o validesa interna per als positivistes- s'estableix mitjançant la *credibilitat*; l'aplicabilitat -validesa externa- mitjançant la *transferabilitat*; la consistència -fiabilitat- mitjançant la *dependència*; i la neutralitat -objectivitat- mitjançant la *confirmabilitat*. A la figura 33 -pàgina 178- resumim els significats i les estratègies per a cadascun d'aquests criteris.

Criteri	Significat	Estratègies
Credibilitat	Isomorfisme entre les dades recollides i la realitat.	-Observació persistent. -Triangulació. -Judici crític de col·legues. -Recollida de material referencial (vídeos, documents, gravacions, fotografies...) -Comprovacions amb els participants.
Transferabilitat	Possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos.	-Mostratge teòric. -Descripció densa. -Recollida d'informació abundant.
Dependència	Grau en què es repetirien els resultats en cas de replicar-se la investigació.	-Establir pistes de revisió. -Auditoria d'investigadors externs. -Rèplica pas a pas. -Mètodes solapats (interpretacions complementàries).
Confirmabilitat	Seguretat que els resultats no estan esbiaixats.	-Auditoria externa. -Descriptors de baixa inferència (transcripcions textuais, cites...) -Reflexió.

Figura 33. Criteris i estratègies de la metodologia constructivista/qualitativa (adaptat de Latorre, Del Rincón i Arnal (1996).

En la interpretació qualitativa de les dades pot semblar crucial oferir un resultat al més objectiu possible, fent que l'investigador no variï o esbiaixi la informació. Però tal com ens fa veure Elliott (1999) el més important no han de ser aquestes qüestions sinó l'*aprenentatge* que es produeix en l'anàlisi i interpretació de les dades, és a dir, la qüestió és si s'hi produeix un canvi de consciència en el moment en què es van

redactant els informes. D'aquesta manera, no es pot afirmar que l'investigador no ha entès el significat objectiu de les dades; es tracta de demostrar que les pròpies dades contenen quelcom de l'investigador perquè també forma part de la realitat que investiga. Per aquests motius House (1994: 227) considera que "la majoria de problemes en relació amb l'estudi de cas es refereixen més a la importància que s'atorgui a unes o altres qüestions que a la seva veritat o falsedat".

Quan es tracta d'investigacions orientades al canvi social i educatiu, la font fonamental de validesa serà, en definitiva, "la constatació de si el canvi s'ha efectuat realment en les pràctiques a les quals suposadament afecta i la permanència d'aquest" (Bartolomé, 1992: 33).

En termes pràctics, Creswell (1998) ofereix una síntesi de les vuit estratègies més comunes per a assolir els criteris de qualitat o verificació científica. De totes elles, que són les que presentem a continuació, Creswell recomana com a mínim que se n'utilitzin dues, entre les quals destaquen la triangulació de les fonts d'informació, la descripció detallada i en profunditat i la revisió de l'informe per part dels implicats en la recerca:

- *Estada perllongada i observació persistent* en l'escenari del cas, generant confiança amb els participants, copsant la seva cultura i contrastant les informacions distorsionades.
- *Triangulació de les fonts d'informació*, dels mètodes utilitzats, d'investigadors i de teories que permeti corroborar les evidències.
- *Revisió per part de col·legues* que actuïn com a "advocats del diable" (tal com ho defineixen Lincoln i Guba, 1985), fent preguntes crítiques sobre els mètodes utilitzats, les interpretacions i els significats.
- *Anàlisi de casos adversos a les hipòtesis*, revisant les dades disconformes amb les evidències i redefinint les hipòtesis a mida que avança la recerca.

- *Clarificar els biaixos del propi investigador*, explicitant les assumpcions i els posicionaments de l'investigador que afecten la recerca.
- *Contrastar els resultats i les interpretacions per part dels informants*, per comprovar la credibilitat de l'informe.
- *Descripció en profunditat i detallada* que permeti al lector prendre decisions sobre la transferibilitat a altres casos amb característiques similars¹³.
- *Auditories externes*, que examinin tant el procés com el producte de la recerca.

El procés dialèctic de reflexió grupal que s'ha dut a terme al llarg de les sessions de formació en aquest estudi de cas ofereix la possibilitat de construir una realitat intersubjectiva que reforça el rigor de la interpretació. Els mètodes dialògics no pretenen buscar ni trobar veritats universals, sinó construir una realitat en un context històric determinat. La construcció de la visió del cas ha estat responsabilitat col·lectiva, comptant amb les veus de tots, comproment-les, reconciliant-les i dialogant amb totes elles¹⁴.

Quant a la recerca que s'ha dut a terme podem concretar les estratègies utilitzades per garantir els criteris de rigor en els següents punts:

- S'han utilitzat diverses fonts d'informació: Notes de camp de l'investigador, documents escrits oficials i no oficials, documents *ad hoc* (guies d'avaluació), observacions, entrevistes a diversos participants i diaris/actes.
- L'estada en l'escenari del cas s'ha perllongat durant un any natural repartit entre dos cursos acadèmics.

¹³ Aquesta estratègia obliga a tenir cura amb la qüestió de la confidencialitat (House, 1994): desdibuixar els individus de forma que sigui impossible la seva identificació fa que mai no arribem a tenir una imatge completa dels participants.

¹⁴ L'investigador però, es fa plenament responsable d'haver sabut orientar el procés metodològic així com de reflectir oportunament en la narració definitiva del cas els aprenentatges realitzats.

- Al llarg de l'informe de l'estudi de cas s'han descrit tots els detalls possibles (sense arribar al límit en què es pugui descobrir la identitat dels participants).
- En l'informe del cas també s'han afegit comentaris al marge i notes a peu de pàgina que inclouen suposicions i valors del propi investigador a fi d'explicitar els possibles biaixos que influeixin en les interpretacions.

3.2. Enfocament de l'estudi de cas

En aquest apartat exposarem el problema i la realitat que conforma el cas objecte d'estudi, formulant les preguntes inicials que van originar la recerca. Per tal que el lector pugui comprendre millor el desenvolupament del cas també explicarem com va ser seleccionada la realitat concreta que s'investiga i quins passos es van realitzar per poder accedir a l'escenari del cas.

Aquestes qüestions, per la seva banda, han ajudat a orientar quines havien de ser les diverses fonts d'informació i han permès reformular i concretar l'interès inicial de l'investigador. De la mateixa manera, l'establiment de quin havia de ser el cas a estudiar ha permès confirmar que l'enfocament metodològic interpretatiu era el més oportú.

3.2.1. Estratègia de selecció del cas

El procés de selecció del cas estudiat es va fonamentar inicialment en dues prioritats: la facilitat d'accés a la realitat per part de l'investigador, a fi de poder esdevenir un participant més, i el desig de realitzar una recerca en el seu context natural. També es volia evitar que fos l'investigador qui imposés a una escola la necessitat de fer Formació en Centres. D'aquesta manera, l'investigador va oferir el gener de 1994 els seus serveis com a assessor (especialista en avaluació) a una institució encarregada de la Recerca i la coordinació de la Formació permanent de determinats Centres Educatius (que anomenarem amb el pseudònim IRFE). El mes d'abril del mateix any, l'investigador rebia una trucada de l'IRFE explicant que un centre (que anomenarem

amb el pseudònim Forja) havia sol·licitat l'ajut d'un assessor que pogués col·laborar en la resolució d'un problema d'avaluació. Després de diverses converses amb una tècnica de l'IRFE i amb la cap d'estudis del centre Forja, l'investigador-assessor va considerar que es tractava d'un cas que podia complir les característiques necessàries per a esdevenir *l'estudi de cas* (Θ) de la recerca (és a dir, es tractava d'un cas real, en un context natural, com a sistema delimitat en el temps i l'espai i factible de ser estudiat en profunditat).

També es va tenir present en la selecció del cas definitiu el fet que l'equip de professorat amb què es treballaria consistia en tots els membres de l'etapa d'educació infantil del centre. Això permet delimitar més el cas i es va considerar positiu poder augmentar el coneixement sobre la formació del professorat d'aquesta etapa sobre la qual hi ha molt poques recerques.

En aquesta recerca s'ha descartat la possibilitat de realitzar un estudi de múltiples casos perquè la seva finalitat no és una qüestió de "quants?" sinó de comprensió en profunditat d'un sistema complex, i la manca de profunditat està directament relacionada amb la quantitat de casos que s'estudien (Creswell, 1998). Per altra part, tampoc s'ha pretès que aquest cas sigui una bona representació d'altres casos, tenint en compte que l'estudi de casos no és una investigació de mostres (Stake, 1998).

D'acord amb la tipologia d'estratègies de mostratge en recerques qualitatives (Miles i Huberman, 1994) podríem caracteritzar la selecció del cas sota dos criteris: per una banda es tracta d'un mostratge de "bola de neu" -perquè s'ha identificat el cas a través d'una persona que coneixia una altra persona que coneixia el centre-, i per altra banda també és "criterial" -perquè s'ha seleccionat un cas que complia certes característiques determinades establertes per l'investigador-.

3.2.2. Qüestions d'accés

Aconseguir l'accés al cas va ser facilitat, en un primer moment, pel propi centre Forja ja que va ser la seva cap d'estudis qui va sol·licitar un assessorament extern. A partir d'aquest fet podríem dir que es va iniciar un procés d'acceptació fonamentat en la confiança personal i professional a través de les primeres entrevistes mantingudes. Des d'aquell moment la cap d'estudis va esdevenir l'informant clau del cas i la persona de referència entre l'investigador-assessor i el centre.

El consentiment mutu d'acceptació es va basar en els següents punts:

- El centre tindrà el dret de finalitzar voluntàriament la seva participació en la investigació en qualsevol moment.
- L'objectiu principal de la investigació consistirà a facilitar la resolució de problemes a l'entorn de l'avaluació.
- Els procediments per a l'obtenció d'informació seran pactats amb el professorat implicat.
- Es protegirà en tot moment la confidencialitat dels participants.
- Els beneficis dels participants consistiran a comptar amb l'ajut i la dedicació d'un agent extern per a resoldre els problemes a l'entorn de l'avaluació.
- En tot cas, la participació del professorat en la recerca no els afegirà més temps de dedicació que l'estrictament necessari per a la millora de la seva pràctica professional.

3.2.3. *Preguntes inicials de la recerca i ús de la teoria*

A l'inici de la tesi plantejàvem un problema que va ser l'origen motivador de la recerca: "comprendre per què la formació permanent institucional no acaba de satisfer la necessitat del professorat de resoldre determinades situacions problemàtiques de l'educació i entreveure possibles alternatives". Però a mesura que s'ha anat obtenint informació i reflexionant tant sobre els fonaments teòrics com les particularitats del cas que s'estudia, s'ha pogut especificar una pregunta més definitòria.

El problema que s'ha investigat es pot concretar a diversos nivells. D'una forma general podem expressar el problema com una pregunta central, amb tres qüestions, a la qual es pretén respondre amb la recerca:

Què permet configurar la formació permanent del professorat, com es du a terme i què comporta?

Tot seguit podem especificar més el tema del problema amb les següents subpreguntes, que per a nosaltres esdevindran els temes principals de recerca -assenyalats amb la lletra grega *theta* minúscula (θ)- (vegeu una representació gràfica de les preguntes a la figura 34 -pàgina 187-):

- θ_1 Quines concepcions de l'educació i de la professionalitat docent té el professorat?
- θ_2 Quins temes preocupen el professorat sobre la seva formació permanent?
- θ_3 Com es va organitzar la Formació en Centres d'aquell professorat en concret?
- θ_4 Quins aspectes van afavorir la Formació en Centres?

- θ_5 Quins aspectes van limitar la Formació en Centres?
- θ_6 Quins canvis va produir la Formació en Centres?

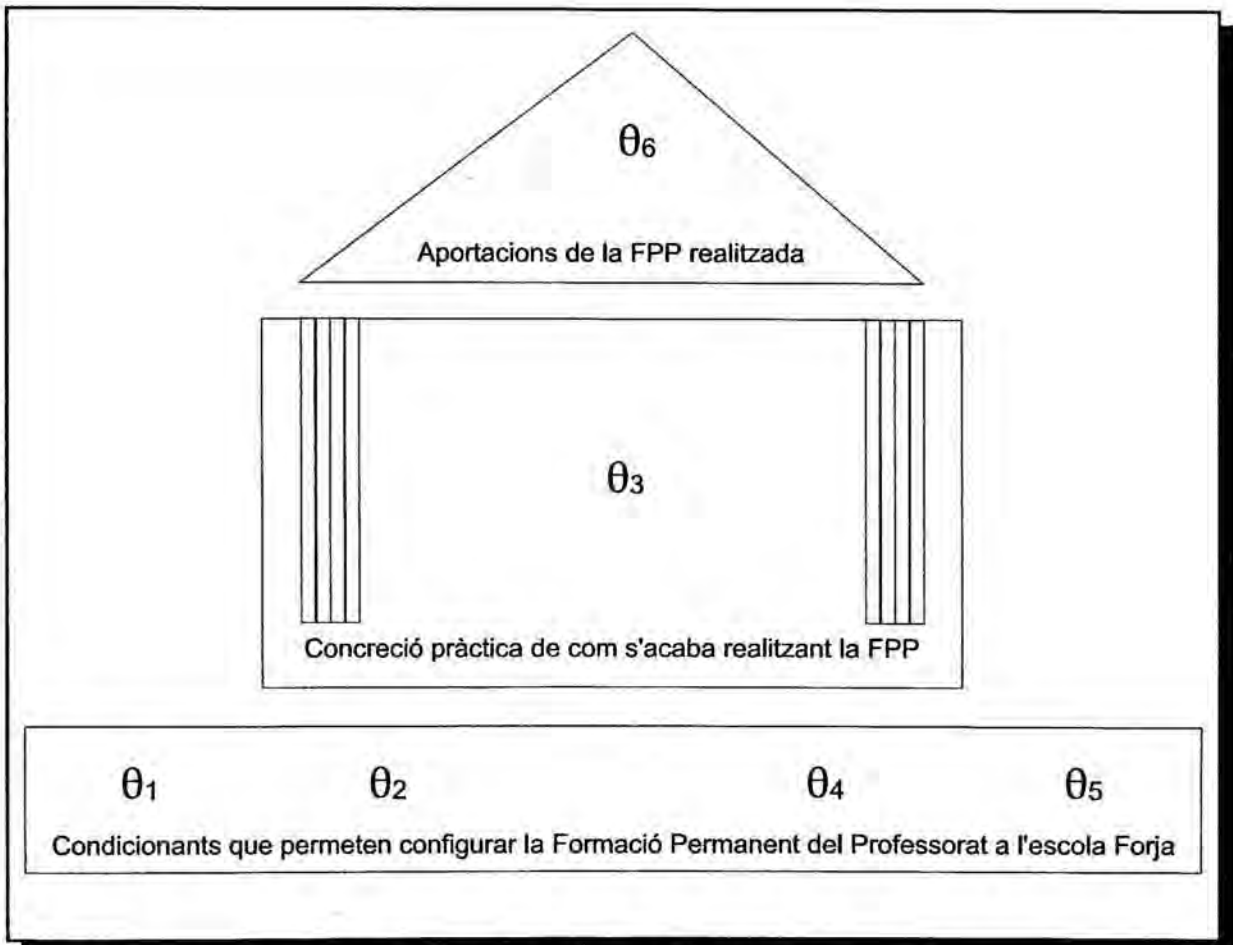


Figura 34. Representació esquemàtica de les preguntes de la recerca.

Per a aquest estudi de cas s'ha revisat la literatura existent sobre desenvolupament professional del professorat, sobre la formació permanent i més concretament sobre la modalitat de Formació en Centres. Aquesta revisió teòrica ha permès poder focalitzar millor l'estudi de cas, és a dir, ens ha permès perfilar sobre què volem investigar. Això ha estat necessari a fi de no dispersar-se fàcilment en la comprensió d'una realitat que és tan complexa i interrelacionada amb tantíssims aspectes. Ara bé, això no significa que la teoria hagi determinat d'una forma taxativa els fenòmens concrets que calia

interpretar. La relació entre la teoria i la realitat ha estat bidireccional i mútuament influent perquè, tal com es veurà al llarg de l'estudi de cas, la descripció i anàlisi de les dades ha fet emergir nous conceptes i situacions que han permès interpretar millor la pròpia realitat (Stake, 1998). La teoria i la realitat acaben sent les dues cares d'una mateixa moneda, o tal com diu López Yáñez (1997: 83):

en l'anàlisi es fa passar la realitat -els fets- per un filtre, per un tamís; a aquest filtre l'anomenem teoria... Anàlisi és, per tant, un procés cognitiu o de construcció del coneixement que provoca i exigeix al mateix temps la interacció entre la teoria i la pràctica. En realitat, i sent més rigorosos, l'anàlisi és el procés d'elaboració d'una teoria... la teoria que precedeix a l'anàlisi és una teoria que està en els seus inicis, en procés de revisió, és a dir, disposada a ser reelaborada i reestructurada.

3.3. Estratègies d'obtenció d'informació

A l'hora de decidir quines estratègies s'utilitzarien per a obtenir informació s'ha tingut en compte que el paper de l'investigador en l'estudi de cas ha de defugir l'intervencionisme. S'ha de procurar no destorbar l'activitat quotidiana del cas a fi d'aconseguir una millor comprensió de la realitat que s'investiga. Per aquest motiu, com diu Stake (1998: 23), no hauríem d'"examinar, ni tan sols, entrevistar, si podem aconseguir la informació que desitgem per mitjà de l'observació discreta i la revisió de la informació que ja s'ha recollit". Per altra banda també s'ha tingut present l'opinió de López Yáñez (1997: 83) quan afirma que en l'actualitat hi ha un major consens en considerar que

la millor manera de comprendre i conèixer les organitzacions educatives, és la de que aquesta comprensió i aquest coneixement no depèn tant de la quantitat de dades que se n'obtinguin com de la seva qualitat.

Tenint present aquests criteris, en els següents apartats expliquem les estratègies específiques que s'han utilitzat al llarg d'aquest estudi de cas i en detallem la temporització.

3.3.1. Observació participant

Aquesta estratègia d'obtenció d'informació és molt apropiada en recerques interpretatives per diversos motius (Del Rincón *et al*, 1995), entre els quals destaquem:

- L'objectiu principal de l'observació participant és la descripció de grups socials i escenes culturals mitjançant la vivència de les experiències de les persones implicades en un grup o institució (Woods, 1987).
- A partir de la informació que se n'obté, es pot redefinir el problema inicialment definit. Aquesta estratègia s'orienta més a generar conceptes que a contrastar models teòrics.
- L'observador participant es compromet a experimentar les perspectives de qui habita el món sociocultural que es descriu. L'objectiu és obtenir una perspectiva des de "dins" respecte a allò que està succeint. L'observador no es limita a veure què succeeix, sinó que ho sent i ho percep com si fos un membre més del grup.

En aquesta recerca també es va considerar oportú realitzar observacions a fi d'evitar que la mestra participant en la recerca tingués més feina concretant i redactant els objectius de les activitats que es realitzaven a l'aula.

Quant a la modalitat d'observació participant que s'ha realitzat en aquesta recerca podem aclarir que es tracta d'una observació amb les següents característiques:

- de gran implicació, ja que l'investigador feia la funció aproximada d'un mestre de reforç,
- amb el propòsit de l'observació explicitat per a la mestra l'aula de la qual s'observava,
- de curta durada (es van fer quatre sessions d'observació de dues hores cadascuna),
- asistemàtica, ja que no s'utilitzava una codificació prèvia, i
- focalitzada, en els objectius que es podien estar treballant a l'aula amb els infants.

Les notes de camp de les observacions es realitzaven un cop acabada cada sessió d'observació, afegint fins i tot els breus comentaris posteriors que es realitzaven amb la mestra.

3.3.2. Entrevistes informals i dirigides

L'entrevista és una estratègia molt apropiada per interpretar comportaments ja que aporta una font de significat i alhora és un complement per als processos d'observació (Del Rincón *et al*, 1995). A més, també permet aprofundir en els detalls de les accions i en les perspectives dels entrevistats.

En aquesta recerca s'han dut a terme dos tipus d'entrevista clarament diferenciades:

- Entrevista no estructurada o informal, en la qual ni l'esquema de les preguntes ni la seva seqüència no estan prefixats. Aquesta modalitat es presenta espontàniament en una situació en què sorgeixen qüestions no estructurades, fins i tot és possible que la persona entrevistada no s'adoni que està sent "entrevistada". Les preguntes no es poden planificar perquè l'investigador no sap per endavant què succeirà i quines qüestions seran les més apropiades (Patton, 1987). La majoria d'aquest tipus d'entrevistes es van realitzar amb l'informant clau de la recerca (la cap d'estudis del centre).
- Entrevista dirigida. Amb aquesta modalitat entenem aquell tipus d'entrevista en què la major part de les preguntes ja estaven establertes però se'n van afegint d'altres a mesura que l'entrevistador vol aprofundir en alguna resposta donada. En el cas d'aquesta recerca, a més, les preguntes eren obertes, de forma que les mestres entrevistades es podien expressar amb el seu propi llenguatge. Hi havia una llista de qüestions o aspectes que havien de ser explorats al llarg de

l'entrevista, però de fet aquestes qüestions s'adaptaven en forma i ordre al desenvolupament propi de l'entrevista. El guió d'aquestes entrevistes es pot consultar a la figura 41 -pàgina 223-.

En la majoria de casos, les entrevistes s'han realitzat amb un sol participant en cada ocasió. D'aquesta manera s'ha pogut profunditzar en les diverses perspectives durant el poc temps de què es disposava -una hora en el cas de les entrevistes dirigides-.

L'objectiu de les entrevistes informals va ser, per una banda, definir el problema a investigar i, per l'altra, avaluar el procés inicial d'assessorament i els resultats de la primera fase del cas. Pel que fa a les entrevistes dirigides, l'objectiu es va centrar en aprofundir en les perspectives de les mestres participants en el cas i detectar possibles necessitats quant a l'avaluació.

Les entrevistes dirigides es van realitzar al cap de quatre mesos d'iniciada la segona fase del cas, amb la qual cosa es va facilitar que la relació entre entrevistador (l'investigador) i entrevistat fos de més confiança. Aquestes entrevistes van ser enregistrades al mateix temps que l'entrevistador prenia notes. Les pròpies mestres van revisar les transcripcions realitzades, mostrant el seu ple acord amb tot el que s'hi reflectia.

3.3.3. Documents escrits

D'acord amb Del Rincón i altres (1995), quan en una investigació s'utilitzen estratègies d'obtenció d'informació com l'observació participant o l'entrevista, l'investigador esdevé l'"instrument principal" d'obtenció i registre de la informació. En canvi, amb els documents escrits s'obté una informació retrospectiva d'un fenomen o programa, la qual és aportada directament per la resta de participants.

3.3.3.1. Documents oficials

Per documents oficials podem entendre tota classe de documents, registres i materials oficials i públics, disponibles com a font d'informació (Taylor i Bogdan, 1986). Aquests documents solen tenir més credibilitat que la que tenen les observacions o entrevistes ja que en si mateixos no contenen els biaixos que pot incloure l'investigador. En aquesta recerca s'han utilitzat els següents documents oficials:

- l'informe escolar d'avaluació de l'alumnat que utilitza el centre per a les famílies,
- la memòria de curs del centre,
- un informe d'ús intern teòric i pràctic sobre l'avaluació del qual disposava el centre,
- el projecte marc en el qual es desenvolupava el projecte de relació família-escola,
- el projecte de relació família-escola extret de la memòria del centre,
- el projecte de relació entre alumnes grans i alumnes petits del centre, i
- el pla anual del centre.

Aquests tipus de documents han permès comprendre la història, les preocupacions i les perspectives del centre com a organització i també més concretament les de l'equip directiu.

3.3.3.2. Altres documents escrits

Dins d'aquest apartat volem ressenyar aquells altres documents escrits utilitzats, que tot i ser públics, contenen alguna característica que permet diferenciar-los dels "oficials". En primer lloc vam considerar oportú analitzar el contingut de dos articles de

revista que van ser proposats per a la lectura de les mestres. També van resultar de gran interès els esborranys que van elaborar les mestres sobre els objectius que pretenien aconseguir amb les activitats que feien a classe. I, per últim, també han aportat informació els documents escrits que s'han elaborat *ad hoc* per a la recerca: graelles d'avaluació.

3.3.3.3. Diaris

Una de les fonts més importants d'informació sobre el cas estudiat han estat els diaris que es redactaven de cadascuna de les sessions de formació permanent realitzades en el centre. L'investigador anava prenent notes de totes les discussions i reflexions que es produïen al llarg de les sessions; posteriorment aquestes notes es redactaven en forma de diari o acta, del qual se'n repartien fotocòpies en la sessió següent entre tots els participants a fi que poguessin incloure les modificacions que consideressin oportunes.

A més de ser una estratègia d'obtenció d'informació, els diaris permetien dotar de certa continuïtat les reflexions i discussions que es realitzaven entre una sessió i la següent. Per altra banda, d'aquesta manera també s'aconseguia deixar constància dels avenços que es produïen, sobretot quan aquests avenços no es reflectien directament ni immediata sobre la pràctica.

3.4. Temporització i tipus de dades obtingudes

La temporització i les estratègies per a l'obtenció d'informació utilitzades estan resumides en les dues taules següents, diferenciant una primera fase de l'estudi (duta a terme en el curs 1993-94) i una segona (realitzada el curs 1994-95). Per a l'estudi complet d'aquest cas s'han elaborat o recopilat 37 documents distribuïts de la següent manera (vegeu figura 35 -pàgina 198-, amb la relació de documents):

- 6 informes amb notes d'entrevistes no estructurades.
- 7 documents del centre.
- 1 informe amb notes de camp de les observacions participants.
- 11 diaris-actes de les sessions de formació.
- 2 articles utilitzats en les sessions de formació.
- 2 transcripcions d'entrevistes dirigides.
- 2 documents de les mestres.
- 6 documents elaborats *ad hoc* per al cas.

Cadascun dels documents s'ha numerat de l'1 al 36 d'acord amb l'ordre temporal en què era obtingut per part de l'investigador. D'aquesta manera, quan al llarg de l'estudi de cas es fa referència a algun dels documents, se cita amb el seu codi i s'hi afegeix també el número de paràgraf (per exemple, DOC5: 3, significa el paràgraf tercer del document número 5).

1a. Fase de l'estudi			
Temporització	Estratègia	Objectiu	Participants
Gener 1994	Entrevista informal	-Oferir-se l'investigador com a assessor.	-Investigador. -Personal de l'IRFE.
Març 1994	Entrevista informal	-Contactar amb el centre Forja. -Establir objectius immediats. -Clarificar funcions de l'investigador.	-Investigador. -Cap d'estudis del centre.
Març 1994	Entrevista informal	-Clarificar objectius. -Establir estratègia de treball.	-Investigador. -Cap d'estudis. -Una mestra.
Abril 1994	Observacions participants (4 sessions: 3 matins i 1 tarda al llarg de 2 setmanes)	-Conèixer el centre. -Conèixer el grup-classe i la metodologia didàctica de la mestra.	-Investigador. -Grup-classe. -Mestra. -El centre com a organització.
Maig 1994	Entrevista informal	-Contrast d'opinions entre les observacions i l'opinió de la cap d'estudis i la mestra.	-Investigador. -Mestra. -Cap d'estudis.
Juny 1994	Entrevista informal	-Presentació per part de l'investigador de l'instrument d'avaluació elaborat ad hoc per a la mestra.	-Investigador. -Mestra. -Cap d'estudis.
Juliol 1994	Entrevista informal	-Avaluar el procés d'assessorament realitzat. -Comentar possibilitats de continuació de l'assessorament per al curs següent.	-Investigador. -Cap d'estudis. -Directora.

2a. Fase de l'estudi			
Temporització	Estratègia	Objectiu	Participants
Octubre 1994	Anàlisi de documents (memòria del centre del curs 93-94).	-Conèixer la repercussió de l'assessorament del curs anterior realitzat per l'investigador.	-Investigador.
Octubre 1994	Anàlisi de documents (informe del centre sobre avaluació).	-Conèixer la repercussió de la formació rebuda en el centre.	-Investigador.
Octubre 1994 (2 sessions)	Diari.	-Reflectir la formació i reflexionar.	-Equip participant en la formació.
Octubre 1994.	Anàlisi de documents (2 articles de revista oferts per a la formació)	-Reflexionar sobre els continguts oferts a la formació.	-Equip participant.
Novembre 1994- Gener 1995 (4 sessions)	Diari.	-Reflectir la formació i reflexionar.	-Equip participant.
Gener 1995	Anàlisi de documents (projecte Infància).	-Conèixer el projecte marc dins del qual es desenvolupa el projecte relació família-escola.	-Investigador.
Gener 1995	Anàlisi de documents (projecte relació família-escola)	-Conèixer les bases del projecte relació família-escola.	-Equip participant.
Gener 1995	Entrevistes dirigides	-Aprofundir i reflexionar sobre el tòpic de l'avaluació.	-Investigador. -2 mestres.
Gener 1995	Anàlisi de documents (objectius de la programació d'aula de les activitats de racons)	-Conèixer la programació per a fer una proposta basada en el que ja s'està fent.	-Investigador
Gener 1995-Febrer 1995 (2 sessions)	Diari.	-Reflectir la formació i reflexionar.	-Equip participant.
Febrer 1995	Anàlisi de documents (projecte mainaderes)	-Conèixer un altre projecte instaurat en el centre.	-Equip participant.
Febrer 1995 (1 sessió)	Diari.	-Reflectir la formació i reflexionar.	-Equip participant.
Febrer 1995	Anàlisi de documents (3 instruments ad hoc d'avaluació del projecte relació família-escola)	-Dissenyar i adaptar instruments d'avaluació.	-Disseny: investigador. -Reflexió i adaptació: equip participant.
Febrer 1995 (1 sessió)	Diari.	-Reflectir la formació i reflexionar.	-Equip participant.
Març 1995	Anàlisi de documents (instrument d'avaluació)	-Reflexionar i avaluar el projecte relació família-escola.	-Equip participant.
Novembre 1995 (1 sessió)	Diari.	- Reflectir la formació.	-Investigador

- 01-Entrevista amb personal de l'IRFE
- 02-Entrevista 1a. amb la cap d'estudis
- 03-Entrevista 2a. amb la cap d'estudis
- 04-Documents del Centre: Informe Escolar
- 05-Observacions participants
- 06-Entrevista 3a. en el centre
- 07-Entrevista 4a. amb la mestra
- 08-Informe Escolar: Activitats de Racons
- 09-Entrevista 5a. amb la cap d'estudis
- 10-Documents del Centre: Memòria 93-94
- 11-Documents del Centre: L'Avaluació
- 12-Acta sessió 01: 13-10-94
- 13-Acta sessió 02: 20-10-94
- 14-Article 1 de Formació
- 15-Article 2 de Formació
- 16-Acta sessió 03: 10-11-94
- 17-Acta sessió 04: 24-11-94
- 18-Acta sessió 05: 15-12-94
- 19-Acta sessió 06: 19-01-95
- 20-Projecte Local: relació Família-Escola
- 21-Projecte Relació Família-Escola
- 22-Entrevista Mestra P5
- 23-Documents Mestra P5
- 24-Acta sessió 07: 26-01-95
- 25-Entrevista Mestra P3
- 26-Documents Mestra P3
- 27-Acta sessió 08: 02-02-95
- 28-Projecte del Centre intercycles: relació alumnes grans-alumnes petits
- 29-Acta sessió 09: 09-02-95
- 30-Fitxa avaluació objectius del projecte relació Família-Escola
- 31-Fitxa avaluació CIPP del projecte relació Família-Escola
- 32-Anàlisi dels Objectius Mestra P5
- 33-Anàlisi dels Objectius Mestra P3
- 34-Acta sessió 10: 23-02-95
- 35-Avaluació del projecte Família-Escola
- 36-Pla Anual de Centre 95-96

Figura 35. Relació de documents utilitzats en l'estudi de cas.

3.5. Tècniques d'anàlisi de les dades

Autors com Bogdan i Biklen (1992), Huberman i Miles (1994) i Wolcott (1994) han proposat diverses estratègies generals d'anàlisi qualitativa de dades¹⁵. Per la nostra part, exposem a continuació la proposta de Huberman i Miles per entendre que és la més exhaustiva:

- Esbossar idees: escriure observacions als marges de les notes de camp.
- Fer observacions: escriure reflexions sobre les notes de camp.
- Resumir les notes de camp: escriure un esborrany sobre les notes de camp.
- Treballar sobre els textos: buscar metàfores.
- Mostrar les dades: fer contrastos i comparacions.
- Identificar codis: escriure codis i anotacions.
- Reduir la informació: anotar patrons i temes.
- Comptar freqüències de codis: fer recomptes de codis.
- Relacionar categories: buscar agrupacions, anotar relacions entre variables, construir una cadena lògica d'evidències.

A aquestes estratègies, Creswell (1998) hi afegeix la pròpia descripció del cas, com una visió detallada dels fets sobre el cas. Quan el cas presenta una cronologia de fets, aleshores aquest autor també recomana analitzar les múltiples fonts de dades a fi de determinar evidències per a cada moment o fase en l'evolució del cas.

¹⁵ Es pot trobar una síntesi comparativa de les estratègies d'aquests autors a Creswell (1998).

Per a facilitar el procés d'anàlisi de la informació s'ha utilitzat el programa informàtic NUD.IST (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing) en la seva versió 3.0.4. La utilitat d'aquest programa rau en la rapidesa per localitzar fragments d'informació de qualsevol document (transcripcions, notes de camp, resums, informes...) i en la seva facilitat d'ús (funciona amb el sistema operatiu de Windows). A més, aquest suport informàtic ha facilitat enormement la localització dels fragments de text oportuns que contenen una determinada paraula clau o la combinació de diverses categories.

El procediment concret per a l'anàlisi de les dades ha estat el següent:

1. Crear una base de dades amb tots els documents disponibles sobre la recerca (entrevistes, documents del centre educatiu, notes de camp de les observacions, documents elaborats *ad hoc* per a la recerca, diaris i articles de revista utilitzats per a la formació permanent del professorat).
2. Numerar automàticament tots els fragments d'informació per a cada document. El programa NUD.IST considera que cada paràgraf dels documents és una unitat de text amb significat.
3. De cada document, elaborar un informe amb les anotacions, observacions i reflexions de l'investigador¹⁶.
4. Crear una base de dades amb les categories conceptuals que permetran descriure sobre què tracta cada fragment d'informació. En un inici, aquesta base de dades coincideix amb l'arbre jeràrquic deductiu de categories elaborat en la síntesi de la fonamentació teòrica, però un cop analitzada la informació l'esquema de categories ha quedat definit tal com apareix a la figura 38 -pàgina 205-.
5. Codificar cada fragment d'informació (unitat de text) amb les categories. Al mateix temps, anar creant noves categories per descriure millor les dades. Aquestes noves

¹⁶ Aquest informe recull el que serien les anotacions al marge que es fan quan els documents estan en format imprès. En el programa NUD.IST s'anomena MEMO a aquests informes.

categories han sorgit a través de la relectura de tots els documents i la identificació inductiva d'aquells altres temes recurrents que no estaven contemplats en la categorització inicial.

6. Reunir els fragments d'informació que tractin un mateix tema, a fi de buscar contrastos i comparacions.
7. Cercar fragments d'informació en què coincidissin diverses categories d'acord amb l'interès de la recerca, per exemple actituds i professorat, o reflexió i professorat.
8. Creació de taules comparatives, esquemes i gràfics que ajudin a la interpretació de la informació.

Per a l'elaboració de l'informe del cas s'ha procurat que tant les descripcions com les interpretacions estiguessin triangulades per dades provinents de diversos tipus d'estratègies d'obtenció de la informació, provinents de diverses fonts o agents implicats¹⁷ o dades obtingudes en diversos moments de la recerca. D'aquesta manera podem observar en la figura 36 -pàgina 202- com han estat triangulats cadascun dels apartats de l'informe. En els tipus de dada que s'han utilitzat per fer algunes de les interpretacions, a més d'incloure els comentats anteriorment, també s'ha fet referència a la fonamentació teòrica realitzada en el capítol anterior.

¹⁷ Cal tenir present que quan la font d'informació han estat les famílies, l'investigador només ha pogut obtenir les dades a través dels documents oficials del centre que contenen dades socio-econòmiques o a través dels comentaris que han fet les mestres en les sessions de formació en base a les observacions, reunions o entrevistes que han fet elles mateixes.

	Tipus de dada						Font d'informació						Moments diferents
	Fonam. Teòrica	Doc. del centre	Notes de camp	Entrev. informals	Entrev. dirigides	Diaris *	Mestres	Equip directiu	Agents externs	Centre ed.	Famílies	Comunitat	
Presentació del cas	X	X								X		X	
Participants, escola i context		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1a. Fase de l'experiència		X	X	X			X	X	X	X	X	X	
Valoració de la 1a. Fase		X		X			X	X	X	X			X
Recerca-Acció		X			X	X	X	X	X	X			X
Fonament. conceptual, ed. i social	X					X	X	X	X				
Autonomia i autoritat	X				X	X	X	X	X				
Reflexió	X					X	X	X	X		X	X	X
Formació en Centres	X						X		X	X			
Canvi	X	X		X		X		X	X				X
Actituds			X	X	X	X	X	X			X	X	X
Temps					X	X	X	X	X			X	
Cultura col·laborativa					X	X	X	X	X				
Funció de l'investigador-assessor	X								X				

(*) En Diaris s'inclouen altre tipus de dades que van ser utilitzades en les sessions de formació com són els articles de revista i els documents *ad hoc*.

Figura 36. Triangulació efectuada en cadascun dels apartats de l'informe del cas.

3.5.1. Procés inductiu de construcció de les categories d'anàlisi

Un cop reunits tots els documents disponibles sobre el cas, el pas següent que es va realitzar va consistir en rellegir tota la informació a fi de copsar una imatge global de tota l'experiència que es va dur a terme. A partir d'una segona relectura es van anar redactant anotacions i breus reflexions subjectives sobre alguns fragments dels documents en funció de la fonamentació teòrica i de la visió global del cas. Aquestes observacions van ser molt útils per anar detectant tòpics que poguessin esdevenir categories d'anàlisi per a la posterior codificació dels documents. D'aquesta manera van sorgir alguns tòpics que no estaven previstos en la categorització inicial deductiva realitzada en la fonamentació teòrica¹⁸: per exemple, es van identificar molts fragments que reflectien el rol professional de l'investigador, o d'altres que feien referència a les diverses demandes que realitzaven les mestres o l'equip directiu (vegeu figura 37 - pàgina 203-).

<p>Fragment d'un diari de la primera sessió de formació</p> <hr/> <p>Mestra de P5: Els mestres no demanem activitats, volem formació en aquests altres aspectes bàsics de l'educació... (DOC12: 9)</p> <hr/> <p>Anotació al marge realitzada per l'investigador: Se'm fa estrany sentir que una mestra no demana "receptes" com a formació permanent. Caldrà analitzar el tipus de demanda que fan les mestres i l'equip directiu. L'investigador decideix no intervenir encara en la discussió a l'espera de veure com es desenvolupa el discurs i aprofitar un moment més idoni per exposar la seva proposta.</p>
--

Figura 37. Exemple d'anotació realitzada sobre una unitat de text d'un document.

¹⁸ L'esquema deductiu de categories construït en la fonamentació teòrica es pot consultar a la figura 31 -pàgina 164-.

Per altra banda, la visió global del cas va ajudar a copsar la importància de l'evolució que s'anava produint en diversos temes i per això es van crear categories que permetessin identificar el moment en què es van crear els documents (primer o segon trimestre). L'anàlisi inductiva també va servir per modificar algunes de les categories deductives que s'havien previst inicialment: així, per exemple, el condicionant del "temps" es va diferenciar en funció de si es tractava d'informació específica sobre la formació permanent o sobre les funcions habituals de les mestres en general; la categoria de "reflexió" va canviar de ser un tòpic associat directament al "desenvolupament professional de professorat" a estar associat als elements que configuren la "professionalitat"; en altres casos, els canvis introduïts a partir de l'anàlisi inductiva han conduït a la fusió d'algunes categories previstes de forma deductiva, per exemple, les dimensions del desenvolupament professional del professorat "pedagògica" i "auto-comprendiva" s'han refós en els tipus de reflexió "supòsits" i "un mateix" respectivament. Algunes categories deductives no s'han utilitzat directament per codificar fragments dels documents però sí han estat útils per a les interpretacions o reflexions que s'han fet al llarg de l'informe.

Finalment, després de les modificacions que acabem d'assenyalar, l'esquema de categories emprat per a la codificació de cada unitat de text és el que apareix a la figura 38 -pàgina 205-. A aquest esquema l'anomenem arbre jeràrquic "deductiu-inductiu" perquè tot i que ha tingut un origen deductiu, a partir de la fonamentació teòrica, s'ha ajustat a la realitat i ha adoptat la seva versió definitiva en funció de l'anàlisi inductiva de la informació.

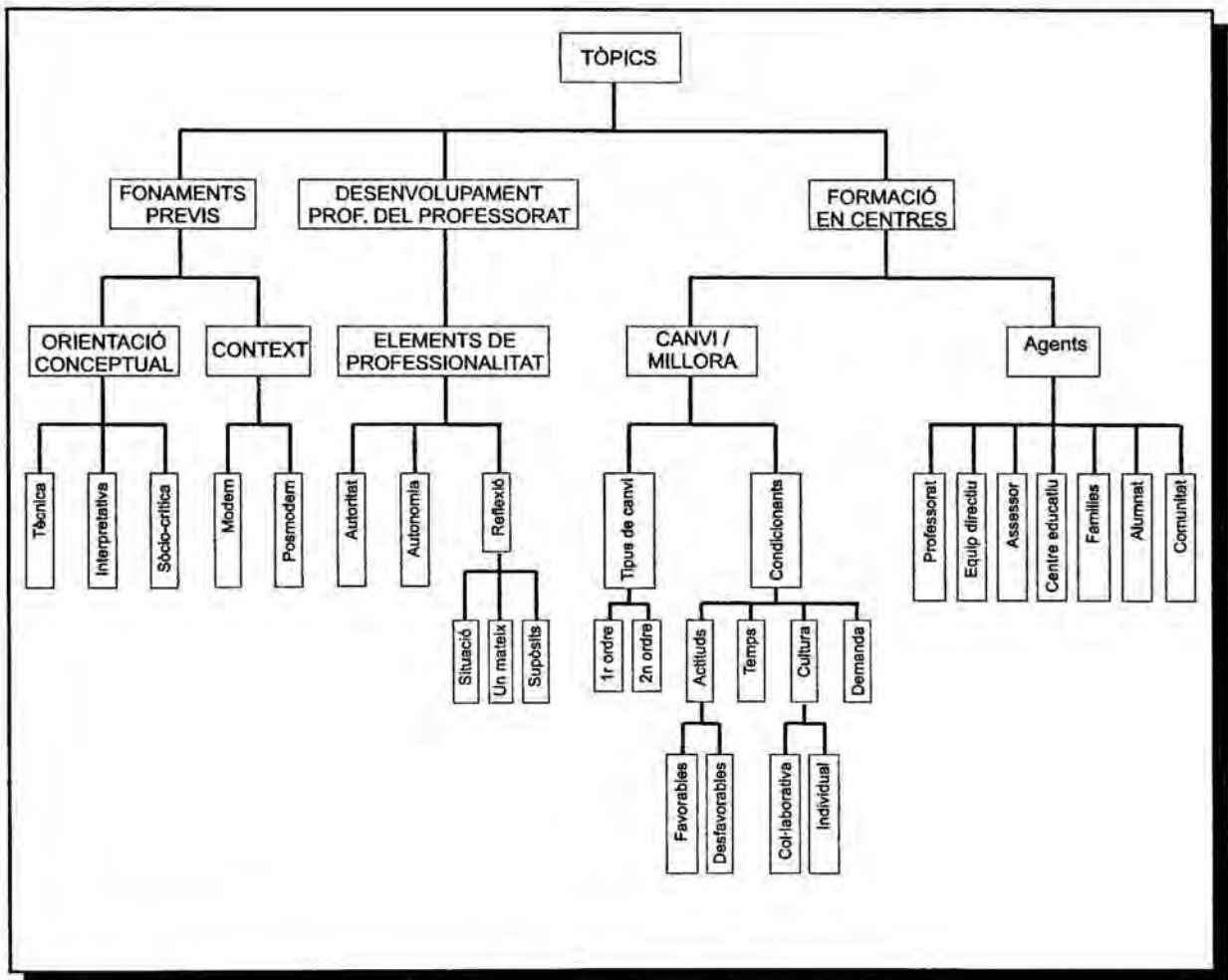


Figura 38. Arbre jeràrquic deductiu-inductiu de categories.

Totes les categories s'han anat analitzant al llarg de l'informe del cas que es presenta a continuació. Tot i així, la seqüència d'anàlisi no té el mateix ordre en que es presenten les categories en l'arbre jeràrquic, el qual respon més a una lògica epistemològica. Aquesta manca de paral·lelisme seqüencial respon a l'interès d'afavorir, en la mesura del possible, una narració com si fos el relat d'una història.

3.6. Desenvolupament del cas

“Hem de trobar aquella millor història que descrigui la situació d'aquesta investigació concreta, en benefici del lector, en benefici del cas, i en benefici dels boscos. L'autor eficient és aquell que explica allò que és necessari i deixa la resta per al lector”.

Stake, 1998: 105.

Aquest apartat conté una narració sobre el desenvolupament del cas estudiat. Per a facilitar la seva lectura, s'ha dividit en diverses parts que, globalment, segueixen la següent estructura:

- Presentació del cas i dels participants.
- Descripció en profunditat del cas i del seu context.
- Anàlisi en profunditat dels tònics.

Els noms propis de persones i entitats no corresponen amb la realitat per poder mantenir el desig d'anonimat que va ser acordat pels implicats en la recerca.

3.6.1. Presentació del cas

Se centra el tema de l'estudi de cas.

Tal com hem comprovat en el capítol anterior de fonamentació teòrica, la literatura existent sobre el professorat de l'educació reglada ha tractat profusament la preocupació pel seu desenvolupament professional i sobretot per la formació permanent dels docents.

La realitat no és tan simple ni ideal com pretén la teoria.

L'escola pública Forja de Barcelona esdevé en aquest estudi de cas un exemple concret del que succeeix a la realitat a l'entorn d'aquest tema. Les preocupacions de les mestres d'educació infantil d'aquesta escola són moltes però, a l'hora de la veritat, la prioritària se centra en dur a terme dia a dia les tasques que tenen encomanades oficialment, a més a més de les tasques que requereix la pròpia tradició del centre. La seva formació permanent, i en un segon terme molt més allunyat el seu desenvolupament professional, són més aviat unes qüestions que s'acaben duent a terme d'una forma inconscient i inherent a l'activitat diària.

L'horari laboral de les mestres de l'escola Forja inclou una hora setmanal de formació per al segon cicle d'educació infantil. És un espai per a la trobada en equip i per tractar temes sobre els quals es vulguin formar les mestres. A més, l'escola té assignat oficialment un agent extern per facilitar la formació permanent i la implantació de projectes d'innovació educativa. A la realitat però, aquesta trobada no es fa cada setmana i en ocasions s'aprofita per posar en comú qüestions relacionades amb l'organització d'activitats que no han proposat expressament les mestres.

Els dubtes i la curiositat són l'origen de la recerca.

¿L'activitat que es realitza en aquest espai col·lectiu és pot considerar formació permanent? Quina concepció de formació permanent tenen les mestres? Quins condicionants han afavorit i limitat la formació permanent? Quins agents participen de forma explícita o implícita en la formació permanent? I, sobretot, quins canvis ha provocat aquest espai

de formació? Aquest és el tipus de qüestions que s'analitza en aquesta escola en particular. La realitat d'aquesta escola, en ocasions, es presenta molt allunyada de la teoria exposada en els capítols anteriors, però la seva interpretació minuciosa fa veure que sovint totes dues, la pràctica i la teoria, són les dues cares d'una mateixa moneda.

3.6.2. Els participants, l'escola i el seu context

Presentació del context.

Vaig arribar a l'escola a primera hora del matí, just quan la major part dels nens i les nenes d'educació infantil, acompanyats per les seves mares, s'entresaludaven i s'aplegaven sense massa rebombori al voltant de la porta principal. La gran majoria venien a peu i algunes mares, no gaires, anaven xerrant entre elles de les seves coses. Les mares i els infants vestien de forma senzilla, d'acord amb el nivell cultural i econòmic mig-baix del barri¹⁹. La impressió que em va causar l'arquitectura de l'edifici és que estava especialment dissenyat per tenir la funció de centre educatiu: sobri però ampli i funcional; de fet, l'escola destacava bastant al voltant de les nombroses edificacions de pisos.

En l'espaiós rebedor de l'escola, les mestres miraven d'anar agrupant llurs alumnes i encara tenien temps d'escoltar alguna mare que aprofitava per comentar breument algun assumpte. Jo em vaig adreçar directament a la Sílvia, la mestra de P4, amb qui ja havíem acordat, juntament amb la Maria -la cap d'estudis-, que faria les observacions participants. M'esforçava per no alterar el desenvolupament de l'escena. La Maria no hi era present en aquell moment ja que habitualment estava enfeïnada amb altres assumptes. Hi havia un clima molt distès i natural.

¹⁹ Un 40% de l'alumnat de P3 no ha estat escolaritzat anteriorment. Més del 80% dels pares i les mares de l'alumnat d'educació infantil és castellanoparlant. Entre un 60 i un 80% dels pares i mares té estudis fins al nivell primari. (Dades sociològiques del centre. 1994).

Presentació de la
Sílvia (mestra de P4).

La Sílvia feia tot just dos mesos que era mestra a l'escola Forja. La mestra anterior va demanar una excedència i ella va venir per substituir-la. La forma d'actuar de la Sílvia no reflectia externament l'angoixa que em va comentar que tenia; es comportava amb molta naturalitat, tant amb els nens com amb les mares. Segurament va poder reconèixer que la font més gran d'angoixa li provenia del fet de no acabar de veure clar com faria l'avaluació, ja que en altres tasques era evident que se sentia més segura.

Presentació de la
Maria (cap d'estudis).

La Maria donava la sensació sobretot de gaudir amb la seva funció de cap d'estudis. Tenia l'agenda repleta de reunions i temes pendents i estava al cas de tot el que succeïa al centre; per altra banda, això no impedia que sempre escoltés tothom amb signes d'atenció i comprensió. En les reunions que vaig tenir amb ella amb anterioritat, va mostrar en diverses ocasions la seva preocupació pel malestar de la Sílvia i va ser capaç de reorientar l'assessorament que jo li ofería cap a una visió més global de la problemàtica: no era només qüestió d'ajudar la Sílvia a fer l'avaluació sinó que es tractava també d'oferir a les famílies un informe d'avaluació satisfactori i de completar, amb l'avaluació, un projecte de relació família-escola que tenia endegat el centre²⁰. Des d'un bon principi, la Maria es va mostrar molt amable amb mi: em convidava a càfè i de tant en tant, quan jo arribava més d'hora, xerràvem d'una manera informal sobre l'escola, els nens, les mares, els projectes en què estava ficada l'escola, m'ensenyava les aules, el laboratori o el teatre, i em parlava una mica com si ja em conegués de fa temps.

Presentació del centre.

L'escola en sí ja comptava amb certa tradició de participació en projectes que han permès fins i tot oferir una projecció externa del centre a través de publicacions i la participació en trobades educatives. Es notava que el professorat d'aquesta escola facilitava la connexió del centre amb la comunitat, apropant el context escolar a les famílies i a altres institucions locals. L'equip directiu del centre, per la seva banda, s'esmerçava en reflectir en el PEC i en la Memòria Anual

²⁰ La cap d'estudis va suggerir que aprofitéssim el projecte de relació família-escola en una trobada que vam tenir amb la Sílvia i a ella també li va semblar bé (DOC03: 17).

els esforços dedicats i els resultats obtinguts en aquests projectes. De fet, la participació de les famílies no era una qüestió que sorgís de forma natural i per això, quan la Maria comenta els resultats del projecte de relació família-escola afirmava tota orgullosa: -"Ara, quan venen les mares sembla que hi ha més vida"- (DOC34: 22).

En l'època que vaig estar-hi com a assessor, la darrera meitat del curs 93-94 i els dos primers trimestres del curs 94-95, l'escola estava en plena reconversió cap a la Reforma. Impartia, en una sola línia, el parvulari de 3 a 5 anys, els cicles inicial i mitjà de primària i els cursos de 5è a 8è de l'EGB; en total poc més de dos-cents alumnes. En algunes ocasions se sentien comentaris entre la cap d'estudis i altres mestres sobre el neguit i les presses per passar per escrit les programacions curriculars d'acord amb l'estil de la Reforma. La inquietud no provenia tant pel que pogués aportar de nou conceptualment la Reforma com per la nova estructura i la certa burocràcia que exigia: -"...ens adonem que la Reforma formalitza el que ja estem fent des de fa temps"- (DOC13: 9), comenta la cap d'estudis, fent un intent de tranquil·litzar les mestres. El fet que en aquesta escola hi hagués nens d'integració també afegia certes problemàtiques que les mestres sentien i exposaven per a la seva discussió en grup.

Presentació de la resta de participants.

Malauradament, a principis del curs 94-95, la Sílvia va ser traslladada a un altre centre i vaig perdre el contacte amb ella.

Durant aquell nou curs però, vaig conèixer tot l'equip de mestres que treballaria en el cicle superior de l'educació infantil d'aquell mateix centre: la Verònica, la Carme i la Immaculada -tutores de P3, P4 i P5 respectivament-, la Roser -mestra de reforç-, la Maria Jesús -especialista d'educació física-, i la Maria -que era cap d'estudis del centre i coordinadora d'educació infantil-. De totes elles, amb qui vaig fer menys coneixença va ser amb la Roser; només vam coincidir unes hores un cop, quan feia observacions participants a la classe de la Sílvia, i després ens vam trobar i saludar en diverses ocasions per l'escola però de forma breu i esporàdica. Amb la Carme tampoc no vaig poder establir massa confiança perquè ella gaudia d'una reducció d'horari i per tant no podia venir a totes les sessions de formació que fèiem

amb la resta de mestres. La Maria Jesús, tot i que va assistir a la majoria de sessions, va participar-hi molt poc²¹.

Aprofundiment en la presentació de la Verònica (mestra de P3) i la Immaculada (mestra de P4).

El dia que la Maria em va presentar la Verònica i la Immaculada va coincidir amb la primera sessió de formació del curs 94-95, que es feia els dijous, oficialment, d'una a dos quarts de tres²². Aquell dia la Maria va convocar totes les mestres

d'educació infantil, i tal com havíem quedat anteriorment em va convidar a mi a ser-hi. També hi va ser l'Amàlia, que era una formadora que havia estat assignada al centre a fi de dur endavant el projecte de relació família-escola. Les primeres impressions que vaig tenir de la Verònica i la Immaculada es van anar confirmant amb petits matisos al llarg del temps. Tant la Verònica com la Immaculada eren mestres prou segures de sí mateixes com per expressar obertament i en tot moment el seu parer. La Immaculada però, destacava una mica pel seu caràcter més crític i impulsiu: -"... tinc la consciència que soc autoritària."- (DOC17: 14) es reconeixia també ella mateixa en una sessió de formació. Per a totes dues aquell era el primer curs que impartien docència al segon cicle de l'educació infantil: la Verònica provenia d'una escola bressol i ella mateixa va demanar si hi havia alguna plaça per conèixer la feina amb nens de 3 a 5 anys; la Immaculada havia estat sempre a l'educació primària, que era la seva especialitat, però en voler tornar d'una excedència que havia demanat, només quedaven places a infantil.

Aprofundiment en la presentació de l'Amàlia (formadora).

La coneixença de l'Amàlia es va produir d'una forma sobtada per a mi, ja que la Maria no m'havia parlat anteriorment d'ella fins el mateix dia en què vam iniciar les sessions de formació.

Aquest fet em va trasbalsar força perquè tenint en compte que l'Amàlia era la persona que oficialment estava destinada a donar un suport a les mestres quant a la seva

²¹ La Carne va assistir a quatre sessions però va intervenir i donar la seva opinió en sis ocasions (un 10% de totes les intervencions que es van fer en les sessions a què va assistir). En canvi, la Maria Jesús va assistir a set sessions però només va intervenir en dues ocasions (un 3% de les intervencions).

²² A l'hora de la veritat, les sessions començaven més aviat a dos quarts de dues. Quan no eren les mestres era la cap d'estudis la que havia d'enllestir un assumpte o acomiadar-se d'una mare o endreçar la classe... Per tant la sessió de formació es convertia en una trobada d'una hora aproximadament.

formació permanent, això difuminava molt el meu paper²³. A la pràctica va quedar clar que jo aportaria els meus coneixements i la meva experiència en temes d'avaluació quan fos necessari. No va semblar en cap moment que l'Amàlia es preocupés per la meua presència en les sessions de formació. Jo, al principi, esperava que qualsevol dia volgués quedar amb mi per parlar del nostre estil de formació o assessorament. Però això no es va produir mai. De fet, a mesura que ens anàvem trobant i coneixent en les sessions de formació en el centre, vèiem tots dos que érem molt compatibles, tant en caràcter com en estil professional. L'Amàlia dominava a la perfecció tres estratègies importants per a la formació en grup reduït: cedia el poder a les mestres sense perdre autoritat, sabia proseguir el discurs de les mestres sense que ens embranquéssim en temes cada cop més allunyats del seu interès, i practicava el qüestionament socràtic amb les mestres. L'Amàlia donava la impressió de ser una gran professional, sempre tenia a punt una resposta o una contrapregunta als dubtes que es plantejaven en les sessions de formació.

3.6.3. Presa de contacte i primera experiència de formació a l'escola Forja

Iniciativa de la
demanda
d'assessorament.

Vaig conèixer l'escola Forja a través d'una amiga que treballava a l'IRFE fent recerca i formació per als centres educatius. El meu interès era treballar en una escola que fos conscient de la seva necessitat de comptar amb un assessor extern. No volia crear una necessitat artificial en un centre i que m'acceptés per compromís. D'aquesta manera vaig aconseguir que, al cap de dos mesos d'exposar la meua oferta a l'IRFE, em truqués la cap d'estudis de l'escola Forja per demanar-me si podia col·laborar amb una mestra

²³ La cap d'estudis es referia sovint a ella com la "formadora", tant quan parlava amb mi com amb les mestres.

que tenia dificultats per a realitzar l'avaluació. Aquest va ser el primer contacte que vaig tenir amb la Maria, la cap d'estudis.

Procés de concreció
de la demanda.

Quan ens vam trobar per primera vegada a l'escola, per definir millor la demanda i la funció que jo podia aportar, també hi havia la Sílvia, la mestra de P4 que havia comentat a la Maria que no es veia en cor d'omplir l'informe escolar del centre (vegeu figura 39 -pàgina 214-). Vam estar una estona analitzant-lo i vam estar d'acord en què semblava massa detallat i que si no s'havia programat d'acord amb el contingut de l'informe era difícil d'omplir. A més, semblava massa compromès, per exemple, afirmar per escrit que a un nen "Se'l veu alegre i feliç" havent d'escollir entre opcions com quasi sempre o normalment; amb ítems així ens qüestionàvem si és que a cas era preferible que un nen es mostrés alegre quasi sempre o normalment.

- Descoberta d'un mateix.
 - Comportament emocional.
 - Habilitats.
 - Coneixement del propi cos.
- Descoberta de l'entorn social i natural.
- Intercomunicació i llenguatges.
 - Llenguatge verbal.
 - Iniciació al llenguatge escrit.
 - Llenguatge matemàtic.
 - Llenguatge musical.
 - Llenguatge plàstic.

En total hi ha més de 60 ítems que s'han de valorar en escales de quatre graus.

També té un espai en blanc per a 3 ó 4 línies d'observacions.

Figura 39. Apartats de l'informe escolar de l'escola Forja.

La Sílvia ens va exposar les preocupacions que l'havien dut a pensar que tindria problemes quan arribés el moment d'entregar els informes als pares: tenia molts nens

a l'aula (21), dels quals n'hi havia dos o tres d'integració²⁴; ella va entrar com a substituïda el mes de febrer però no hi havia una programació per escrit de l'anterior mestra, així que intentava no trencar amb les pautes de treball que ja venien fent els nens; per tot això deia que es trobava desbordada²⁵.

A fi de no sobrecarregar la Sílvia amb més feina, vam acordar entre tots tres que m'encarregaria de dissenyar un informe més adaptat a les activitats que duia a terme a l'aula i la Maria va considerar que seria molt oportú començar per aquelles activitats que havien format part d'un projecte de relació família-escola. A P4 aquest projecte consistia en que les mares assistien a l'aula com a observadores mentre els seus fills realitzaven activitats de "racons" (retallar i enganxar, pintura, xinxetes i trencaclosques); amb aquest projecte es pretenia apropar el context escolar a les famílies.

Proposta de l'estratègia de treball.

L'estratègia que els vaig proposar va ser que jo dissenyaria un esborrany d'informe i en posteriors trobades aniríem fent els retocs que consideressin oportuns per tal que la Sílvia (mestra

de P4) se sentís com si l'hagués fet ella. Vist que no hi havia una programació per escrit també els vaig proposar que si els semblava bé podia fer unes quantes observacions a l'aula per poder copsar millor els objectius que es treballaven en les activitats de racons. La Sílvia no va fer cap mena d'objecció, ans al contrari, es va mostrar com alleugerida ja que m'oferia a dedicar el meu temps per ajudar-la.

Justificació per realitzar observacions participants.

D'aquesta manera, durant el mes d'abril vaig realitzar quatre sessions d'observació participant. Vaig considerar que si participava mentre feia les observacions sabria millor què

sentia la Sílvia i li podria fer una proposta més ajustada a les seves necessitats. Jo volia viure la mateixa experiència que les mestres de l'educació infantil, en el sentit que han d'observar i "avaluar" les activitats dels nens al mateix temps que s'encarreguen de la

²⁴ Un nen tenia trets psicòtics i un altre tenia un context familiar molt desestabilitzat.

²⁵ Aquesta és una de les preocupacions que venen a donar resposta a la pregunta inicial de la recerca θ_2 .

resta de tasques docents (explicar, atendre, vigilar, posar-se en la pell dels nens, ajudar, preparar...).

Gràcies a les observacions participants vaig poder comprendre que la feina quotidiana de la Sílvia era molt absorbent. Jo feia aproximadament la funció d'un mestre de reforç; el primer dia vaig seure en una de les taules, on es feia el racó de "retallar i enganxar", i vaig quedar tan immers en l'activitat amb els nens que no vaig ser conscient de fer d'observador. A partir de la segona sessió ja vaig posar més atenció en observar què era el que aconseguien els nens amb les activitats que feien. Prèviament em vaig documentar sobre els objectius d'aprenentatge que es faciliten amb activitats similars a les dels racons, així vaig poder fer observacions més focalitzades. Vaig construir un llistat d'objectius en base a la revisió de llibres d'educació infantil i fins i tot d'algunes proves psicològiques i després de les observacions participants discutíem breument amb la Sílvia els objectius que consideràvem que s'havien treballat amb els racons. Després de la quarta sessió d'observació ens vam adonar que teníem un llistat prou exhaustiu i amb ple significat d'objectius fàcilment observables per a la Sílvia. Després em vaig encarregar de dissenyar un informe presentable per a les famílies que va ser revisat per la Sílvia i per la Maria (vegeu l'informe definitiu a l'annex II -pàgina 307-).

El mes de juny d'aquell mateix curs vaig quedar amb la Maria (la cap d'estudis) i la Sílvia per valorar com havia funcionat l'informe d'avaluació que vam elaborar, però es va haver de cancel·lar la reunió perquè totes dues tenien molta feina. Per telèfon la Maria em va comentar només que efectivament la Sílvia havia utilitzat l'informe i que li havia anat molt bé.

3.6.4. Valoració de la primera experiència i preliminars de la segona

El mes de juliol, amb més tranquil·litat, vaig concertar una reunió amb la Maria perquè considerava que calia fer una valoració més detinguda de l'experiència d'assessorament que havia realitzat. A la reunió no hi va assistir la Sílvia, però sí que hi era la directora de l'escola, amb qui, per casualitat, ens havíem conegut uns anys abans coincidint en alguna assignatura de la carrera de pedagogia. Així doncs, en un clima de molta confiança, la Maria em va comentar que l'experiència havia resultat positiva però que la Sílvia havia hagut de dedicar molt de temps a complimentar els informes i que, en definitiva, l'havíem sobrecarregat una mica de feina. Jo em vaig quedar força estranyat perquè precisament m'havia esforçat molt en que això no passés, però aleshores se'm va acudir suggerir-los que si preteníem que això no tornés a passar fora bo començar a tractar el tema de l'avaluació des del principi de curs i que, si els semblava bé, jo m'oferia a fer l'assessorament oportú durant tot el curs següent.

La Maria em va fer saber en aquella mateixa reunió que segurament la Sílvia ja no hi seria el curs següent. Aquella notícia em va afectar bastant perquè em donava la impressió que tota la feina que havíem estat treballant conjuntament es perdia²⁶. En certa forma però, vaig pensar que la Sílvia havia pogut adonar-se de la metodologia que havíem seguit per a l'elaboració de l'informe i que, tant ella com jo, ho podríem aprofitar per a altres experiències²⁷. Vam estar comentant aquest fet amb la Maria i em va tranquil·litzar quan em va dir que, en principi, estava previst que l'equip de mestres d'educació infantil que hi hauria el curs següent seria per a dos anys.

²⁶ L'estabilitat de la plantilla es considera un factor important per a la continuïtat de la formació permanent. El fet que a la plantilla de l'escola Forja no hi hagués estabilitat pot explicar en part el problema plantejat inicialment θ_5 sobre les limitacions per a la Formació en Centres.

²⁷ Aquest és un dels escassos resultats que s'han obtingut al llarg de l'experiència duta a terme en el curs 93-94, donant resposta a la pregunta inicial de recerca θ_6 .

Aprofitant la bona entesa que hi havia, també vaig proposar que, en cas de realitzar-se l'assessorament, convindria seguir un procediment amb més rigor metodològic, sense que suposés una sobrecàrrega per a les mestres, però que permetés garantir uns resultats profitosos. Vaig comentar molt superficialment la possibilitat de fer una recerca-acció i els va semblar bé, tot insistint-me en que no suposés més feina per a les mestres.

Al cap d'uns dies, la Maria em va trucar per fer-me saber que la proposta de l'assessorament també havia semblat bé a les mestres d'educació infantil però que havien proposat que sobretot es treballés el tema de l'avaluació del llenguatge. Malgrat jo no era especialista en aquest tema, li vaig comentar que ja em documentaria durant l'estiu i en tot cas ja buscaria algun expert que en un moment puntual ens pogués fer alguna xerrada per orientar-nos²⁸.

El mes d'octubre del curs 1994-95, la Maria es va tornar a posar en contacte amb mi per iniciar les sessions de formació amb les mestres d'educació infantil. Vaig tenir una agradable sorpresa quan la Maria em va entregar una memòria de l'escola del curs 93-94 en la qual hi constava la feina que havíem fet junts i també hi havia un annex amb l'informe d'avaluació dels racons que vam elaborar expressament. En certa forma, vaig considerar que, d'aquesta manera, quedava reflectit que havíem realitzat un petit projecte amb repercussió per al centre, i vaig sentir que l'equip directiu es proposava que la feina feta no fos esporàdica ni aïllada.

²⁸ A fi de contrastar aquesta proposta d'assessorament amb la formació permanent del professorat d'Educació Infantil que es du a terme des de l'ICE de la Universitat de Barcelona s'ha elaborat un breu estudi descriptiu (exposat a l'annex I -pàgina 299-) on es pot observar que a partir del curs 95-96 s'incrementa el nombre d'assessoraments i que entre les temàtiques més tractades hi ha l'elaboració del PCC i l'Avaluació.

3.6.5. Una recerca-acció emmarcada en la Formació en Centres

Aquest apartat pretén respondre a la pregunta plantejada inicialment 03 sobre la manera en què es va organitzar la Formació en Centres a l'escola Forja.

A mitjans d'octubre va tenir lloc la primera sessió de formació permanent del curs 1994-95. Ens trobàvem en una sala espaiosa i ben il·luminada, que s'utilitzava freqüentment per entrar a la secretaria o la sala de reunions tot i que als dos llocs també s'hi podia accedir directament des d'altres portes. A l'hora que ens reuníem però, no passava quasi ningú. Tot i que la sala era gran, ens reuníem al voltant d'una petita taula on tot just cabien cinc o sis persones (vegeu figura 40 -pàgina 219-).

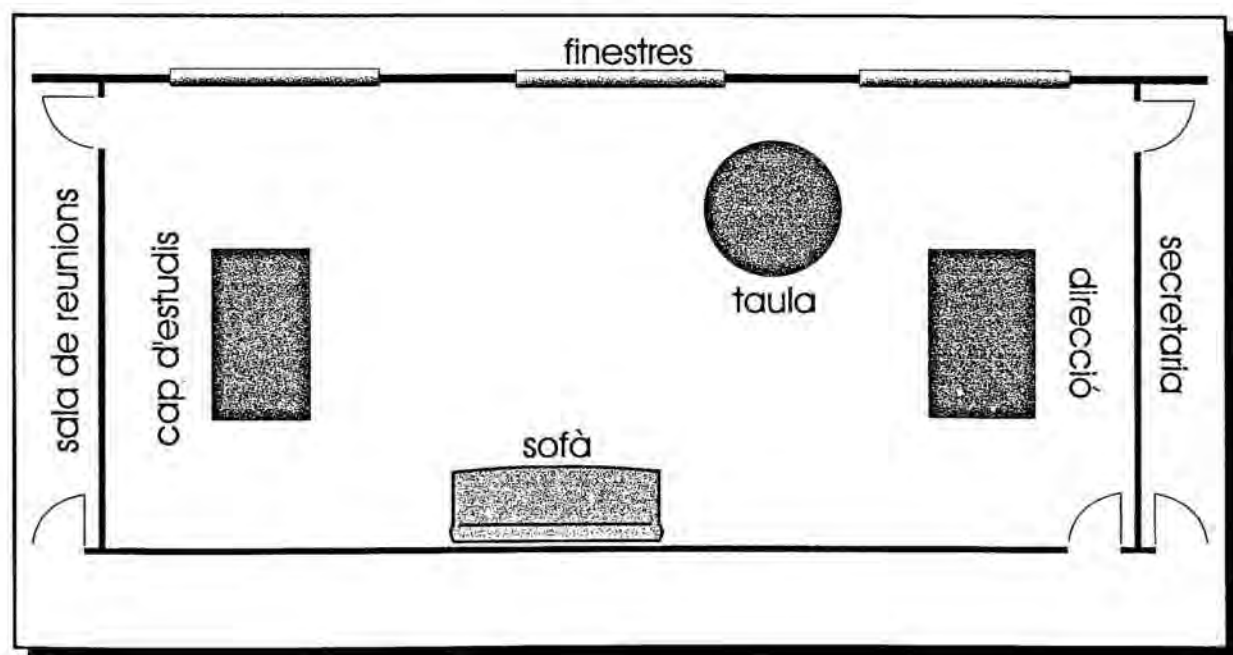


Figura 40. Distribució de la sala on tenien lloc les sessions de formació.

Negociació sobre la planificació de les sessions de formació.

El primer dia, a banda de fer les presentacions oportunes, es va dedicar a planificar la formació permanent que tenia assignada cada mestra dins del seu horari lectiu. En primer

lloc, l'Amàlia (la formadora) va explicar que seria interessant acabar els projectes ja

iniciats abans d'iniciar-ne un de nou. Aquests projectes consistien en l'estudi detallat dels apartats dels informes que s'entreguen als pares, l'avaluació dels racons i treballar la relació família-escola. A partir d'aquí es va generar una discussió sobre quins continguts s'haurien de tractar en la formació perquè la Verònica i la Immaculada (mestres de P3 i P5 que donaven docència per primera vegada a segon cicle d'educació infantil) consideraven que era preferible dedicar un temps a aclarir com aprèn l'infant, què és aprendre, què volem que aprenguin, etc²⁹. L'Amàlia va tenir en compte que aquell espai de formació era sobretot de les mestres, i d'acord amb la Maria (la cap d'estudis), va replantejar que podríem dedicar el primer trimestre per tractar les qüestions que plantejaven les mestres i deixar el segon trimestre a reprendre els projectes que ja tenia iniciats l'escola. Quan ja faltava poc temps per acabar la reunió, jo vaig plantejar que la meva funció, a més d'assessorar en qüestions d'avaluació quan fos necessari, consistiria també a sistematitzar una mica les sessions i que això ho començaria a fer duent un diari que reflectís les discussions i reflexions que es fessin. A més vaig proposar que aquest diari fos revisat per tot els participants a fi de corregir, matisar o afegir qualsevol comentari.

Des del primer moment, la Immaculada (mestra de P5) va deixar clar que no esperava de nosaltres (ni de mi ni de l'Amàlia) una formació basada en receptes³⁰: -"Els mestres no demanem activitats, volem formació en aquests altres aspectes bàsics de l'educació. Primer cal que ens quedin clars aquests aspectes bàsics, començant la casa pel terra, no per la teulada"- (DOC12: 9).

Contrast entre dues necessitats de formació expressades.

Curiosament, en cap moment les mestres van fer referència a la demanda que m'havia proposat la Maria sobre l'avaluació en l'àrea de la llengua. Em va quedar clar que no es tractava d'una necessitat que se sentís veritablement. En canvi, al llarg de la primera sessió, en

²⁹ Aquests temes són una orientació a la pregunta plantejada inicialment θ_2 sobre les preocupacions del professorat sobre la seva formació permanent.

³⁰ En aquest cas trobem un índex sobre el que no és una preocupació per a les mestres quant a la seva formació permanent (θ_2)

què es va reflexionar i discutir en equip, va sorgir aquesta altra necessitat sobre els fonaments de l'educació infantil. Jo vaig comentar que també de cara a l'avaluació, el millor que es podia fer era aclarir primer aquests fonaments. D'aquesta manera, finalment tots els implicats vam sentir que en les sessions de formació es tractarien els nostres interessos.

Entre el 20 d'octubre i el 24 de novembre vam realitzar tres sessions més de formació, en les quals van sorgir temes com la Reforma, les demandes de la societat, els valors, l'ensenyament individualitzat, els objectius o els hàbits d'autonomia³¹. Tots els temes eren tractats des de les experiències viscudes per les mestres però s'hi aprofundia molt poc ja que cada sessió durava aproximadament una hora. En aquest sentit és prou significatiu el verb que utilitza la Immaculada (mestra de P5) per descriure el que es feia en les sessions de formació: -"Aprofitant que aquest és un espai per *divagar*, voldria parlar d'algun objectiu implícit com per exemple que acabin el que comencen"- (DOC17: 1). La Immaculada no hi va posar cap mena d'èmfasi quan va dir "divagar", ho va dir amb tota naturalitat, utilitzant-lo com a sinònim de "reflexionar", però a mi em va cridar l'atenció que no utilitzés el mateix verb que feia uns dies havia proposat l'Amàlia i que havíem llegit tots en el diari³².

La sessió del 15 de desembre havia estat pensada per fer una avaluació de com havien anat les sessions anteriors però en faltar l'Amàlia vam pensar que seria millor deixar-ho per quan hi fos també ella. De totes formes, vam tenir una breu xerrada informal en què tothom va estar d'acord sobre la sensació que s'estava anant molt lent i que les mestres no acabaven de veure la seva aplicació pràctica.

Entre el 19 de gener i el 23 de febrer de 1995 vam celebrar cinc sessions més de formació. Les dues primeres sessions es van dedicar a organitzar el projecte de relació

³¹ De nou tornem a trobar més temes que preocupen les mestres i que volen tractar en l'espai que tenen assignat com a formació permanent (Ø2). Tal com es pot observar són preocupacions directament relacionades amb l'activitat docent i en algun cas amb el que pensen les famílies.

³² L'Amàlia va comentar el primer dia: -"... ens calen uns espais de reflexió i discussió on puguem prendre perspectiva, parlar i decidir sobre aquestes coses que ens preocupen". (DOC12: 8).

família-escola. La tercera sessió es va dedicar a presentar breument a les mestres un altre petit projecte d'escola que es duia intercicles. La quarta sessió es va centrar en l'avaluació de com havia anat la reunió amb els pares, en la qual se'ls explicava el tema de les colònies i del projecte de relació família-escola; i jo vaig presentar tres fitxes que podrien servir per fer les avaluacions del projecte (es pot consultar el model de fitxes a l'annex III -pàgina 311-). Les fitxes van semblar interessants i vam acordar portar-les treballades per a la següent sessió.

A més d'aquestes sessions, els dies 24 i 26 de gener vaig fer unes entrevistes en profunditat i individuals amb la Immaculada i la Verònica (mestres de P5 i P3). El motiu era doble: per una banda m'interessava comprendre quina concepció de l'avaluació tenien les mestres i per l'altra volia copsar si tenien alguna necessitat en referència a l'avaluació en la qual jo pogués ajudar-les. Les mestres van accedir sense cap impediment a fer les entrevistes, en les quals vaig garantir que es mantindria l'anonimat i la confidencialitat de la informació. Es tractava d'entrevistes dirigides i per tant les mestres van poder fer totes les aportacions que consideraven oportunes (vegeu el guió-proposta de les preguntes a la figura 41 -pàgina 223-). Totes dues van durar aproximadament una hora i van ser enregistrades amb un casset amb el consentiment previ de les mestres. A través d'aquestes entrevistes es van poder comprendre molt més clarament les seves actituds, angoixes, experiències i demandes; qüestions que es tractaran en els propers apartats.

- Quins condicionaments contextuals i personals creus que afavoreixen i dificulten la teva tasca d'avaluar?
- Quin creus que hauria de ser l'objectiu principal de l'avaluació?
- Quines experiències, positives i negatives, has tingut a l'hora d'avaluar?
- Quin paper tenim els mestres com a diagnosticadors?
- Què opines dels informes i la relació que s'estableix amb la família? Quin paper hi juga la família en l'avaluació?
- Què opines de l'avaluació en el moment final de l'etapa infantil?
- Què opines dels instruments que utilitzes per avaluar? Dels que ja et donen fets? Dels que crees tu mateixa?
- Creus que has d'intentar ser objectiva en l'avaluació? Com?
- Què opines sobre la possibilitat d'etiquetar un infant amb l'avaluació que es faci d'ell?
- Què opines de la Reforma educativa pel que fa a l'avaluació?
- Quin tipus d'avaluació fas, normativa o criterial?
- Tens alguna idea sobre algun aspecte d'avaluació que creus que podries millorar i en la qual jo pugui aportar el meu ajut?

Figura 41. Guió-proposta de preguntes de les entrevistes en profunditat.

En la darrera sessió de formació que vam celebrar com a tal vam estar comentant com s'havia desenvolupat el projecte de relació família-escola i els resultats que se n'havien obtingut. Al cap de quinze dies la Maria (la cap d'estudis) em va fer arribar la fitxa d'avaluació del projecte que havíem dissenyat complimentada amb tots els comentaris que havien fet les mestres en la sessió de formació i en una altra reunió que van tenir elles posteriorment.

A partir d'aquell moment, les mestres van entrar en un període de molta feina escolar, amb preparació de colònies, celebracions (St. Jordi, Primavera, Esport), sortides (Mercat, zoo, teatre, Poble Espanyol) i informes, i es van aparcar definitivament les sessions de formació per a aquell curs.

A principis de novembre de 1995, la Maria em va trucar per si volia assistir a una sessió de formació d'educació infantil en què es tractaria el tema de l'avaluació. Quan vaig arribar-hi el primer que em va sobtar va ser que la Immaculada, la Maria Jesús i l'Amàlia no hi eren; en lloc seu hi havia dues mestres noves³³. Jo vaig anar prenent notes de la discussió per fer el diari de la sessió, però al cap de mitja hora vaig notar que alguna altra cosa també havia canviat: en primer lloc, les mestres estaven estranyades perquè elles es pensaven que aquella reunió era per parlar dels nens i no de l'avaluació en si mateixa, i en segon lloc, potser com a conseqüència del fet anterior, vaig notar que les mestres mostraven molt poc interès quan parlava alguna d'elles. En aquella reunió no es va prendre cap mena de decisió ni es va acordar cap altre dia per continuar el tema, o potser és que es va decidir tàcitament que cada mestra continuaria fent l'avaluació al seu estil, de fet la Carme va dir clarament en un moment: -"Si reféssim l'informe [d'avaluació] tampoc ens semblaria bé"- (DOC37: 3). Quan va acabar la reunió, la Maria, que no havia fet cap intervenció, em va comentar a soles que de moment no considerava oportú convocar més sessions com les que havíem fet el curs anterior però que si en algun moment tornava a veure la possibilitat de fer-les, m'ho faria saber.

³³ Tornem a trobar-nos amb la problemàtica de l'estabilitat de la plantilla docent. Aquest fet influeix molt sobre els ànims de l'assessor i potser aquest sentiment fa que les interpretacions d'aquesta darrera sessió de formació estiguin esbiaixades negativament.

3.7. Anàlisi dels tòpics del cas

3.7.1. Fonaments conceptuals, educatius i socials del cas

Aquest apartat i el següent pretenen orientar les respostes a la pregunta que ens havíem plantejat inicialment sobre les concepcions de l'educació i de la professionalitat docent que té el professorat (θ_1), tot incloent-ne les perspectives d'altres implicats com són la formadora, l'assessor o l'equip directiu.

Si ens centrem en els paradigmes o orientacions conceptuals que afloren al llarg de les situacions que s'han donat en l'estudi de cas podem observar que en la seva primera fase (assessorament realitzat a finals del curs 93-94) hi havia certs elements més propers a l'orientació positivista o tècnica, en el sentit que la demanda realitzada per part del centre va ser molt clara i concreta (ajudar una mestra a poder complimentar els informes d'avaluació per als pares). També era significatiu que l'experiència, en aquesta primera fase, es va dur només amb una sola mestra, potenciant una visió professional docent individualista. D'altra banda, el rol més destacat de l'assessor va ser el d'expert, mentre que la mestra gairebé no va participar com a investigadora sinó més aviat com a receptiva de les aportacions de l'assessor.

En canvi, en la segona fase (assessorament realitzat al llarg del curs 94-95), es va potenciar la participació de tot l'equip de mestres d'educació infantil. Diverses aportacions de l'Amàlia (la formadora) que va fer ja des d'un principi en les sessions de formació reflectien una concepció més propera al paradigma sòcio-crític:

- "Els mestres estem molt lligats a la pràctica, ens calen uns espais de reflexió i discussió on puguem prendre perspectiva, parlar i decidir sobre aquestes qüestions que ens preocupen"- (DOC12: 8).

- "La formació ha de servir sobretot per transformar la pràctica. Els projectes que duem a terme no han de ser activitats aïllades, que un cop fetes ja les podem oblidar"- (DOC12: 11).

- "Nosaltres mateixos hem d'auto-regular la formació que vulguem. Aquest és el nostre espai de formació i hem de fer el que vulguem"- (DOC12: 13).

Aquesta segona fase es va caracteritzar sobretot pel treball realitzat sobre un projecte de relació família-escola, al voltant del qual es van tractar de forma molt contextualitzada temes tan diversos com els fins de l'educació infantil, l'educació dels infants amb necessitats especials, les demandes de la societat, les entrevistes amb les famílies, l'apropament del context escolar a les famílies i l'avaluació. Aquests continguts no es tractaven només per part de l'assessor o la formadora, sinó que tots els implicats aportaven la seva visió del tema, i fins i tot l'Amàlia promovia l'aprofundiment en la reflexió i la pròpia experiència de les mestres, tal com es pot veure en els següents fragments de diàlegs:

Immaculada: -"... Hi ha nens que no tenen motivació per aprendre."-

Amàlia: -"Realment no hi ha res que els motivi?"-

Immaculada: -"Es pot pensar en fer un ensenyament individualitzat però a la meua aula hi ha 23 nens..."-

Amàlia: -"I què fem davant d'això?"-

Immaculada: -"Per exemple, en ocasions, aprofitem l'estona de jocs per fer reforç de forma individualitzada..."- (DOC16: 2-6).

Amàlia: -"... Proposem un objectiu i treballem-lo per veure que hi trobem".

Verònica: -"Per exemple, els hàbits d'autonomia".

Amàlia: -"Què entenem per autonomia?".

Immaculada: -"Desenvolupar la capacitat del nen perquè pugui fer sol tot el que podria fer sol".

Verònica: -"Autonomia també en el propi parer, en opinar i escollir" (DOC17: 5-9).

També es pot considerar pròpia del paradigma sòcio-crític la metodologia emprada per a la millora de la relació família-escola, la qual es pot emmarcar dins de la recerca-acció, amb el seu procés cíclic de planificació—posada en pràctica—observació—reflexió, la participació protagonista de les mestres, amb les orientacions de la formadora i l'assessor, i fins i tot l'aportació de les perspectives de les famílies.

Des d'una altra perspectiva, si hem de caracteritzar el context en què es va dur a terme el cas, podríem trobar trets propis tant de la modernitat com de la posmodernitat.

Alguns fets moderns identificats serien:

- Les mestres feien qüestionaments com si esperessin una resposta definitiva i amb certesa absoluta: "A qui hem de fer cas?" (DOC13: 5), "Però quins valors hem d'ensenyar?" (DOC13: 12).
- Tots els implicats esperaven un resultat tangible immediat. Aquest fet es reflecteix en el moment en què es va fer l'avaluació de les sessions que es van dedicar a tractar temes fonamentals de l'educació: l'opinió generalitzada era que s'estava anant molt lent i que no s'acabava de veure la seva aplicació pràctica.
- Algunes decisions polítiques encara estaven centralitzades des de l'equip directiu de l'escola, com per exemple buscar un assessor extern o garantir la continuïtat d'un projecte d'escola.

Per altra banda també es poden identificar trets posmoderns com:

- L'assessor i la formadora evitaven oferir respostes com si fossin certes absolutes.

- La cap d'estudis, l'assessor i la formadora es preocupaven per aspectes intangibles de la formació, com ara les actituds, el clima, etc. Per exemple, en la primera sessió de formació del curs 1994-95, la cap d'estudis i la formadora van suggerir quins temes es podrien tractar com a formació permanent, però davant de les fermes respostes de les mestres, van retornar part del poder a les mestres i van acabar fent el següent comentari: -"El més important és que ens ho prenguem amb calma, més val poc i bé, anem fent el que podem, tenint la seguretat que el que estem fent ara ja està bé, tot i que és millorable, i per això volem fer formació. No ens hem d'angoixar més que el necessari per motivar-nos a formar-nos. El primer trimestre el podem dedicar a tractar i discutir sobre els aspectes bàsics de l'educació i el segon trimestre el podem dedicar a reprendre els projectes que ja duia l'escola" (DOC12: 10).
- Certes decisions i la resolució d'alguns problemes es tractaven en col·laboració³⁴.

3.7.2. Visió de la professionalitat

En la fonamentació teòrica hem constatat que els elements més importants que poden caracteritzar la professionalitat dels docents són l'autoritat (que els permet complir amb plena responsabilitat certes funcions en base als seus coneixements), l'autonomia (que els permet prendre certes decisions sobre el propi desenvolupament professional) i la reflexió (tant de la pròpia pràctica com de la teoria). A continuació analitzarem com s'han representat a la pràctica aquests elements de professionalitat.

³⁴ Aquest tret, propi de la posmodernitat, serà tractat en profunditat en propers apartats.

3.7.2.1. Autoritat i autonomia

Per una banda, trobem com l'assessor pretén que les mestres no perdin la seva autoritat pel que fa a la planificació o implementació d'innovacions curriculars. Aquest interès sorgeix, per exemple, quan l'assessor dissenya alguna proposta d'instrument que després hauran d'utilitzar les mestres; la idea que es pretén sempre és que la versió definitiva se sotmeti a l'opinió de les mestres: -"Jo [l'assessor] havia trobat criteris d'avaluació però la mestra era la que tenia l'última paraula per decidir si considerava que podria justificar davant dels pares les afirmacions que contingués l'informe"- (DOC06: 5). I per altra banda, podem trobar també que les pròpies mestres es reconeixin aquesta autoritat que tenen però fins a un límit, sobretot en temes d'avaluació:

-"... un cop a dintre de la classe fas molt el que et va bé a nivell no solament d'avaluació sinó a nivell de tot, ho fas tal com ho veus, com ho sents o com penses... No he trobat cap condicionament [...] ja m'he anat acostumant a que necessites posar-ho tot en un paper [referint-se a fer les programacions] però que després dintre l'aula t'ho organitzes i t'ho lligues i t'ho fas com va"- (DOC25: 6 i 8).

-"... jo no soc ningú per dir aquest nano va molt malament, o aquest nano no arriba al nivell dels altres... jo he fet una carrera de mestra i no sóc ningú més per dir si aquest nano és així o aquest nano és aixà, puc dir el que jo veig a classe o a l'escola però no el què és ni com és"- (DOC25: 14 i 34).

Respecte a l'autonomia de què gaudeixen les mestres sobre la resolució de situacions que li són pròpies, hem pogut identificar tres moments en què s'hi reflecteix: a l'hora de decidir quines són les seves necessitats o preocupacions de formació, a l'hora de planificar l'espai de formació i en l'organització del projecte en què s'intervé. En aquest cas sembla força evident que es potencia la capacitat professional de les mestres per a prendre decisions que els afecten directament:

Formadora: "... Nosaltres mateixos hem d'auto-regular la formació que vulguem. Aquest és el nostre espai de formació i hem de fer el que vulguem"- (DOC12: 8 i 13).

Cap d'estudis: "... Aquest any podem [organitzar el projecte de relació família-escola] segons les nostres possibilitats"- (DOC13: 18).

Tot i així també s'ha pogut observar que l'autonomia individual de cada mestra és un element en tensió amb la visió col·lectiva del centre escolar, en el sentit que en ocasions preval el fet de donar una imatge d'unió i coherència en tot el que es faci en el centre abans que el que pugui decidir autònomament una mestra: "Bé, l'escola, com a reflex de la societat, també és plural en si mateixa, i hi haurà mestres amb diversitat de valors"-, a la qual cosa respon la formadora: "Però hem de garantir un mínim de continuïtat"- (DOC13: 15-16).

3.7.2.2. Reflexió

El component reflexiu i crític s'ha reflectit al llarg de la formació permanent en diversos moments i de diferents formes. En termes generals podem considerar que des del moment en què les mestres es van implicar en un procés de formació permanent i de recerca-acció, van haver de reflexionar sobre molts aspectes del context, de si mateixes i dels supòsits sobre ensenyament que donaven per vàlids (vegeu figura 42 -pàgina 231-).

Focus de la reflexió	Procés	
	Formació permanent	Recerca-Acció (Projecte relació família-escola)
Planificació	- Continguts de la formació.	- Objectius del projecte. - Organització del projecte.
Acció— Observació— Reflexió (de forma recurrent)	- Continguts de la formació: - Ensenyament/aprenentatge. - Un mateix com a docent. - Context.	- Problemes que sorgeixen durant la implantació del projecte. - Resultats immediats del projecte.
(Reflexió final) Conclusions i Presa de decisions de cara al futur	- Beneficis de les sessions de formació. - Participants. - Organització. - Instruments d'avaluació.	- Context. - Objectius assolits. - Metodologia. - Temporització.

Figura 42. Temes sobre els quals s'ha reflexionat al llarg de la formació permanent.

Tal com es podrà comprovar seguidament en les referències als documents del cas, la majoria de reflexions són força superficials, en el sentit que sovint les mestres aporten alguna opinió, crítica o fet sense afegir-hi més argumentacions que recolzin aquesta reflexió³⁵. En altres casos, les intervencions individuals de cada mestra sí que es poden considerar arguments complementaris a allò que algú ha expressat anteriorment; d'aquesta manera es pot afirmar que es produeixen reflexions col·lectives amb una mica més de profunditat (vegeu uns exemples en les figures 43 i següent -pàgina 232-). En aquest sentit, és significatiu el comentari que va fer la formadora en una ocasió en veure que anaven sorgint temes un rera l'altre sense tractar-los detingudament: "No posem tots els problemes dins d'un mateix sac" (DOC16: 8).

³⁵ La sensació de l'investigador és que aquesta manca d'argumentacions i d'aprofundiment en les reflexions no es podia evitar, en part, a causa del poc temps que durava cada sessió (una hora aproximadament). També és cert però, que el fet d'incrementar la durada de les sessions, podria comportar tant un augment en l'aprofundiment de les reflexions com un augment en la quantitat de tòpics tractats superficialment.

Reflexió poc argumentada: (DOC16: 2-4)	
La mestra exposa un problema i el seu origen. Hi afegeix un altre problema com a origen del primer problema.	Immaculada: La teoria està molt bé però la realitat desborda. Sempre et trobes amb nens problemàtics i vas fent amb objectius implícits. Hi ha nens que no tenen motivació per aprendre.
La formadora convida a aprofundir en el segon problema.	Amàlia: Realment no hi ha res que els motivi?
La mestra no hi aprofundeix sinó que aporta un recurs didàctic que no es pot dur a la pràctica per un condicionant del context. El tema de la motivació queda aparcat i ja no es tracta més.	Immaculada: Es pot pensar en fer un ensenyament individualitzat però a la meua aula hi ha 23 nens.

Figura 43. Exemple de reflexió poc argumentada.

Reflexió en col·lectivitat (complementària): (DOC13: 2-15)	
Una mestra proposa un tema (A) per a reflexionar.	Verònica: Podem començar parlant de què entenem per educar, què pretenem a l'Educació Infantil.
Una altra mestra proposa un altre tema (B).	Immaculada: Això ve una mica determinat per la Reforma. Joestic preocupada perquè la demanda de la societat -aprenentatges més de tipus conceptual- no s'adequa al Marc Curricular -que fa més èmfasi en la socialització-. A qui hem de fer cas?
La primera mestra continua amb el seu tema (A).	Verònica: Crec que la base de pre-escolar és la preparació per a la primària -bons hàbits, valors i socialització-.
Una altra mestra aporta més informació sobre el tema (A).	Carne: A P5 de vegades hi ha la pressió dels mestres de primària per si els nens no vénen prou preparats.
La mestra que ha proposat el tema (B) continua amb el seu tema.	Immaculada: Podem considerar que la Reforma fa adequar l'escola a la societat d'ara. Però quins valors hem d'ensenyar?
La primera mestra problematitza el tema (B).	Verònica: Tenim nosaltres, com a mestres, els valors que hem d'ensenyar?
L'assessor relativitza les preguntes realitzades.	Assessor: El que de vegades ens fa angoixar és que volem deixar content a tothom...
La primera mestra reflexiona sobre el tema (B).	Verònica: Bé, l'escola, com a reflex de la societat, també és plural en sí mateixa, i hi haurà mestres amb diversitat de valors.
La formadora aporta un matis a la reflexió anterior.	Amàlia: Però hem de garantir un mínim de continuïtat.

Figura 44. Exemple de reflexió en col·lectivitat.

Pel que fa a les reflexions que s'han aportat durant les sessions de planificació de la formació permanent podem destacar aquelles que relacionen el tipus de contingut que es prefereix tractar amb altres qüestions com:

- Garantir una continuïtat dels projectes de l'escola; argumentat per la formadora i la cap d'estudis: "Seria interessant acabar els projectes ja iniciats abans d'iniciar-ne un de nou" (DOC12: 2).
- Manca de temps; argumentat per les mestres: tenint present que l'estudi dels apartats dels informes d'avaluació era un projecte ja iniciat a l'escola, una mestra

comenta que: "Amb la feina diària no tenim temps per pensar en els informes" (DOC12: 3).

- Lògica epistemològica; argumentat per les mestres: "Per saber què hem d'avaluar hem de tenir clar abans els objectius i per això cal que sapiguem com és l'infant i què és aprendre" (DOC12: 5); "Els mestres no demanem activitats, volem formació en aquests altres aspectes bàsics de l'educació. Primer cal que ens quedin clars aquests aspectes bàsics, començant la casa pel terra, no per la teulada, i al final ja decidirem sobre l'avaluació" (DOC12: 9). Tot i així, malgrat es van tractar algunes qüestions bàsiques de l'educació com els objectius, els valors, l'ensenyament individualitzat, el joc o l'aprenentatge significatiu, no es van aprofundir els temes que es tractaven en els articles que va proposar la formadora³⁶: la nova distribució de competències i responsabilitats en l'elaboració i concreció del currículum, la concepció constructivista de l'aprenentatge, la justificació de l'educació infantil, les potencialitats i capacitats dels infants, i la diversitat de contextos d'aprenentatge.

Després de la reunió que van tenir les mestres amb les famílies (mares), es va dedicar una sessió a organitzar el projecte de relació família-escola en la qual van sorgir el següent tipus de reflexions:

- L'interès demostrat per les mares fa pensar que fóra bo fer-les participar de forma activa.
- El grau de participació demostrat per les mares no depèn només del seu interès, també afecten les condicions familiars com l'horari de treball de la mare o del pare.

³⁶ Els articles que va proposar són:

- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de pedagogía*, 188, 8-11.
- Equip de mestres (1994). *Recapitulació de les discussions de les reunions interescolars*. Document inèdit fotocopiats.

- Es va considerar oportú fer agrupacions equilibrades de mares d'acord amb el seu grau d'expressivitat; -"...seria bo que els grups fossin equilibrats, per exemple no posar totes les xerraires juntes"- (DOC29: 4), comentà la formadora.
- Les concepcions errònies de les mares respecte a l'escola és un motiu més per dur endavant el projecte; -"A la reunió ja va sortir el tema que en una altra escola a P5 ja llegeixen però després de parlar-ho va reconèixer que potser no sabien tantes matemàtiques i que inclús potser deien de memòria la cartilla"- (DOC29: 7), comentà una mestra.

Tant al llarg de la implantació del projecte de relació família-escola com mentre es van fer les sessions de formació durant el primer trimestre del curs, també es van manifestar reflexions sobre aspectes específics de les mestres com a docents i en relació amb els processos d'ensenyament-aprenentatge o del context:

- L'interès dels docents en millorar la seva pràctica professional pot comportar angoixes o neguits; -"Aquest neguit que tenim ja és positiu perquè és indicador de la preocupació que tenim per millorar contínuament"- (DOC13: 9) comentà la cap d'estudis.
- Les preocupacions inicials es van relativitzant amb el pas del temps; -"La veritat és que a mida que va passant el temps ens van marxant molts neguits"- (DOC17: 1), comentà una mestra.
- L'avaluació necessita temps de dedicació posterior a les classes i del qual no es disposa.
- El projecte de relació família-escola està sent positiu per diversos motius: a les mares els agrada sentir el que es diuen els nens entre ells; senten que es compta amb elles; les mares aprenen les diferències entre diverses activitats que es fan a l'escola; i aprenen a donar importància a l'autonomia dels nens. Una mestra va recollir un comentari que va fer una mare i que va considerar que era molt significatiu del que estaven aprenent les mares: -"En una altra escola ja llegeixen

però en canvi no els pots deixar unes tises... aquí estan més espavilats"- (DOC34: 7).

- Les sessions de formació permeten que les pròpies mestres s'adonin de concepcions que tenen contraposades a la realitat: -"... al meu curs ells [els alumnes] saben que la classe és seva, i quan acaben una feina proposen fer altres coses dins l'aula. Per altra part però, tinc la consciència que soc autoritària"- (DOC17: 14).
- El projecte permet veure les contradiccions entre el que pensen les famílies i el que pensen les mestres; -"Les mares diuen que aquí [a l'aula de la mestra] estava molt ordenat però jo crec que la meva classe està desendreçada"- (DOC34: 18).

I mitjançant l'avaluació final de la formació permanent realitzada i del projecte dut a terme, les mestres han demostrat reflexionar sobre aspectes com (vegeu la figura 45 -pàgina 237-, amb els comentaris realitzats per les mestres en la sessió d'avaluació):

- La utilitat de l'avaluació.
- Els aspectes contextuals que condicionen els resultats que se'n poden obtenir.
- Els objectius assolits.
- La metodologia emprada.
- La temporització.
- Les decisions que cal prendre per a una altra experiència futura.

Amb quina intenció volem avaluar el projecte?

- Valorar la consecució dels objectius i la possibilitat d'introduir els canvis pertinents.

Avaluació dels aspectes contextuais

- El fet que alguns pares no puguin venir per causes de feina, s'ha solucionat flexibilitzant l'horari en aquests casos.
- S'ha d'estudiar amb antel·lació com informar els pares que tenim nens d'integració.
- Alguns pares s'han sentit una mica obligats a venir perquè els fills els ho demanaven, però després els propis pares se sentien a gust.
- Quan sigui possible, va bé que mentre hi hagi els pares també estigui la mestra de suport-reforç, ja que així podem estar més relaxades i es pot atendre millor qualsevol interacció.
- Hauríem de tenir en compte el propi neguit de les famílies pel fet d'entrar a les aules, la qual cosa en alguns casos ens fa fer la proposta individualment

Avaluació de la programació inicial del projecte- Objectius

- S'ha aconseguit millorar les relacions entre les famílies i l'escola.
- Els pares tenen més confiança amb l'escola, comencen a valorar els processos no només els resultats, i també es valoren els hàbits no només els coneixements.
- S'ha aconseguit entendre millor les expectatives que els pares tenen sobre l'escola.
- S'hauria de canviar l'objectiu referent a què volem aconseguir amb les xerrades posteriors amb les famílies: no cal pretendre que les famílies valorin què han vist ni que expliquin directament què esperaven trobar.

- Metodologia

- Ha anat bé que les famílies assistissin a les sessions de racons.
- Quant a les sessions de trobada de les mestres:
 - > Facilita la reflexió i que no ens centrem només en la pràctica.
 - > Va bé qui hi hagi una persona externa al centre per dues raons: aporta objectivitat i facilita la comunicació.
 - > Hagués estat més interessant que hi fossin més presents totes les persones que intervenen en el cicle.
 - > El projecte s'ha dut a terme d'una forma còmode per a les mestres. S'han fixat els objectius i s'han flexibilitzat els mitjans en funció de les possibilitats de les mestres.

- Temporització

- Es podria iniciar el primer trimestre i, si es valora bé, es podria fer una segona volta d'assistència.
- Fer-ho dos cops per setmana és excessiu per a la dinàmica de la classe.
- Es veu interessant, per part de mestres i pares, que l'experiència es continui a primària.
- L'hora d'entrada ha anat molt bé.

- Valoració

- Caldria preveure un espai de comunicació entre els diferents nivells i cicles educatius sobre el que s'està fent.
- L'aportació d'alguns instruments d'avaluació ha ajudat a sistematitzar i ha incidit en el propi treball d'aula
- En línies generals s'han aconseguit els objectius proposats.

Figura 45. Avaluació de la formació i del projecte de relació família-escola.

3.7.3. El cas com a Formació en Centres

Centrant-nos en la pregunta inicial que havíem plantejat sobre els aspectes que han afavorit que es pogués realitzar una Formació en Centres (θ_4), podem afirmar que les característiques de l'experiència de formació permanent duta a terme en aquest cas s'aproximen a aquesta modalitat de formació en els següents aspectes:

- L'escola Forja ha estat el focus de les problemàtiques que s'han tractat al llarg de tota l'experiència i també ha estat la unitat bàsica del disseny, desenvolupament i anàlisi del projecte d'innovació implantat.
- El professorat de l'escola Forja ha estat el co-protagonista del disseny i realització de les activitats de formació. Les adaptacions que s'han anat introduint en el procés de formació i en el projecte d'innovació s'han fet tenint en compte les necessitats i característiques d'aquest professorat en concret. Els agents externs (assessor i formadora) demostraven respecte per la professionalitat de les mestres i reconeixien el seu poder i capacitat per dissenyar, gestionar i avaluar la formació.
- En la segona fase de l'experiència (curs 94-95), la formació permanent s'ha adreçat al professorat com a col·lectiu.
- S'ha facilitat un espai planificat de trobada per potenciar la reflexió en equip.
- Les aportacions dels agents externs s'han explicat detalladament en les sessions de formació a fi de potenciar l'autonomia del propi centre i no crear un sentiment de dependència.
- L'experiència s'ha dut a terme en horari laboral del professorat, garantint la seva màxima participació i afavorint la continuïtat de la formació permanent.

En els següents subapartats s'analitzen en profunditat aspectes relacionats amb el cas i la Formació en Centres, els quals permetran comprendre millor el procés realitzat i els motius que han fet possible que la formació permanent realitzada adoptés aquesta modalitat en concret.

3.7.3.1. El canvi realitzat

Les qüestions que es tracten en aquest apartat i el següent, que aprofundeix sobre el tema de les actituds, permeten reflexionar sobre els tipus de canvis que s'han produït al llarg de la Formació en Centres realitzada en aquest cas (θ_6).

Si tenim en compte tota l'experiència realitzada en aquest estudi de cas podem observar ràpidament un gran canvi entre la formació que es va dur a terme en la primera fase i la duta en la segona fase (vegeu figura 46 -pàgina 240-). La reflexió final que va comportar la primera fase va conduir, en base als resultats obtinguts, a la proposta per a una segona fase força diferent en quant a concepció.

	1a. Fase (curs 93-94)	2a. Fase (curs 94-95)
Anàlisi de necessitats	Una mestra expressa una necessitat.	Un equip de mestres i agents externs proposen, discuteixen i prioritzen les necessitats.
Disseny de la formació	L'assessor fa una proposta (oberta).	L'equip directiu fa una proposta d'acord amb els agents externs i es posa a discussió amb les mestres.
Rol dels agents externs	Formador expert.	A l'inici més proper a l'expert, però a mesura que passa el temps s'adopta un rol de facilitador de processos reflexius.
Gestió de la formació	Com una experiència d'introducció d'un nou instrument d'avaluació.	A l'inici com un grup de discussió i posteriorment com un projecte de recerca-acció.

Figura 46. Diferències entre la formació de la primera fase i la de la segona fase.

Si ens fixem en els canvis produïts en cada fase per separat, podem observar pel que fa a la formació realitzada en el curs 93-94 que, deixant de banda que la mestra ja no continuava el curs següent en la mateixa escola, es va experimentar un canvi en l'informe d'avaluació que molt probablement no hagués tingut continuïtat, al menys tal com va acabar dissenyat l'informe. Podem arribar a aquesta "probable" conclusió perquè la cap d'estudis va comentar que la mestra efectivament havia aprofitat l'informe que vam elaborar però que s'havia queixat que li duia massa temps complimentar-lo. Tot i així, la cap d'estudis va considerar oportú incloure l'informe elaborat en la memòria del curs, la qual cosa podria ser un indicatiu de la voluntat de recordar de cara a futures experiències la feina realitzada.

Pel que fa a l'experiència del curs 94-95, els canvis introduïts tenen un caire molt diferent. En primer lloc volem recordar el comentari prou significatiu que va fer la formadora en la primera sessió de formació del curs: "La formació ha de servir sobretot per transformar la pràctica. Els projectes que duem a terme no han de ser activitats aïllades, que un cop fetes ja ens podem oblidar"- (DOC12: 11). La formadora ho va dir per argumentar la seva postura de cara a la prioritització de necessitats, com la del

projecte de relació família-escola, per tractar en les sessions de formació, però també ho podem considerar com un signe del tipus de canvis que buscava la formadora, més de "segon ordre", d'acord amb terminologia que hem explicat en la fonamentació teòrica (Sarason, 1990).

De cara a aconseguir que aquest canvi de segon ordre tingui una veritable continuïtat, s'ha de garantir que s'ha respectat la subjectivitat de les persones implicades en el canvi, sobretot dels principals agents encarregats d'introduir-lo, és a dir, de les mestres. Els següents apartats analitzen aquestes subjectivitats centrant-se en les actituds i en la concepció del temps o la sobrecàrrega de les mestres.

3.7.3.2. *Les actituds*

Una de les condicions més important i positiva de l'experiència de formació que es va dur a l'escola Forja és l'ambient de treball en equip i innovador que es respirava en tot el centre. Per començar l'escola tenia un contacte permanent amb l'Institut de Recerca i Formació Educativa, una institució que comptava amb professionals dedicats exclusivament a atendre les necessitats formatives i de millora dels centres que tenia sota la seva tutela. Tal com hem comentat anteriorment, l'escola Forja duia en marxa diversos projectes d'innovació que implicaven experiències col·lectives, tant intraescolars com extraescolars. Això no vol dir que tot el professorat hi estigués implicat, però l'escola en si respirava un ambient d'il·lusions, responsabilitat i "molta feina". En algunes xerrades informals, la Maria (la cap d'estudis) es mostrava orgullosa de la seva escola, tot reconeixent les limitacions que tenia, encara que d'aquestes limitacions no en parlava gaire. D'aquesta manera, podem considerar que la Maria, complint el seu rol com a membre de l'equip directiu i en base a la seva responsabilitat i actitud

positiva, aportava un alt grau de dinamització i energia per facilitar processos de canvi³⁷.

L'evolució d'alguns dels sentiments que expressaven sobretot les mestres mostra com el canvi d'actituds i el canvi en la praxi educativa són processos que es van impulsant mútuament l'un a altre, i que encara que se'n faci una anàlisi detallada no es pot esbrinar clarament quin dels dos canvis ha estat el primer en produir-se. L'anàlisi del cas de la Immaculada és prou significatiu (vegeu-ne una síntesi a la figura 47 -pàgina 244-): durant el primer trimestre del curs 1994-95 la pràctica que realitzava la Immaculada (mestra de P5) se centrava sobretot en la preparació de les activitats diàries de classe; com que no hi havia una programació escrita d'anys anteriors i era el primer any que ella impartia docència a infantil, havia de dedicar també força temps a provar i comprovar l'eficiència de les activitats que preparava; en aquesta època la necessitat més urgent que tenia la Immaculada era orientar-se sobre els fonaments educatius de l'educació infantil; quan se li va proposar la possibilitat d'endegar el projecte de relació família-escola o canviar els informes d'avaluació, ella es va excusar de participar-hi adduint manca de temps i de coneixements sobre l'educació infantil; ella no es va negar rotundament a les propostes sinó que va argumentar que era preferible començar la formació pels fonaments i que posteriorment ja es podrien tractar altres temes; es pot considerar que la seva actitud envers els canvis que es proposaven estava entre "negativa" (buscant arguments per dissuadir l'adopció de canvis, però sense abandonar) i "ocupada" (ja que mantenia altres interessos prioritaris)³⁸; amb el pas del temps, a finals de novembre la Immaculada va reconèixer que els neguits que tenia inicialment li anaven marxant (DOC17: 1) i aquest fet va coincidir amb un canvi d'orientació de la formació permanent que s'estava realitzant; en comptes de tractar

³⁷ Aquestes observacions es poden considerar com orientacions sobre el tema plantejat inicialment sobre els aspectes que han afavorit que es produís una Formació en Centres (6₄).

³⁸ També és possible que la seva actitud fos fruit del seu rebuig inicial a les propostes i que els arguments de manca de temps i de prioritització d'altres temes més fonamentals fossin una mena de "resistència passiva" al canvi. Recordem que la Immaculada va expressar en una entrevista que considerava que havia tingut "molta mala sort" perquè li havia tocat donar classes a educació infantil quan ella no era especialista en aquesta etapa (DOC22: 4 i 8). Per altra banda però, també cal reconèixer que el seu índex de participació en les sessions de formació durant el primer trimestre va ser força elevat (un 28% de les intervencions van ser seves), la qual cosa és un indicatiu que la seva demanda de formació no era una pura excusa i l'actitud en general no era passiva.

temes de fonamentació de l'educació infantil es va passar a dissenyar la pràctica del projecte de relació família-escola; aquesta època també va coincidir amb un replantejament de la seva situació laboral:

- "A part que vaig molt sobre la marxa i em costa de pensar què és el que faré... jo primer vaig demanar de tornar a pujar a dalt [a l'educació primària] que és on jo sempre he estat, però ara m'estic replantejant de tornar-me i quedar-me aquí [a l'educació infantil], una mica doncs per pair tot això"- (DOC 22: 144).

D'aquesta manera, trobem que a partir del segon trimestre la Immaculada va mostrar una actitud participativa envers el canvi i es va implicar plenament en el disseny i planificació del projecte aportant comentaris que permetien adaptar el disseny a la realitat de les famílies -per exemple, va dir que es va quedar una mica frustrada perquè de vint-i-dues mares només nou van anar a la reunió on es parlava del projecte, també va comentar que algunes mares hi participarien perquè se sentien obligades pels seus fills, tot i que li semblava que estaven molt il·lusionades- (DOC29: 5 i 7). Finalment, en les darreres sessions de formació del segon trimestre, va mostrar una actitud activa i positiva, implicant-se i potenciant la reflexió sobre el desenvolupament i l'avaluació del projecte:

- "He pensat que preparar alguna activitat especial és massa difícil; la veritat és que és més còmode que les mares o els pares entrin quan fem racons. No crec que a casa es posin a fer racons i, de tota manera, si ho fessin tampoc seria cap problema. Podria ser interessant donar als pares els objectius de cada racó perquè vegin què demano i perquè ho faig. Es podria preparar una mena d'avaluació per poder xerrar després sobre coses concretes"- (DOC24: 2).

- "[a les mares] els està agradant molt. No és sorpresa perquè ja ho saben de l'any passat però els agrada també només pel fet de comptar amb elles. Saben veure la diferència entre les sessions de joc i les dels matins, on veuen un treball..."- (DOC34: 7).

- "Primer em vaig frustrar perquè hi havia mares que no vindrien, però ara vaig decidir sortir amb la llista a punt per anar repescant mares"- (DOC34: 26).

Temporització	Pràctica	Actitud envers el canvi
Primer trimestre curs 94-95	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexió sobre fonaments educatius teòrics. - Realització de les activitats de classe partint de "zero". - Sensació de manca de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Negativa. - "Ocupada". - (Resistència passiva?)
Inici del segon trimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Planificació d'un projecte. - Presentació de propostes. - Realització de les activitats de classe amb més seguretat. - Priorització. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activa.
Final del segon trimestre.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementació d'un projecte. - Presa de consciència dels resultats del projecte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activa i positiva.

Figura 47. Síntesi de l'evolució de la pràctica i l'actitud d'una mestra.

3.7.3.3. El factor temps

En aquest apartat analitzarem el factor temps com a condicionant dels processos de canvi des de dues perspectives: la temporització dedicada a la Formació en Centres i el temps personal i laboral de les mestres que poden dedicar a la seva formació permanent.

En quant a la temporització de la Formació en Centres realitzada convé tenir present que es va realitzar una primera experiència el curs 1993-94, la qual, tot i que no es pot considerar pròpiament una Formació en Centres, va servir per a que l'investigador-assessor conegués la idiosincràsia del centre i s'anés creant un clima de confiança entre ell i l'equip directiu. Com a resultat d'aquest temps dedicat inicialment va sorgir d'una forma coherent i compartida entre l'agent extern i el centre educatiu la proposta d'una segona experiència a realitzar durant el següent curs més propera a la modalitat de Formació en Centres.

La temporització de la segona experiència es va adaptar al ritme de treball de l'escola, fent més o menys intensives les sessions de formació en funció de l'època del curs. La formació es va iniciar a finals del mes d'octubre a fi de no interferir amb la feina pròpia dels inicis de curs i la periodicitat de les sessions s'adaptava segons el temps que les mestres havien de dedicar a preparar altres assumptes com sortides, festes, reunions, etc. En aquest sentit trobem prou significatiu el comentari que van fer la formadora i la cap d'estudis en la primera sessió de formació:

- "El més important és que ens ho prenguem amb calma, més val poc i bé, anem fent el que puguem..." - (DOC12: 10).

De tota manera, en cap moment es va perdre la sensació d'estar realitzant un esforç continuat (vegeu la tendència de la periodicitat de les sessions de formació i la preparació d'algunes de les sessions per part de les mestres -llegir articles, preparar l'avaluació, reunions amb les mares- en la figura 48 -pàgina 245-).

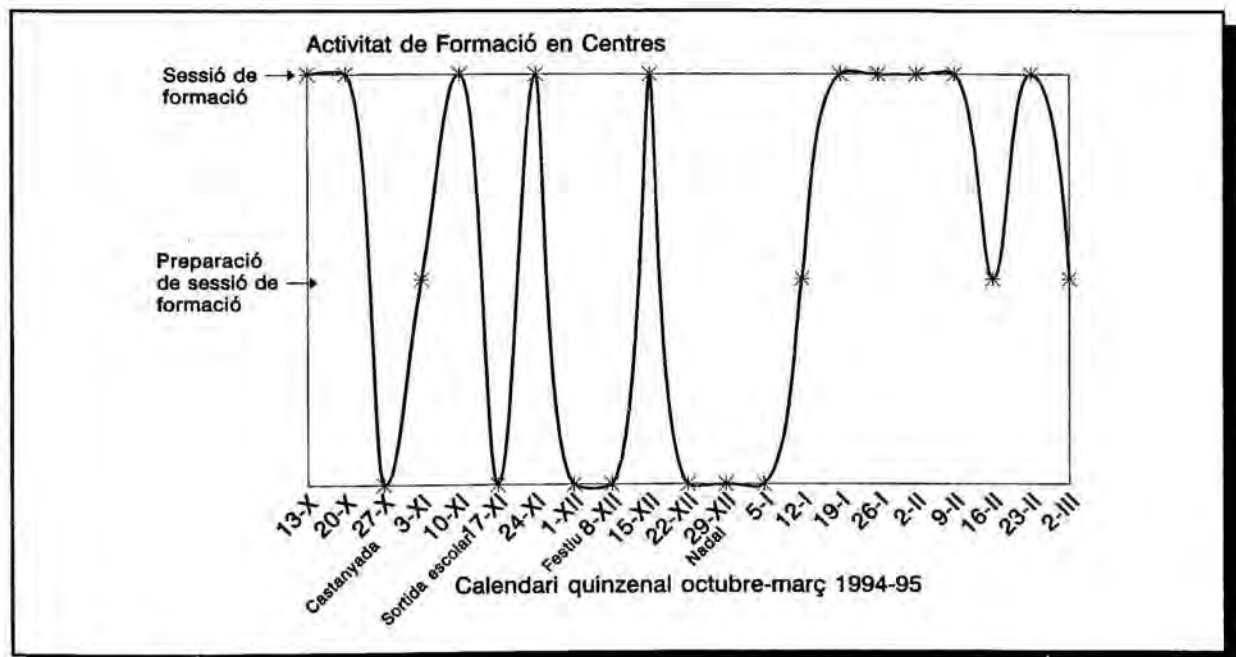


Figura 48. Periodicitat de la Formació en Centres.

Tal com s'observa en el gràfic de la figura 48 la periodicitat de les sessions de formació es pot diferenciar per trimestres: en el primer trimestre les sessions van ser més

espaiades i en el segon, coincidint amb la introducció d'un projecte d'innovació, van ser més seguides. En l'avaluació de cadascun dels trimestres no es va fer cap referència a un excés de dedicació a la formació permanent per part de les mestres.

Per altra banda, la qüestió de la manca de temps de les mestres va anar sorgint esporàdicament i de forma recurrent, ja sigui explícitament o implícita, des del principi de la primera experiència fins a l'avaluació final de la segona. Així trobem que l'oferiment inicial que va fer l'investigador a l'Institut IRFE per fer una tasca d'assessor es va plantejar com una possibilitat de dedicar el seu temps a fer les feines necessàries per introduir una millora en avaluació com són buscar informació, llegir i analitzar documents, preparar propostes..., partint del supòsit que els mestres no tenen temps per dedicar-se a aquestes tasques. Posteriorment, un cop es va concretar la demanda de la primera experiència, es va considerar que la mestra de P4, la Sílvia, no tenia prou temps per recollir tota la informació necessària i complimentar els informes d'avaluació i per tant els esforços es van centrar en dissenyar un instrument més adaptat a la disponibilitat de temps de la mestra. En l'avaluació d'aquesta primera experiència, la cap d'estudis va fer saber l'opinió de la mestra sobre l'excessiva dedicació que li havia comportat redissenyar l'informe d'avaluació. Per tant, a fi d'evitar un sentiment de malestar entre l'equip docent, en l'experiència següent es va tenir molta cura de no sobrecarregar de feina a les mestres distribuint les sessions de formació en còmodes períodes adaptats al ritme de treball propi del curs escolar.

En les entrevistes en profunditat que es van fer amb les mestres van sorgir comentaris que reflectien la manca de temps que tenien però elles mateixes explicaven que havien arribat a resoldre la situació desbordant en què es trobaven mitjançant la prioritització:

- "... tampoc hi havia temps per estructurar els nanos en petits grups i dir, doncs aquests han de treballar això, aquests lo altre i aquests lo altre..." - (DOC22: 112).

-“I a nivell d'avaluació...és en el que quedo curta, molt curta perquè no tens temps, necessites temps per preparar molt material perquè els nanos et puguin fer els treballs, però clar sí prepares material no tens aquest temps per dedicar a sentar-te i a dir aquest nano...és que no tens temps”- (DOC25: 8).

-“... tot això evidentment necessita dedicació, i aleshores et falta temps i dediques molt temps extra-escolar i això també et crema, et crema molt i a mida que et vas empenyant... arriba un moment que només t'hi dediques a l'escola”- (DOC25: 66).

-“Aleshores, aquí no hi ha llibres, no hi ha res... doncs les hores que tenim de dedicació... em sembla que són cinc... són hores per preparació i per dedicació, i et passes tot el dia enganxant, punxant, buscant cola... vull dir que passen les hores volant i que no pots fer coses que voldries fer com dedicació...”- (DOC25: 68).

-“llavors prioritzes, jo per exemple aquest trimestre prioritzo lectura, llavors, el que faig és mentre ells van fent els racons jo els vaig cridant...d'un en un, em poso allà i anem fent...”- (DOC22: 114).

-“El que passa és que el curs l'has de tirar endavant, i l'has de tirar endavant amb programacions, amb aquesta temàtica, amb l'altra, amb l'avaluació... i no pots dir: doncs mira, aquest any no faig avaluació i em dedico només a programacions! No ho pots dir... tu vas fent les teves prioritats, però quan acaba el curs tu has d'haver-ho fet tot, i que sí, vaig dient, aquest any em dedico més a això, potser l'any que ve dedicaré més temps a allò altre... doncs són molts anys i cada any anar dedicant-hi una mica a cada cosa...”- (DOC25: 64).

3.7.3.4. *La cultura col·laborativa*

En aquest apartat analitzem aquells indicis que mostren el treball més individualitzat o col·laboratiu que s'ha realitzat al llarg del temps que ha durat aquesta experiència de

formació permanent en l'escola Forja³⁹. També es tenen en compte les reflexions que han sorgit sobre la manera de treballar que hauria estat preferible.

Així, per una banda, sobre la forma de treballar que realment es feia a la pràctica en les sessions de formació trobem les següents característiques:

- Els objectius de les sessions estaven ben definits. En la primera sessió va ser la cap d'estudis qui va iniciar la reunió exposant que l'objectiu era planificar l'espai de formació que teníem assignat. En les quatre sessions següents, en ocasions era la formadora qui proposava la discussió d'algun tema, en altres ocasions van ser les mestres les qui feien la proposta inicial de discussió. La cap d'estudis va tornar a centrar l'objectiu de les següents sessions a fi d'iniciar el projecte de relació família-escola, escoltar i discutir les propostes que feien les mestres sobre el disseny del projecte, comentar el progrés del projecte i finalment, en la darrera sessió, avaluar-lo.
- Els objectius generals de les sessions -tractar temes de fonamentació de l'educació infantil i endegar un projecte d'innovació-, van ser consensuats entre tots els participants, d'acord amb les prioritats i necessitats tant particulars com del centre educatiu.
- En la primera sessió es va acordar un disseny i una temporització sobre el procés de formació permanent, tenint present les possibilitats de les mestres.
- Les sessions tenien un dia i un horari fixat per a tot el curs.
- La tècnica de treball en equip durant les sessions era poc estructurada: s'exposava un tema i es discutia obertament sobre ell. Aquest fet precisament facilitava que tots els assistents poguessin fer les aportacions que consideressin oportunes.

³⁹ Per a seleccionar els aspectes a considerar a l'hora d'analitzar el treball en equip del professorat ha estat de molta ajuda l'obra de Bonals (1997).

- En les sessions es respectava l'opinió de qualsevol participant sense diferenciar si era la cap d'estudis, la formadora, l'assessor, les mestres-tutores o la mestra d'educació física, i totes les opinions donaven lloc a fer comentaris al respecte, creant un pensament complementari i col·lectiu i demostrant sovint que els participants escoltaven amb atenció les diverses aportacions.
- La dinàmica del grup permetia identificar alguns rols dels participants que afavorien el treball en equip: sempre hi havia qui iniciava el tema; la formadora en ocasions demanava l'opinió o els arguments perquè les mestres aprofundissin en la discussió; l'assessor-investigador registrava per escrit les aportacions. En cap moment es va detectar que cap participant adoptés una actitud negativa que perjudicés la dinàmica grupal.
- L'entorn físic de la sala i l'acústica permetien treballar còmodament.

Aquestes característiques assenyalades no són suficients per poder afirmar que a l'escola Forja hi havia una cultura col·laborativa plenament establerta. En tot cas, són indicis que al menys en l'espai de formació permanent que hi havia assignat per a l'educació infantil s'afavoria el treball col·laboratiu i com a conseqüència també s'afavoria la Formació en Centres⁴⁰.

Per altra banda, però, al marge de les sessions de formació, les mestres consideraven que en ocasions el seu treball era excessivament individualitzat i poc col·laboratiu. A continuació transcrivim el comentari d'una mestra realitzat al llarg d'una entrevista:

- "El que passa és que, clar, vas a buscar [una solució a un problema que tens amb un nen] però d'una manera molt limitada perquè normalment això tu t'ho fas tu sola... però si allò no ho saps veure, doncs no ho saps... i no ho sabràs veure al cap de cinquanta mil voltes que li donis... Aleshores potser, en aquests casos, és quan et falta algú amb qui... o una ajuda de fora que et digui, home! doncs potser és que aquí tu no ho estàs fent bé..." - (DOC25: 36).

⁴⁰ Es pot considerar que la cultura col·laborativa és alhora un resultat de la Formació en Centres (θ_3) i una condició que, al mateix temps que es va assolint, va afavorint que es produeixi una Formació en Centres (θ_4).

La idea que tenia aquesta mateixa mestra a fi de trencar amb aquest individualisme es basava tant en la participació i construcció del coneixement en grup -en una visió més col·laborativa-, com en l'aportació externa de suggeriments, que després podria aprofitar o no, però al menys així coneixeria altres alternatives de solució als seus problemes -alternativa més fàcil però menys col·laborativa-:

- "Jo fins i tot crec que el problema també és... està una mica en que si tu... t'ho has de fer sola acabes amb les mateixes conclusions o poc varies les conclusions, en canvi si hi ha un grup de treball per exemple, per cicle, per treballar doncs casos concrets o coses concretes que passen a l'aula i treballar-les i discutir-les entre tothom, no fer-ho tu el teu problema sinó fer el problema de tothom i treure més idees, això pot ser molt més enriquidor que no quedar-te tu amb el teu problema i intentar-lo solucionar..."- (DOC25: 38).

- "... tot el que siguin suggeriments, tot el que siguin plans, idees, tot el que sigui parlar amb gent que... que jo penso d'aquesta manera o jo d'altra... és enriquidor. Un cop tu tens tot aquest ventall, tu t'ho fas teu, la teva manera i tu tires endavant doncs com tu penses... i a partir d'aquest ventall tu vas agafant, vas fent teu i vas fent el teu sistema d'avaluació i això és amb l'avaluació i amb tot, no sé... jo és que m'agrada molt rebre de fora..."- (DOC25: 62).

En l'apartat sobre metodologia del projecte de relació família-escola amb què treballava el centre hi consten dues referències que mostren l'interès explícit en potenciar una cultura col·laborativa (DOC21: 21 i 29):

- Posada en comú de l'equip de mestres del treball portat a terme dels cursos anteriors.
- Compartir el treball realitzat amb la resta de mestres de l'equip de l'escola.

Quant al primer punt, va ser la cap d'estudis qui, en una de les sessions de formació, va explicar què i com s'havia treballat el curs anterior. El segon punt va coincidir amb

una de les valoracions realitzades en l'avaluació final del projecte, amb l'interès de promoure certa continuïtat al llarg dels cicles educatius de l'escola.

3.7.3.5. *Funcions de l'investigador-assessor*

Al llarg del desenvolupament del cas, com a investigador-assessor he realitzat diverses funcions d'acord amb les necessitats que van anar sorgint. L'estil de treball va variar en funció de la tasca que s'estigués realitzant, ja sigui en el disseny, en l'estudi, en la consulta i fins i tot en la redacció de l'informe.

Entre les funcions que vaig realitzar destaquem la d'assessor⁴¹. D'acord amb la visió més crítica d'aquesta funció, el propòsit de l'assessorament és contribuir a una major competència i alliberar el professorat oferint oportunitats per què es formi permanentment. Per això he procurat que tant els implicats en la recerca com els possibles lectors dels informes comprenguin les interpretacions que es construeixen, ja que la comprensió facilita l'aprenentatge autònom. És en aquest sentit que m'he esforçat en explicar com havia construït les propostes que presentava a debat en les sessions de formació. Així mateix, com a membre participant de la realitat que s'estudia, també m'he considerat amb el dret a aportar la meua visió en les reflexions que es feien les sessions de formació. No he pretès ser neutral, i per això, tal com diu Stake (1998: 86): "és millor advertir el lector de la presència de l'investigador". D'aquesta manera també soc defensor de la meua perspectiva, a més de la dels altres implicats.

⁴¹ La funció de l'assessor ha estat àmpliament tractada en l'apartat 2.3.2 del capítol anterior de fonamentació teòrica. Ara només pretenem assenyalar la seva funció dins del procés metodològic de la recerca.

Una altra funció que he desenvolupat és la d'avaluador. Tot i que en un inici no estava "contractat" per avaluar un cas, es poden aprofitar les interpretacions que hi ha al llarg de l'informe per trobar els mèrits i defectes del cas i inferir possibles millores.

Com a investigador també he fet les vegades d'artista-intèrpret constructivista, en el sentit que vaig reconèixer una situació problemàtica i l'he estudiada, relacionant-la amb altres fenòmens i fent-la més comprensible als altres. És una manera de reinterpretar una mateixa situació des d'un angle diferent, tal com ho fa un artista, i aquesta nova visió es fa des d'una perspectiva que es construeix amb les aportacions i els coneixements de tots els implicats.

3.7.3.6. Les aportacions de l'investigador-assessor en qüestions d'avaluació

Tenint present que la proposta inicial d'assessorament pactada entre l'investigador i l'escola Forja consistia en millorar aspectes relacionats amb l'avaluació, a continuació detallem les aportacions i avenços produïts sobre aquest tema en la formació permanent realitzada.

En primer lloc cal fer veure que l'avaluació no es va tractar com un tema aïllat sobre el qual es van donar orientacions a les mestres. Partint de la concepció d'assessorament i de Formació en Centres realitzada, era prioritari que el tema de l'avaluació sorgís de problemàtiques pròpies de les pràctiques que es duïen a terme a l'escola Forja.

Així doncs, en l'experiència del curs 1993-94 es va aprofitar la demanda d'una mestra per treballar els informes d'avaluació i d'aquesta manera es va anar construint un instrument d'avaluació a partir dels objectius concrets que es treballaven a l'aula i que podien ser fàcilment observables per la mestra.

En canvi, en la segona experiència, la del curs 1994-1995, l'assessor va haver d'esperar un moment oportú per conscienciar les mestres i problematitzar la seva pràctica quotidiana. En aquest sentit, les entrevistes dirigides van facilitar enormement aquesta tasca, fent reflexionar les mestres sobre la pràctica a partir de les qüestions del guió de l'entrevista (consulteu el guió a la figura 41 -pàgina 223- i els fragments més significatius de les entrevistes a l'annex VI -pàgina 333-). Amb aquesta estratègia es va aconseguir que fossin les pròpies mestres les qui plantegessin la demanda per millorar algun aspecte de l'avaluació i així poguessin relacionar directament les propostes d'avaluació amb la seva pràctica.

A partir de la problematització realitzada en les entrevistes, les mestres es van comprometre a entregar els objectius que s'assolien amb les activitats de racons que es feien a l'aula. A partir d'aquests documents es va plantejar una proposta de fitxa d'avaluació que servia per reflexionar sobre el fet que l'important són els objectius i no les activitats en si mateixes i per això es va construir una graella on es podia observar fàcilment cada objectiu i amb quines activitats es potenciava (vegeu un exemple dels objectius, els esborranys i la fitxa definitiva d'avaluació a l'annex IV -pàgina 315-). Aquesta proposta estava d'acord amb l'opinió que va expressar una mestra en la primera sessió de formació: "el com és el menys important. Allò important és decidir què és el que realment vull que aprenguin"- (DOC12: 7).

Un altre tipus de proposta que vaig plantejar com a assessor en temes d'avaluació va ser un guió senzill per avaluar tant la formació permanent realitzada com el projecte d'innovació que s'havia dut a la pràctica. Aquest guió (exposat a la figura 45 -pàgina 237-) es basa en les quatre dimensions que proposa el model d'avaluació CIPP de Stufflebeam (context, disseny del projecte, desenvolupament i impacte). Donada la manca de temps de les mestres es va dissenyar un guió molt simplificat que recollís els aspectes més importants que permetessin valorar d'una forma crítica l'experiència realitzada i donés alguna orientació per al futur.

3.8. Conclusions del cas estudiat

Tenint en compte les qüestions inicials que ens havíem plantejat al principi de la recerca podem obtenir una visió global del cas estudiat que ens permet arribar a determinades conclusions. L'esquema de les conclusions es pot representar tal com apareix a la figura 49 -pàgina 256-. En aquest esquema s'han pogut diferenciar les dues experiències realitzades al llarg de tot l'estudi de cas (l'assessorament realitzat el curs 93-94, en color blau, i la Formació en Centres realitzada el curs 94-95, en color vermell), malgrat això, hi ha algunes conclusions que estan relacionades amb totes dues alhora (representades en color negre).

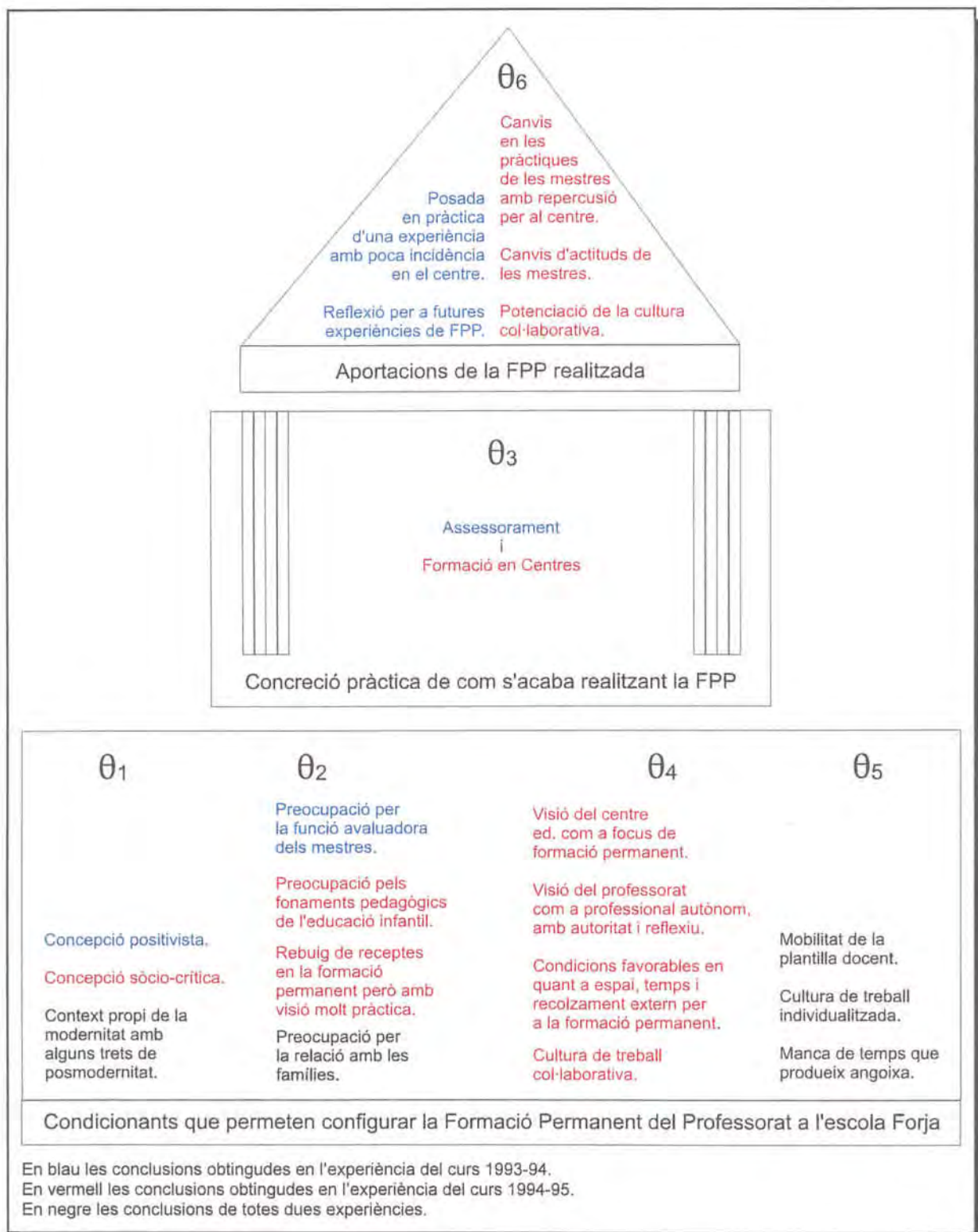


Figura 49. Representació global de les conclusions del cas.

Pel que fa als condicionants que han permès configurar les modalitats de formació permanent del professorat podem afirmar que ens trobem un context en què existeixen trets característics tant d'una visió positivista com sòcio-crítica, per tant sembla que el predomini d'una o altra no depèn tant del context com del tipus de necessitat que cal cobrir i el temps de què es disposa per cobrir-la: així, mentre que en la primera experiència l'objectiu era bastant delimitat i específic (redissenyar un informe d'avaluació ajustat a la pràctica d'una mestra) i el temps condicionava molt les possibilitats de formació, en la segona experiència els objectius es van anar negociant i la temporització era a més llarg termini.

També hem pogut constatar que en el context de l'escola Forja coexisteixen trets moderns i posmoderns, tot i que els posmoderns s'han localitzat més fàcilment en els agents dinamitzadors de la formació permanent, és a dir en l'equip directiu i els assessors.

Les preocupacions de les mestres que s'han detectat mostren per una banda un interès molt pràctic de cara a la seva activitat diària però per altra banda, sobretot quan es disposa de temps, les mestres també cerquen una formació permanent sobre qüestions fonamentals de l'educació. En tot cas, s'ha considerat que les solucions aportades externament sense una reflexió per part de les mestres els poden interessar relativament però perquè aquestes solucions siguin incorporades a la pràctica quotidiana de les mestres i del centre educatiu cal que hi hagi un treball de discussió i apropiació dels significats. En el cas de l'educació infantil, la relació amb les famílies és una preocupació constant ja sigui perquè es considera una responsabilitat pròpia de les mestres o perquè es veuen els profits d'aquesta relació en la bona marxa del centre i dels infants.

Hi ha alguns aspectes que han afavorit que es realitzés una formació permanent en el centre:

- el fet de considerar que les situacions problemàtiques del centre poden ser l'origen de discussions i reflexions a tractar en la formació permanent,
- el fet de considerar que les mestres tenen prou autoritat, autonomia i capacitat de reflexió sobre la seva pròpia pràctica,
- el fet de poder comptar amb un espai, un temps i un recolzament per part d'agents externs al centre, i
- determinades formes de treballar que potencien una cultura col·laborativa més constructiva.

Per altra banda però, també hi ha hagut elements que han dificultat que es desenvolupés una formació permanent de més qualitat:

- el fet de no poder comptar durant uns quants anys amb el mateix equip docent fa que els esforços s'esbaeixin i s'hagi de tornar a començar any rera any;
- encara trobem una tradició molt arrelada de pràctiques pròpies d'una professionalitat individualitzada; i finalment,
- les mestres sovint es troben en un estat d'estrès i angoixa expressat amb un sentiment de manca de temps per complir les funcions i responsabilitats que tenen assignades.

Les modalitats de formació permanent que s'han pogut adoptar amb aquestes condicions que acabem d'assenyalar han estat l'assessorament (en la seva vessant més tècnica i positivista) i la Formació en Centres. En tots dos casos s'han hagut d'adaptar els models teòrics d'aquestes modalitats a les necessitats i possibilitats dels agents implicats però s'ha pogut mantenir, en termes generals, una estructura que ha permès emmarcar les experiències dutes a terme en les modalitats citades.

Les aportacions de l'assessorament realitzat el curs 1993-94, tot i que no van ser excessives, van ser molt importants ja que es va solucionar momentàniament la problemàtica plantejada i va servir com a motivació per a l'inici d'una altra experiència amb més repercussió per al centre.

En el cas de la Formació en Centre realitzada el curs 1994-95, mitjançant un període de fonamentació teòrico-pràctica, i un altre període d'implementació d'una innovació amb l'estructura d'una investigació-acció, es va poder comprovar que es va potenciar una cultura col·laborativa en el cicle d'educació infantil, es van potenciar canvis d'actituds negatives cap a positives envers la formació permanent i d'aquesta manera podem considerar que els canvis introduïts en les pràctiques de les mestres tenien prou consistència i havien estat prou assimilats com per formar part de la cultura del centre. Així mateix, el propi centre educatiu va concloure que de cara al futur caldria preveure un espai de comunicació entre els diferents nivells i cicles educatius sobre el que s'està fent de cara a potenciar una visió més coherent i global del centre.

Per altra banda, reflexionant sobre les dimensions fonamentals del model d'avaluació de Stufflebeam podem arribar a les següents conclusions.

- Sobre el context:
 - El tipus de necessitat expressada pel professorat, la tradició del centre de comptar amb serveis de recolzament extern i treballar per projectes ha influït positivament en la possibilitat d'ajustar les propostes de formació permanent a la realitat concreta en què es realitzaven.
 - L'espai reservat per a formació en l'horari laboral de les mestres s'ha aprofitat, amb un ritme flexible, per realitzar un projecte d'innovació educativa que incorporava elements de formació permanent per a les mestres.
 - El cas seleccionat per al seu estudi s'ha mostrat apropiat per poder desenvolupar-hi una recerca amb el rigor metodològic i la flexibilitat suficient

per obtenir conclusions rellevants sense trasbalsar exageradament la feina quotidiana del centre.

- Els recursos extraordinaris més importants per dur a terme les propostes de formació permanent han estat els humans, amb la dedicació dels agents externs. No han estat necessàries doncs, grans sumes de diners ni de recursos materials.

- Sobre el disseny del projecte:
 - Les propostes de formació permanent s'han presentat més com a projectes de millora de la pràctica que com a "sessions" de formació, per tant és convenient en algun moment fer conscients les mestres del seu creixement professional al mateix temps que es va millorant la pràctica.
 - L'experiència que aportaven les mestres ha permès construir un disseny de formació basat en el treball en equip, amb responsabilitat compartida, sense veure l'agent extern com un expert infal·libre sinó com un facilitador.
 - En el cas de l'assessorament del curs 1993-94, es va notar certa pressa per part de la mestra i de l'equip directiu en passar a l'acció sense haver fet abans un diagnòstic i una planificació. En canvi en la Formació en Centres del curs 1994-95 les mestres van ser les qui van sol·licitar un període de reflexió sobre els fonaments de l'educació que els permetria posteriorment prendre decisions amb més responsabilitat.

- Sobre el desenvolupament del projecte:
 - S'ha mostrat molt més efectiu dedicar la segona part del primer trimestre i el segon trimestre del curs a la formació permanent. L'inici de curs i el tercer trimestre estan massa carregats de tasques organitzatives.

- La dinàmica de treball de discussió en grup ha permès la participació de tots els implicats (mestres, equip directiu i agents externs).
 - La qualitat de les sessions de treball, és a dir, l'aprofundiment de les reflexions, ha anat incrementant sensiblement al llarg de tot el projecte, sobretot a mesura que es tractaven problemàtiques comunes a les mestres quan aplicaven les activitats de la innovació.
 - Pot afirmar-se que el lideratge de l'equip directiu, representat per la cap d'estudis, ha estat clau per al bon desenvolupament del projecte de formació permanent, la seva implicació era exemplar alhora que dotava de certa continuïtat al projecte de centre.
- Sobre els resultats obtinguts:
 - Podem afirmar que els resultats obtinguts han satisfet les mestres tot i que s'han anat negociant les seves propostes inicials.
 - Les mestres han mostrat ser conscients dels resultats obtinguts havent discutit en equip la fitxa d'avaluació final del projecte.
 - S'han detectat propostes de futur a nivell de centre educatiu sobre la possibilitat d'ampliar a altres cicles el projecte iniciat, la forma de conduir les reunions amb les mares, iniciar el projecte d'innovació al primer trimestre, la participació de tot l'equip docent complet i la temporització de les sessions.

3.8.1. Avaluació del cas d'acord amb els criteris de Fenstermacher i Berliner

Pel que fa al valor que té la Formació en Centres realitzada a l'escola Forja podem afirmar que:

- S'ha contribuït als fins de les teories educatives que defensen una professionalitat docent desenvolupada en relació a la seva autoritat, autonomia i capacitat de reflexió i investigació sobre la seva pràctica.
- Ha estat moralment acceptable i justa per a tots els participants ja que en tot moment s'han tingut presents els drets de tots els agents implicats i hi ha hagut una comunicació sincera i transparent de tots els interessos.
- L'experiència de formació permanent s'ha fonamentat en les evidències de la investigació, l'avaluació i l'experiència crítica constatades en els informes proposats des de la metodologia de recerca.

Pel que fa al mèrit de l'experiència desenvolupada al llarg de l'estudi del cas podem afirmar que:

- El disseny de la formació permanent ha permès variacions en la forma en què el professorat participava i en la forma en què aquest podia utilitzar el que aprenia.
- Les propostes dels agents externs proporcionaven incentius positius per potenciar la participació del professorat.
- Les propostes dels agents externs proporcionaven recolzament sistemàtic durant tot el seu desenvolupament i aplicació.

- Les propostes han estat coherents amb els plans de treball del professorat, s'han relacionat amb les circumstàncies específiques del professorat i s'han valorat per la seva utilitat.

Pel que fa a l'èxit de l'experiència duta a terme trobem que:

- S'han establert els objectius amb claredat, eren coneguts tant pel professorat com pels formadors i es relacionaven amb les demandes del professorat.
- L'orientació de l'experiència ha estat dirigida per agents capaços de modelar les propostes del professorat.
- Entre els resultats positius es destaca l'aprenentatge o canvi de consciència dels agents externs i del professorat tal com queda reflectit en les reflexions que apareixen en els informes i documents que s'anaven elaborant al llarg de l'experiència.

Per tot això podem afirmar que l'experiència de formació permanent realitzada ha resultat positiva i enriquidora per a tots els agents implicats. El procés llarg i complex que s'ha seguit ha permès ampliar els coneixements del professorat però sobretot ha permès constatar que la Formació en Centres és una modalitat que desenvolupa la professionalitat del professorat.

3.9. Límits de la investigació

Entre els punts més febles de la recerca que s'ha presentat i que per tant considerem que han condicionat i limitat els possibles resultats i conclusions en destaquem els següents:

- La selecció dels temes tractats i aprofundits en la fonamentació teòrica no comprenen la gran complexitat que suposa la formació permanent del professorat d'educació infantil. Segurament, la literatura que s'ha trobat més a l'abast i les problemàtiques específiques tractades en l'estudi de cas són els elements que han acabat configurant l'estructura teòrica que permet reinterpretar la realitat.
- La selecció del cas estudiat de forma criterial per part de l'investigador limita les possibilitats de generalització o aplicació de les conclusions a altres contextos. Tot i que s'ha intentat fer una descripció al més detallada possible, s'han hagut de deixar certes imprecisions per garantir la confidencialitat de la informació, encara que potser haurien facilitat la comprensió i la interpretació de la realitat.
- Malgrat s'ha intentat aportar un rigor metodològic i científic a les experiències dutes a terme en l'estudi de cas, sempre s'ha prioritzat, potser fins i tot en massa ocasions, la voluntat de l'equip directiu del centre de no destorbar, trasbalsar, afeixugar o pressionar les mestres. Això ha fet que en ocasions no es pogués triangular des de més perspectives la informació obtinguda. Ara bé, això també significa que la informació que se n'ha pogut extreure no està esbiaixada per la pressió de l'investigador.
- No s'ha estudiat l'impacte a llarg termini dels canvis constatats en l'estudi de cas però considerem que donada la complexitat de la proposta, sobretot tenint en compte que els membres de l'equip docent han variat en diverses ocasions, això es podria considerar objecte d'estudi d'una nova recerca.

- Les reflexions i interpretacions realitzades al llarg de l'estudi de cas no han estat prou profundes com per significar una crítica a les ideologies subjacents a la realitat. Considerem que l'experiència realitzada és només una primera fase de l'aprenentatge que cal fer per part de tots els implicats per considerar que la Formació en Centres, amb tot el seu ple significat, s'ha implementat en el centre educatiu.

Capítol 4.
Conclusions de la tesi. Propostes

En aquest capítol volem exposar un seguit de propostes fonamentades en la recerca que s'acaba de presentar. La nostra pretensió no és que aquestes propostes es prenguin com certeses absolutes que garanteixen la solució a les problemàtiques de la formació permanent del professorat, ja que, com hem comprovat, les concrecions pràctiques depenen de molts condicionants dels agents implicats.

Hem agrupat les conclusions en funció dels grans apartats tractats al llarg de la tesi, és a dir, en primer lloc suggerim unes propostes sobre la formació permanent del professorat, en segon lloc sobre la formació permanent del professorat a l'Educació Infantil i, per últim, sobre la Formació en Centres.

- Respecte a la formació permanent del professorat:
 - Convindria assegurar que des de l'ampli i divers ventall d'institucions que ofereixen formació permanent per al professorat es brinda la possibilitat d'accedir amb la mateixa facilitat a totes les modalitats de formació (des de les conferències i cursos, passant per grups de treball, fins arribar a plantejaments de recerques on intervingui tota la comunitat).
 - Donada la importància cabdal que se li reconeix a l'actualització i desenvolupament professional permanent sembla coherent que la dedicació necessària que ha de aportar el professorat estigui contemplada en el seu horari laboral, sense que això suposi una reducció de les hores que s'han de dedicar a preparar les classes, avaluar i organitzar altres tasques pròpies dels centres educatius.
- Respecte a la formació permanent del professorat d'Educació Infantil:
 - En primer lloc convindria realitzar més estudis en profunditat d'experiències de formació permanent del professorat dutes a terme a l'etapa de l'Educació Infantil. Hem vist com el professorat d'aquesta etapa té unes característiques peculiars i que està preparat per participar en modalitats de formació permanent en col·lectivitat i compromeses amb la pràctica. Hi ha una manca

però d'espais de reflexió sobre la professionalització docent i de literatura especialitzada a l'etapa infantil al voltant d'aquesta temàtica.

- En aquesta etapa educativa cal aprofitar l'estreta relació que mantenen les escoles amb les famílies per potenciar el desenvolupament professional del professorat en un marc més ampli que els propis centres educatius.

- Respecte a la Formació en Centres:
 - Administrativament caldria solucionar la qüestió de la manca d'estabilitat de les plantilles docents. S'ha comprovat que la Formació en Centres aporta molts beneficis però esdevé una repetició d'esforços quan contínuament s'està variant la composició dels equips docents que d'una forma tan minuciosa van construint i reconstruint la realitat que els envolta.
 - Els resultats obtinguts amb la Formació en Centres són prou enriquidors personalment per als agents implicats però convindria estudiar algun altre tipus d'incentiu administratiu que reconegués l'esforç dedicat no només a la formació permanent del professorat sinó també al desenvolupament de la comunitat escolar que hi comporta, sempre i quan això no suposés més burocràcia per al cos docent. Dóna la sensació que, si es continua com fins ara, la bona voluntat de les mestres es pugui anar desgastant o "cremant".
 - Convé aclarir que quan parlem d'"administracions" no ens referim exclusivament al Departament d'Ensenyament o l'administració responsable de l'educació reglada que correspongui en cada cas, també incloem la resta d'institucions que conformen la comunitat on estan situats els centres educatius, ja que la Formació en Centres ben desenvolupada esdevé un benefici per a tota la comunitat.
 - El mateix procés de Formació en Centres, essent coherent amb l'orientació conceptual crítica de què parteix, es va reconstruint per part dels tots els participants implicats a mesura que es va realitzant. En les primeres ocasions

que es du a terme és lògic que no acabi de resultar perfecte, cal anar aprenent a mesura que es va practicant. La figura de l'agent extern o assessor en aquest punt és molt important per copsar des d'una visió més global l'aprenentatge metodològic que es va produint. De la mateixa manera, el lideratge que aporta la figura de l'equip directiu esdevé un impuls fonamental per a la continuïtat de les experiències.

- La Formació en Centres es configura com una proposta pràctica per afavorir la col·legialitat entre el professorat i el trencament de l'aïllament i la individualització que tant ha caracteritzat aquesta professió.
- Cal confiar en l'autonomia professional del professorat per fer-lo responsable del seu propi desenvolupament. El centre educatiu també ha de tenir capacitat per organitzar determinats espais i franges horàries d'acord amb els interessos formatius i possibilitats del professorat.
- A fi de lligar la formació permanent amb la millora educativa és recomanable emmarcar-la en un projecte d'innovació. D'aquesta manera s'aconsegueix observar més fàcilment l'aplicació pràctica de la formació.
- La investigació-acció és una metodologia de recerca prou flexible i comprensiva per ser adaptada a les condicions particulars de cada centre educatiu i per tractar amb la complexitat inherent a la realitat educativa.
- En aquesta modalitat de formació permanent esdevé una peça clau adoptar un model avaluatiu que compregui amb certa exhaustivitat tots els aspectes implicats. L'avaluació afavoreix la reflexió crítica necessària per a què es produeixi l'aprenentatge en una modalitat de formació tan lligada a la pràctica.

Bibliografia

- Adler, S. i Goodman, J. (1986). Critical Theory as a foundation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37, 2-8.
- Alvarez Fernández, M. (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular.
- Anaya, G. (1988). El sistema educativo. A M. García Ferrando (Coor.). *Pensar nuestra sociedad. Una introducción a la sociología*. València: Consorci d'Editors Valencians.
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: accomodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex role ideologies. A S. Walker i L. Barton (Eds.). *Gender, Class and Education*. Londres: Falmer Press.
- Anzieu, D. (1978). La interpretación y la dinámica de grupo. A D. Anzieu et al (Eds.). *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Mèxic: Siglo XXI.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Apps, J.W. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- Area, M. i Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Qurriculum*, 1, 51-78.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. A A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Aubrey, R.F. (1990). *Consultancy in the UK*. Londres: Falmer Press.
- Austin, G. i Reynolds, D. (1990). Managing for Improved School Effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10, (2 i 3) 167-178.

- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bassedas, E., Huguet, T. i Solé, I. (1997). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Bell, B. i Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Journal of Teacher Education*, 10, (5) 483-497.
- Benejam, P. (1984). El modelo de formación en otros países. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, (6) 4-10.
- Bernal, M.C., Defis, O. i Pujol, M.A. (1996). *L'educació infantil: una nova etapa*. Barcelona: GRAO / ICE Universitat de Barcelona.
- Bertolini, P. i Frabboni, F. (1990). *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)*. Barcelona: Paidós.
- Blackburn, V. i Moisan, C. (1987). *The in-service training of teachers in the twelve Member States of the European Community*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Europeens.
- Blair, N. i Lange, R. (1990). A Model for District Staff Development. A P. Burke *et al* (Eds.). *Programing for Staff Development*. Londres: Falmer Press.
- Blanco, N. (1998). Dilemas del presente, retos para el futuro. A A. Hargreaves (Ed.). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Bolam, R. (1988). What is Effective INSET? *Professional Development and INSET: Proceedings of the 1987 NFER Members Conference*. 38-53. Slough: National Foundation for Education Research.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Bonals, J. (1997). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.
- Calderhead, J. (1991). Dilemmas in Developing Reflective Teaching. *III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*. Sevilla:
- Carbonell, J., Hernández, F., Sancho, J.M., Tort, A., Sánchez, E. i Simó, N. (1991). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (1991). *El Sistema Educativo Español*. Madrid: CIDE.
- Chalmers, A.F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Clandinin, J. i Connelly, M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. A L.M. Villar (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

- Colén, M.T. i Defis, O. (1996). La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial. *VII Congreso de Formación del Profesorado*. Juny. Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Colom, A.J. i Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Consell Escolar de Catalunya (s/d). *La profesionalidad en el ámbito de la educación*. Generalitat de Catalunya. Paco Imbernon. (no publicat)
- Coronel, J.M. i López Yáñez, J. (1992). La implicación de los directores escolares en los procesos de cambio. *La dirección, factor clave de la calidad educativa (Actas del 1r Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes)*. 337-346. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Cox, P.L. (1983). Complementary roles in successful change. *Educational Leadership*, Novembre, 10-13.
- Crahey, M. (1987). ¿Cómo transformar la práctica de los enseñantes en función? *Universidad de verano de las Comunidades Europeas*. Madrid:
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: SAGE.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Darder, P. (1987). El programa de formación permanente institucional (FOPI). Relación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado. A Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.). *Formación Permanente del Profesorado en Europa: Experiencias y Perspectivas*. Madrid: MEC.
- Daresh, J. (1987). Research Trends in Staff Development and Inservice Education. *Journal of Education for Teaching*, 13, (1) 3-11.
- Day, C. (1990). In-service like consultancy: the evaluation of a management programme for primary school curriculum leaders. A C. Aubrey (Ed.). *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. Londres: Falmer Press.
- De Diego, J. (1997). L'assessorament com a col·laboració a l'educació infantil. *Guix*, 232, 11-15.
- De la Torre, S. (Coor.). (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa. A I. Dendaluce (Ed.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Defis, O. (1997). *Proyecto docente (Didáctica General en Educación Infantil)*. Universitat de Barcelona. No publicat.
- Del Carmen, L.M. i Zabala, A. (1992). *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Graó.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. A T. Popkewitz (Ed.). *Critical studies in teacher education*. Filadelfia: Falmer Press.

Departament d'Ensenyament.Generalitat de Catalunya. (1988). *Orientacions i programes. L'educació a la Llar d'Infants i al Parvulari*. Barcelona: Gabinet Tècnic.

Departament d'Ensenyament.Generalitat de Catalunya. (1993). *Currículum. Educació Infantil*. Barcelona: Servei de Difusió i Edicions.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1983). School focused INSET and Research into Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 13, (2) 19-31.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research*, 1, (1) 175-186.

Elliott, J. (1999). La relación entre «comprender» y «desarrollar» el pensamiento de los docentes. A A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Engels, N. (1988). Teachers' need for permanent education. 13a. Conferència de l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe). 4-9 Setembre. Barcelona:

Epstein, J.L. (1988). Effects on student achievement of teachers' practices for parent involvement. A S. Silvern (Ed.). *Literacy through family, community, and school interaction*. Greenwich: JAI Press.

- Escudero, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. A J.M. Escudero i J.M. Moreno (Eds.). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Farber, B. (1991). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. Oxford: Jossey Bass.
- Fenstermacher, G.D. i Berliner, D.C. (1985). Determining the value of staff development. *Elementary School Journal*, 85, (3) 282-314.
- Fernández Díaz, M.J. (1988). Paradigmas de la investigación pedagógica. A A. De la Orden (Ed.). *Investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández, L.M.E. (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Ferreres, V.S., Gairín, J., Jiménez Jiménez, B., Martín, E., Barrios, C., Vives, M. i Benedito, V. (1997). *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau.
- Firestone, W.A. i Bader, B.D. (1991). Professionalism or bureaucracy? Redesigning teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 67-86.

- Flecha, R. i Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. A F. Imbernón i (Coor.) (Eds.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Forner, A., Dorio, I., González, R. i Latorre, A. (1994). El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat. *Temps d'Educació*, 11, 89-113.
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *Elementary School Journal*, 85, (3) 391-421.
- Fullan, M. (1990). Staff development, Innovation and Institutional Development. A B. Joyce (Ed.). *Changing School Culture through Staff Development*. Nova York: Logman.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nova York: Teachers College Press.
- García Alvarez, J. (1996). Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente. A ICE Universidad de Deusto (Ed.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Gibbons, M. i Norman, P. (1987). An integrated model for sustained staff development. A M.F. Wideen i I. Andrews (Eds.). *Staff development and school improvement. A focus on the teacher*. Nova York: The Falmer Press.
- Ginsburg, M.B. (1990). El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. *Revista de Educación*, Extr. 317-345.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González, M.P. i Vendrell, E. (Eds.). (1996). *El grupo de experiencia como instrumento de formación*. Barcelona: EUB.
- González, M.T. (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. *Actas del II Congreso de Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: GID.
- González, M.T. (1994). El Proyecto de Centro: ¿Qué pasa con la dimensión organizativa de la escuela? *Comunidad Educativa*, 215, 15-19.
- Good, T.L. i Brophy, J.E. (1986). School Effects. A M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: McMillan.
- Goodland, J. (1984). *A Place Called School*. Oxford: Jossey-Bass.
- Granado, C. (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Grimmett, P., Mackinnon, A., Erickson, G. i Riechen, T. (1990). Reflective Practive in Teacher Education. A R. Clift *et al* (Eds.). *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. Nova York: Teachers College Press.
- Guskey, T. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15, (5) 5-12.
- Hadji, C. (1989). Eléments pour un modèle de l'articulation formation/evaluation. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 49-59.

- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1986). *Análisis y fundamentación de una asesoría educativa*. Memoria per a l'ICE de la Universitat de Barcelona. (no publicat)
- Hernández, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de innovación e investigación educativa*, 3, 85-96.
- Hernández, F. (1988). Els estudis sobre el pensament del mestre i la innovació educativa. *Guix*, 125, 4-7.
- Hernández, F. (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 12-14.
- Hernández, F. (1990). La evaluación del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 155,
- Hernández, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- Hernández, F., Carbonell, E. i Mases, M. (1988). Conexiones entre el pensamiento y la acción en una investigación participativa sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos. A J.C. Marcelo (Ed.). *Avances en el estudio sobre el pensamiento de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Hernández, F. i Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Graó.
- Hewton, E. (1988). *School focused staff development*. Londres: The Falmer Press.

- Holly, P.J. i Southworth, G. (1989). *The Developing School*. Londres: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: Towards a Synthesis. *School Organization*, 10, (2-3) 179-194.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36, (1) 58-64.
- Huber, G. i Roth, J. (1990). Teachers' Classroom Activities and Certainty/Uncertainty Orientation. A C. Day *et al* (Eds.). *Insight into Teachers' Thinking and Action*. Londres: Falmer Press.
- Huberman, M. i Miles, M.B. (1984). *Innovation Up Close*. Nova York: Plenum Press.
- Huberman, S. (1994). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula*, 19, 70-78.
- ICE - Universitat de Barcelona (1997). Recursos i tècniques en les modalitats de Formació Permanent del Professorat. *Jornada de Formadors. Programa d'Educació Infantil*. Abril. ICE - Universitat de Barcelona.
- Imbernón, F. (1987). *La formación permanente del profesorado. Análisis de los formadores de formadores*. Barcelona: Barcanova.

- Imbernón, F. (1989a). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.
- Imbernón, F. (1989b). La formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 88-97.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1996a). La formación en los centros educativos: ¿Tendencia o moda? *Aula*, 46, 43-46.
- Imbernón, F. (1996b). Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio. A ICE Universidad de Deusto (Ed.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Imbernón, F. (1997). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos? *Conceptos de Educación*, 2, 21-27.
- Imbernón, F. (1998). Modalidades formativas. A F. Hernández (Coor.). *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- Imbernón, F. (1999a). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español. A A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (1999b). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *XXI, Revista de Educación*, 1, 59-68.

- Katz, L. (1972). Development Stages of Preschool Teacher. *Elementary School Journal*, 7, (3) 50-54.
- Kemmis, S. (1986). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum. A E.R. House (Ed.). *New Directions in Educational Evaluation*. Londres: The Falmer Press.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. A A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kimbrough, R.B. i Burkett, C.W. (1990). *The Principalship. Concepts and Practices*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf: Houston.
- Koetting, J.R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Dallas, TX: Association for Educational Communications and Technology.
- Korthagen, F. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. A J. Calderhead (Ed.). *Teacher Professional Learning*. Londres: Falmer Press.
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mèxic: Fondo de Cultura Americana.
- Labaree, D.F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. A A. Pérez Gómez, J.

- Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Latorre, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista Investigación Educativa*, 19, 51-68.
- Latorre, A. (1994). Models de desenvolupament professional del professor. *Temps d'Educació*, 11, 59-87.
- Lawrence, F. i McCreath, H. (1988). Integrating quantitative and qualitative evaluation methods to compare two teacher inservice training programs. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, (5) 397-407.
- Levine, D. (1992). An INTERpretative Review of US Reserach and Practice Dealing with Ussually Effective Schools. A D. Reynolds i P. Cuttance (Eds.). *School effectiveness*. Londres: Cassell.
- Lewin, K. (1951). *A dynamic theory of personality*. Nova York: McGrau Hill. Traduït a Morata, 1973.
- Lincoln, Y.S. i Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA. Sage.
- Lippitt, G. i Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates, Inc.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loucks-Horley, S. et al (1987). *Continuing to learn: A guidebook for teacher development*. Oxford: National Staff Development Council.

- Louis, K.S. *et al* (1985). *External support systems for schools improvement*. Leuven: ACCO.
- López Yáñez, J. (1997). El asesor como analista institucional. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- López, F. (1997). L'assessorament psicopedagògic. *Guix*, 232, 5-9.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. i López Yáñez, J. (Coor.). (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marshall, S. (1993). Managing the Culture: the Key to Effective Change. *School Organization*, 13, (3) 255-268.
- Mayor, F. (1992). Ajudar els iniciadors. *El Correu de la UNESCO*, 45,

Mercieux, P. (1987). La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase. *Ponència presentada a la Universidad de verano de las Comunidades Europeas*. Madrid:

Miles, M.B. i Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, S.A. (1985). Research on Exemplary Schools: An Historical Perspectives. A G.R. Austin i H. Garber (Eds.). *Research on Exemplary Schools*. Nova York: Academic Press.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Moreno, J.M. (1992). La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio. *Comunicació presentada al Seminario sobre Formación en Centros*. Sevilla:

Moreno, J.M. (1997). Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

Muchielli, R. (1977). *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérico Europea.

Municio, P. (1988). El centro escolar y el proceso de cambio. *Bordón*, 3, (40) 479-491.

- Murillo, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Nevo, D. (1995). *School-Based Evaluation. A Dialogue for School Improvement*. Nova York: Pergamon.
- Nieto, J.M. (1997). Función asesora, Formación en Centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate. *Conceptos de Educación*, 2, 29-39.
- Núñez Alvarez, L. (1995). *Avaluació de la incidència d'una modalitat de formació permanent del professorat: aplicació i consolidació*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Oakes, J., Hare, S.E. i Sirotnik, K.A. (1986). Collaborative Inquiry: A Congenial Paradigm in a Cantankerous World. *Teachers College Record*, 87, (4) 545-561.
- OCDE-CERI. (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Oldroyd, D. i Tiller, J. (1987). Change from Within: An Account of School-Based Collaborative Action Research in an English Secondary School. *Journal of Education for Teaching*, 13, (1) 13-29.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pereyra, M.A. (1988). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 12-16.

- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. A J. Gimeno i A. Pérez (Eds.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal universitaria.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-222.
- Pérez Gómez, A. i Angulo, J.F. (1995). *La profesionalidad docente en los contextos cambiantes de la modernidad*. Consejo Escolar de Andalucía. Paco Imbernon. (no publicat)
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1984). *Libro de entrevistas, 15 personajes en busca de otra escuela*. Barcelona: Laia.
- Pla, M. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Pujol, M.A. (1992). *Proyecto docente (Organización y funcionamiento del Parvulario)*. Universitat de Barcelona. No publicat.
- Purkey, S.C. i Smith, M.S. (1983). Effective Schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, (4) 427-452.
- Rényi, J. (1998). Building Learning into the Teaching Job. *Educational Leadership*, 55, 70-74.
- Rodríguez López, J.M. (1997). Los grupos de formación y reflexión. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Moreno, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez Moreno, M.M. (1997). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, 2, 75-92.
- Roth, R. (1989). Preparing the reflective Practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40, (2) 31-35.
- Ruiz de Gauna, P. (1996). Una valoración de los programas de formación en centro desde la investigación-acción crítica. A ICE Universidad de Deusto (Ed.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- San Fabián, J.L. (1996). Diseño de evaluaciones de programas formativos. A ICE Universidad de Deusto (Ed.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Sancho, J.M., Carbonell, J., Hernández, F., Tort, A., Cortés, E. i Simó, N. (1992). Para aprender de las innovaciones en los centros. *Revista de Educación*, 299, 249-291.
- Santos, M.A. (1990). Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la innovación escolar. *Educación y Sociedad*, 7, 117-138.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós: Barcelona. (Versió original en anglès: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Sant Francisco: Jossey-Bass, 1983).

Segovia, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado. Primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Seminario de Formación en Centros (1990). Memoria y conclusiones. Febrer de 1990. Múrcia:

Sergiovanni, T.J. (1991). *The principalship. A Reflective Practice Perspective*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Smyth, J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: A state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching*, 10, 24-38.

Smyth, J. (1999). Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de «trabajo de los docentes». A A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Smyth, W.J. (1986). *Reflection-in-action*. Victoria (Australia): Deakin University.

Sparks, D. i Loucks-Horley, S. (1998). *Five models of staff development*. Oxford, National Staff Development.

Sparks, D. i Vaughn, S. (1994). What Every School Board Member Should Know About Staff Development. *Journal of Staff Development*, 15, (2) 20-22.

Stake, R.E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7, 5-8.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1987a). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D.L. i Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Subdirecció General de Formació Permanent (Departament d'Ensenyament/Generalitat de Catalunya). (1997). *Pla de formació permanent 1996-1997 / 2000-2001*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Subdirección General de Formación del Profesorado.MEC. (1994). *Modalidades de Formación y Formación en Centros*. Madrid: MEC.
- Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tennant, M. (1991). *Adulter y Aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona: El Roure.
- Torres, J. (1995). El currículum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. A M. González Sanmamed (Ed.). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Tulder, M., Veenman, S. i Sieben, J. (1988). Features of Effective InService Activities: Results of a Delphy-Study. *Educational Studies*, 14, (2) 209-223.

- Vázquez Gómez, G. (1985). Teoría. A A. De la Orden (Ed.). *Investigación educativa. Diccionario Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Vicente, M. (1997). El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan. *Conceptos de Educación*, 2, 103-122.
- Vigotskii, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villar, L.M. (1998). La formación del Profesorado como Factor de Calidad Educativa. *Congreso Nacional sobre La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*. 29-50. 1-3 juliol de 1998. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Vonk, H.C. (1988). The professional development of teachers in a changing society. *13a. Conferència de l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe)*. 4-9 Setembre. Barcelona:
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Williams, R. (1993). Initiatives for Systematic Change. *Journal of Staff Development*, 14, (2) 16-20.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Yinger, R.J. i Clark, C. (1998). *Reflective Journal Writing: Theory and Practice*. Michigan: East Lansing.

- Yus, R. (1992). *Centros de Profesores (CEPs). Bases de un modelo de formación permanente del profesorado en ejercicio centrado en el desarrollo profesional*. Málaga: Elzevir.
- Yus, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. A A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K. i Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-47.
- Zeichner, K. i Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. A A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Zuber-Skerritt, O. (1991). Action Research as Model of Professional Development. A O. Zuber-Skerritt (Ed.). *Action Research for Change and Development*. Aldeshot, UK: Avebury.

Annexes

Annex I. L'assessorament a l'ICE de la Universitat de Barcelona

A continuació presentem una anàlisi quantitativa⁴² de l'evolució transcorreguda en la darrera dècada pel que fa a la Formació Permanent del Professorat d'Educació Infantil que s'ha realitzat des de l'ICE de la Universitat de Barcelona, posant un especial èmfasi en la formació realitzada en assessoraments. Les dades s'han obtingut a través de les memòries anuals que elabora l'ICE des del curs 1989-90 fins al curs 1998-99. Malauradament no disposem de les dades del curs 1991-1992.

Hem de tenir present que en referència als cursos 1989-90 i 1990-91, la quantitat d'activitats inclou tant l'etapa d'Educació Infantil com la de Primària. Sempre que s'ha pogut, dins de l'Etapa Infantil, s'han diferenciat les activitats segons el cicle a què anaven adreçades, però quan en les memòries no s'especificava a quin cicle estava adreçada l'activitat (1r cicle o 2n cicle d'Educació Infantil) s'ha categoritzat com d'"Etapa".

També cal advertir que durant els cursos 89-90 fins el 92-93, la majoria d'activitats de formació permanent anaven adreçades a l'actualització del professorat sobre la Reforma Educativa. Durant el curs 92-93 també es van organitzar cursos d'Orientació per a la prova d'accés del Mòdul Professional 3 d'Educació Infantil.

Una primera visió panoràmica de les activitats dutes a terme la podem observar en la figura 50 -pàgina 302-. Si s'observa el total d'activitats per curs, es pot detectar com després d'una explosió d'activitats de formació coincidint amb l'aplicació de la Reforma, els anys següents, a partir del curs 93-94, la quantitat d'activitats es va normalitzant fins arribar a una quantitat al voltant de la cinquantena per curs.

⁴² Anàlisi *ad hoc* duta a terme pel mateix autor d'aquesta tesi.

Activitat i nivell	Curs												TOTAL
	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99			
Cursos ETAPA		33			2	16	16	9	7	4			87
Cursos 1r cicle					5	9	7	4	2	3			30
Cursos 2n cicle					11	5	6	3	4	5			34
Assess. ETAPA	8	12					1	1	1	2			24
Assess. 1r cicle							3	13	21	19			56
Assess. 2n cicle							2	4					6
Seminaris ETAPA		115			2		2	2	1	2			122
Seminaris 1r cicle							4	9	10	5			28
Seminaris 2n cicle							1	1		3			5
Grup de T. ETAPA		20											20
Grup de T. 1r cicle							1	1					2
Grup de T. 2n cicle							1	1	2	3			7
Conferències							3	4	6	4			17
Sense especificar	250			94									344
TOTAL	258	180		94	20	30	40	56	54	50			782

Figura 50. Quantitat d'activitats per tipus, nivell i curs.

Si fem una anàlisi sense comptar amb els cursos on les dades incorporen informació de l'Educació Primària i sense diferenciar el nivell a què van adreçades les activitats (1r cicle / 2n cicle d'Ed. Infantil), a fi de simplificar la informació, ens trobem amb les següents situacions en termes generals (vegeu figura 51):

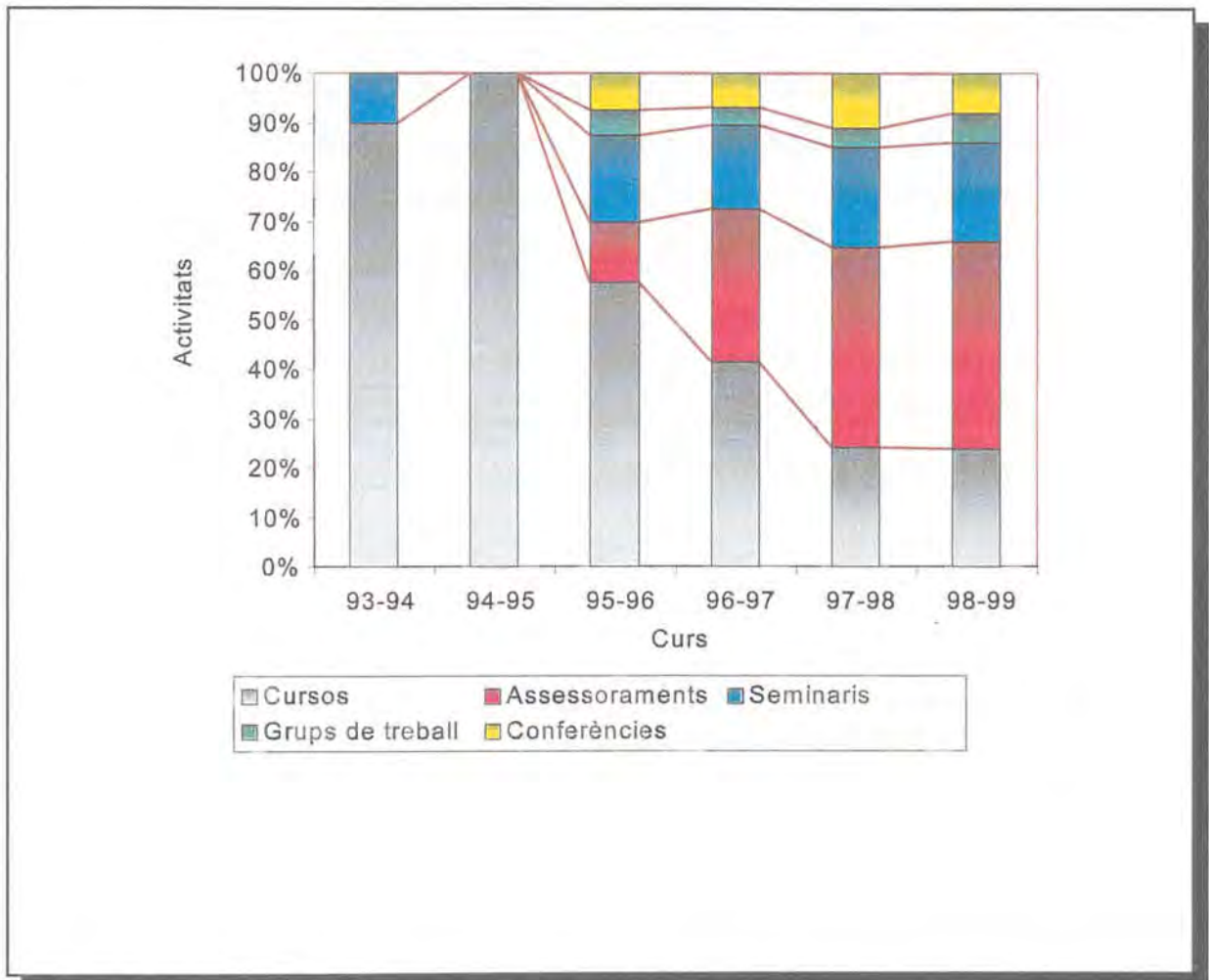


Figura 51. Evolució de la formació permanent per tipus d'activitat i curs.

- A partir del curs 1994-95 s'observa una tendència a disminuir la quantitat de **cursos**.
- A partir del curs 1995-96 s'observa una tendència a incrementar el nombre d'**assessoraments**.
- El nombre de **Seminaris**, **Grups de Treball** i **Conferències** s'ha mantingut en una certa constància.

Aquesta evolució pot ser explicada per diversos motius. En les conclusions a què es va arribar al llarg de les *Jornades de Formació de Formadors* (educació Infantil) organitzades pel mateix ICE de la Universitat de Barcelona en els darrers cursos, es comenta que "les demandes de formació sobrepassen els límits del professional en solitari, prioritzant processos d'anàlisi i reflexió crítica capaços de dinamitzar projectes de centre". També es fa evident que inicialment cal una formació genèrica conceptual que requereix la Reforma educativa, la qual es cobreix més fàcilment mitjançant cursos, passant posteriorment a una formació més específica i contextualitzada pròpia de modalitats de formació com ara els assessoraments, seminaris i grups de treball.

En la documentació de la Jornada de Formadors organitzada per l'ICE de la UB l'any 1997 per als formadors d'aquesta institució trobem especificat que entén per *assessorament* el grup que hi va participar:

Ve determinat pel tipus de demanda i sovint és fruit d'una anàlisi de necessitats d'un col·lectiu docent. El seu objectiu és oferir l'ajut necessari per modificar la pràctica educativa, definint possibles interaccions que portaran a concretar les diverses accions, les quals ajudaran a augmentar la millora de la qualitat educativa. Es pot plantejar de forma monogràfica (metodologia, cicle, àrea, currículum, organització, etc.) o interdisciplinària. És adaptat al context i requereix un grau molt alt d'implicació de tot o part de l'equip docent. La temporització s'adequa a les necessitats i a l'objectiu estipulat prèviament i, algunes vegades, a criteris administratius (ICE-UB: 1997).

Si analitzem més en profunditat el cas dels assessoraments, a partir de les dades de la figura 50 -pàgina 302-, trobem que l'increment més espectacular s'ha produït en el primer cicle de l'Educació Infantil. A partir del curs 1996-97 es realitzen assessoraments a l'entorn de diverses temàtiques; les més recurrents són aquelles en què la Reforma aporta una visió més innovadora (vegeu figura 52 -pàgina següent-, tenint en compte que la quantitat de temàtiques no correspon amb la quantitat d'assessoraments perquè hi ha assessoraments en què es tracten diverses temàtiques):

- elaboració del PCC (17 assessoraments);
- avaluació i observació (10 assessoraments);

- programacions (9 assessoraments), i
- elaboració del PEC (9 assessoraments).

Temàtica	Curs			
	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99
<i>PCC</i>		3	9	5
<i>Avaluació/Observació</i>	2	5	1	2
<i>PEC</i>		3	3	3
<i>Programació</i>	1	4	2	2
<i>Àrea III (comunicació i llenguatges)</i>		1		4
<i>Àrea I (descoberta d'un mateix)</i>	1	1	1	
<i>Organització</i>	1			1
<i>Relació família / escola</i>		1	1	
<i>Àrea II (descoberta de l'entorn natural i social)</i>				1
<i>Educació Especial</i>	1			
<i>Jocs</i>		1		
<i>Biblioteca</i>			1	
<i>Món visual</i>			1	
<i>Racons</i>			1	
<i>Criança</i>			1	
<i>Treball per projectes</i>			1	
<i>Sexualitat</i>				1
<i>Alimentació</i>				1
<i>Projecte lingüístic</i>				1

Figura 52. Evolució de les temàtiques dels assessoraments ordenades per freqüència total.

Annex II. Informe escolar sobre les activitats de racons

INFORME ESCOLAR

SOBRE LES ACTIVITATS DE RACONS

En què consisteix l'activitat de racons?

La classe es distribueix en quatre grups, un en cada "racó" de la classe, per realitzar quatre feines diferents: "encaixos i trencaclosques", "pintura", "xinxetes" i "retallar i enganxar". L'objectiu principal d'aquesta activitat és que els infants desenvolupin la seva autonomia. Aquesta activitat es fa dos cops per setmana: dimarts i dijous.

Hàbits generals i actituds que s'han treballat

Una part important que han de fer els infants en tots els racons és planificar l'activitat del racó que els toca fent que cada nen es prepari tot el material que li calgui.
També cal que valorem si el material s'utilitza correctament, d'una forma neta i ordenada.
Les principals actituds que es treballen són: demanar ajut, acceptar suggeriments i esforçar-se.

Aspecte	Sí	No	Observacions
Planifica			
Usa bé el material			
És net o neta			
Ordena el material			
Demana ajut			
Accepta suggeriments			
S'esforça			

Racó d'encaixos i trencaclosques

Quan el nen fa aquestes activitats posa en pràctica la seva capacitat d'investigar amb els encaixos (agafar-los, girar-los, treure'ls, posar-los...), a més a més, ha de reproduir el model i ha de tenir certa precisió en els seus moviments.

Aspecte	Sí	No	Observacions
Investiga			
Té precisió			
Reprodueix el model			

Racó de retallar i enganxar

En l'activitat de retallar i enganxar és on es veu millor el nivell de precisió que tenen els nens ja que han de retallar seguint la línia marcada. Segons el que han d'enganxar també pot ser necessari que sàpiguen ordenar i muntar els retalls.

Aspecte	Sí	No	Observacions
Té precisió			
Sap ordenar			
Sap muntar			

Racó de pintura

En el racó de pintura, a partir d'un model, s'hi pot observar quina és la percepció que té el nen sobre el món real en quant al color i la forma. Podem veure si capta els elements en la seva totalitat o bé en alguns aspectes parcials. També es pot valorar l'organització que fa de l'espai disponible per a pintar: si utilitza tot l'espai, o limita el dibuix a una part del full.

Aspecte	Sí	No	Observacions
Usa els colors reals			
Usa la forma real			
Organitza l'espai			

Racó de xinxetes

Aquesta activitat implica la capacitat del nen per seguir un model (de dos o tres colors) sense equivocar-se en la seva ordenació. És també una feina que requereix un cert nivell d'atenció i concentració, tant per poder reproduir el model en l'ordre correcte, com per copiar-lo després en el paper.

Aspecte	Sí	No	Observacions
Segueix el model			
Posa atenció			
Copia en paper			

Annex III. Model de fitxes d'avaluació per al projecte relació família-escola

AVALUACIÓ DEL PROJECTE
RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA

- Amb quina intenció volem avaluar el projecte?
- X • En veure si ens ha servit d'acord amb els objectius plantejats
- X • Valorar la consecució dels objectius i la possible per tal d'introduir els canvis pertinents

Avaluació dels aspectes contextuals

- Metges
- *₁ • Importància dels objectius concordant el mitjà en funció de les possibilitats de l'equip
- Files: *₂
- Truciar-lo
- mes aviat perquè les relacions milloraran i contribuiran al treball
- organització

Avaluació de la programació inicial del projecte

- Objectius Hem aconseguit:
- Millora les relacions entre files i escola
- Entendre la expectativa que els pares esperen de l'escola

- Metodologia:

- Quan a la proposta d'activitat: P₃ → l'activitat proposada
- P₅ → s'ha treballat comoda

- Sessions de trobades dels mestres:

- Temporalització
- *₂ • Truciar-lo al 1er trimestre

- Parar a la reflexió i no només la pràctica
- Participació de tot l'equip, difícil en aquesta tasca (Cristina i Rosalia)
- La intervenció externa ens aporta més objectivitat en l'anàlisi del treball

- Forma d'avaluar-lo

Avaluació del procés

- L'avaluació ha servit per l'ajuda quan projecte i pel propi tema d'avaluació
- L'aportació d'instrument ha contribuït a racionalitzar i ha ajudat en el treball a l'aula, ja que permetem de prendre paus
- Sistema d'avaluació

Avaluació del resultat

- Quan a la consecució de la reunió de pares, era a condició que el procés caldria que s'equivalés a obtenir
- Travem l'espai comunicatiu al C I
- Caldrà prevenir l'espai de comunicació interescola

***Annex IV. Exemple d'anàlisi dels objectius de les programacions
d'aula***

TALLERS

- Xinxetes: objectius: Adquirir nocions espacials: Dreta/esquerra
a Dalt/a sota

Identificació, comparació, i agrupació o reproducció de les xinxetes planilles.

Nocions de forma: quadrat
rectangle
triangle

Identificació del nombre d'objectes d'una col·lecció.

Estimular la creativitat.

Gust per la feina ben feta

Necessitat d'entendre el material de forma acurada

Aprendre a compartir els aprenentatges

- d'libreta: Realització de treballs plàstics que representen la realitat i la fantasia: ~~és~~ Els dibuix
ús dels retoladors

El llenguatge escrit com a eina de comunicació
Audició, identificació i pronúncia correcta dels sons representats
Reproducció de grafies majúscules

Utilització adequada dels estris

Necessitat d'endresar els estris correctament.

Ordinador:

Familiaritzar-se amb l'ordinador

Identificar, mitjançant l'adquisició de vocabulari, que:

· Cada cosa té un nom

· Interpretar que mitjançant el llenguatge es pot pensar sobre allò que no hi és present.

Relacionar les combinacions de sons amb la producció de paraules diferents i significats diferents.

Reconèixer que la realitat es pot representar de forma gràfica mitjançant el dibuix, els símbols i els signes.

Pintura

Distingir diversitat de colors i matisos en l'entorn

Diferenciar els matisos clar-fosc en una gamma senzilla de color

Coordinar l'acció motora-visual en el gest ampl i en els espais grans, creixent el domini i la precisió del traç

Utilitzar per a cada activitat les eines adients seguint les pautes d'ús prèviament donades.

Utilitzar la pintura com a tècnica fonamental per expressar-se a través del color per mitjà de tregues i barreges de tons.

Estimular la creativitat, expressar idees, fets, sentiments mitjançant codis personals de línies, colors...

Confeccionar barreges espontànies de colors primaris iniciant la descoberta de formació de secundaris en les pròpies expressions

Elaborar barreges de tons, més el blanc o el negre, i descobrir la qualitat de llum en els tons clar-fosc aplicats a les pròpies representacions.

- Retallar i enganxar:

Observació i anàlisi dels elements plàstics presents en l'entorn: línes, forma

Anàlitzar i reconèixer les característiques pròpies d'objectes i d'imatges: de totalitat i les seves parts

Memoritzar visualment les dades obtingudes per l'observació

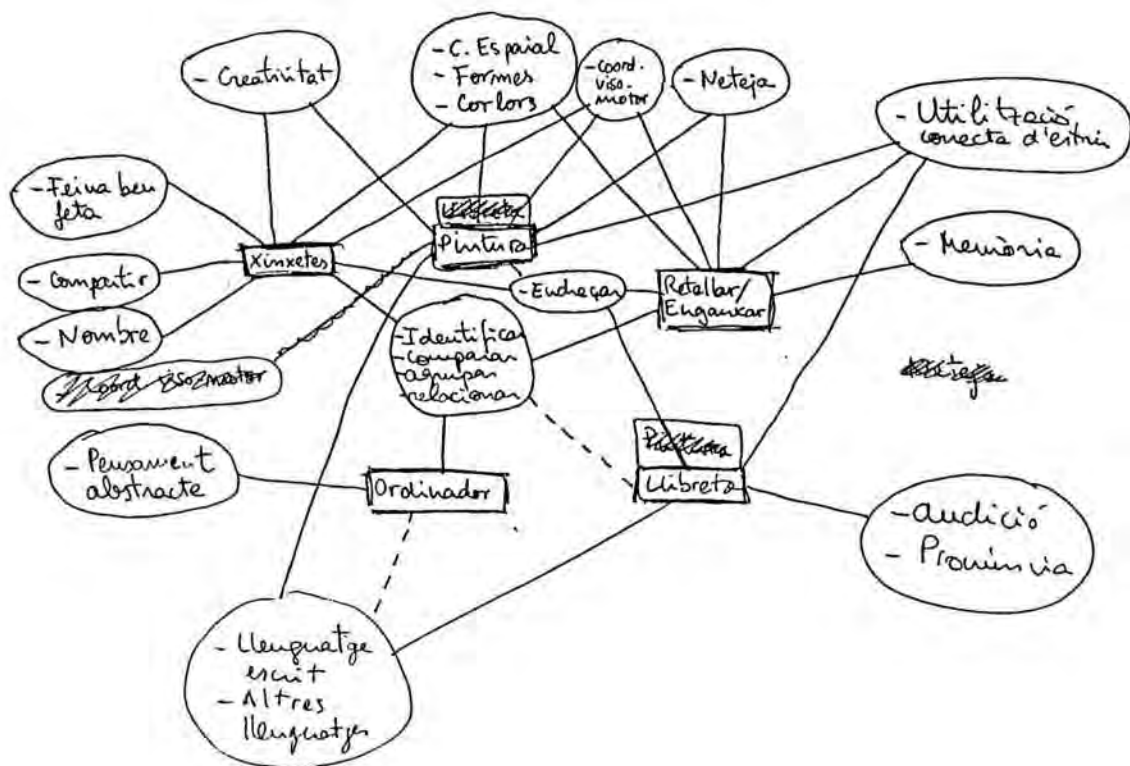
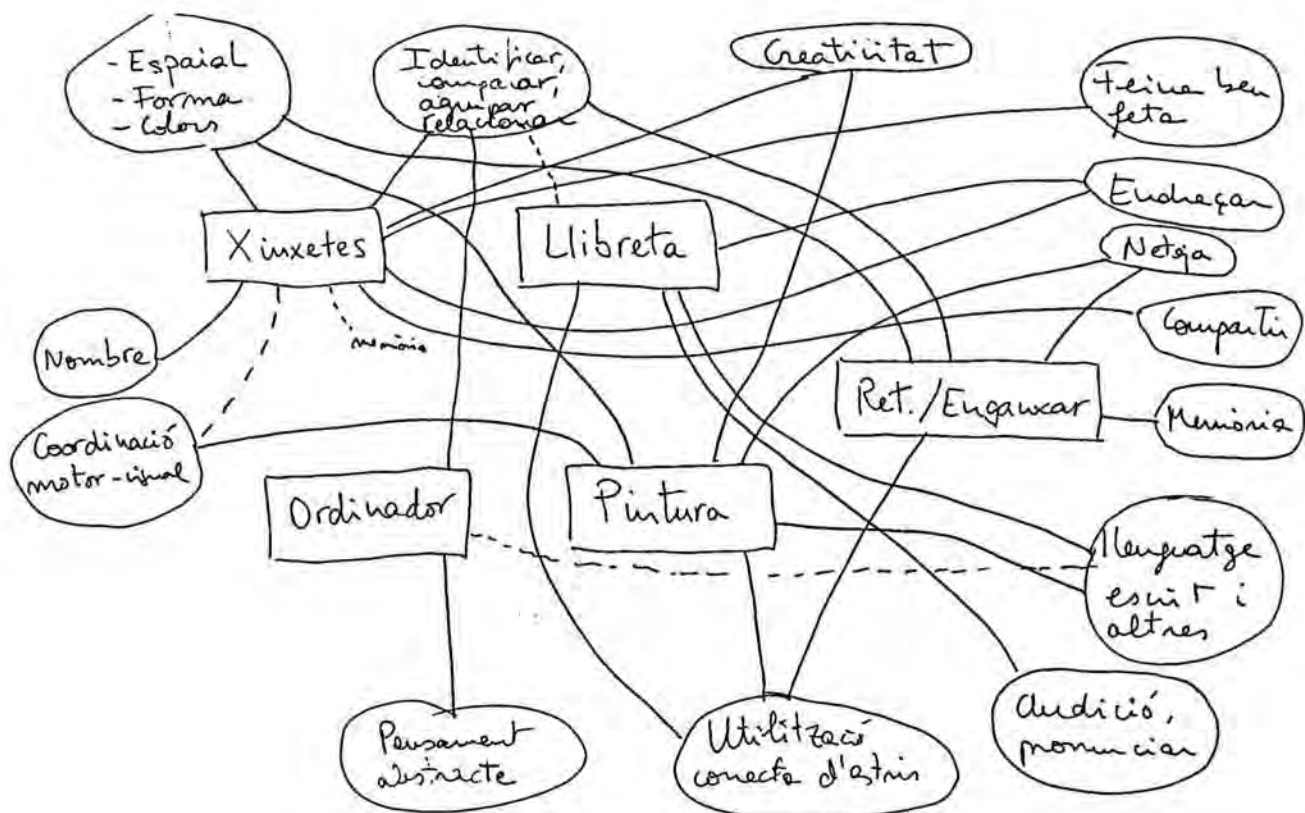
Controlar l'espai manipulatiu

Adquirir nocions espacials

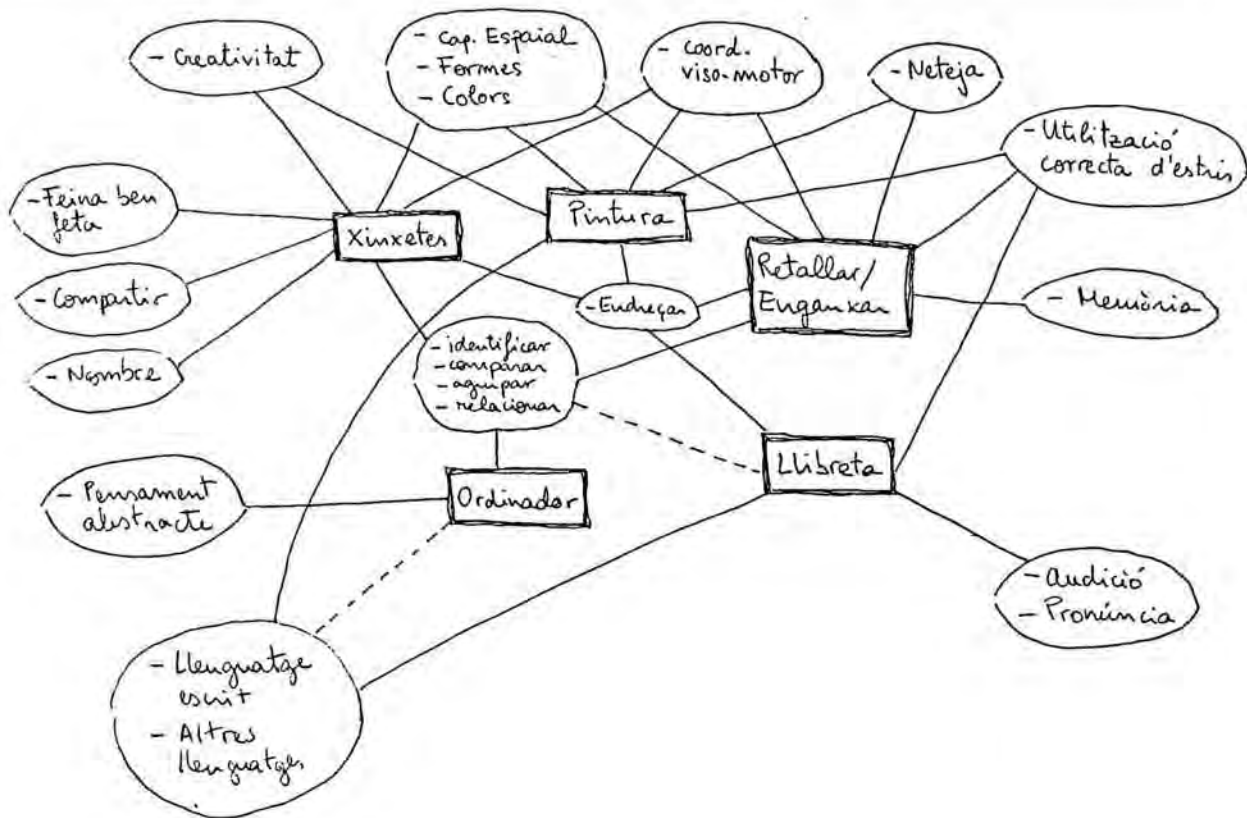
utilitzar la tècnica de retallar

utilitzar adequadament els estris.

Apliació d'hàbits de neteja i ordre i cura personal



Exemple d'anàlisi dels objectius de les programacions d'aula



ENDREÇAR	CREATIVITAT	CAP. ESPAIAL FORMES COLORS	COORD. VISO-MOTOR	NETEJA	UTILITZ. ESTRIS	LENGUATGES	IDENTIFICA COMPARAR AGRUPAR RELACIONAR
<input type="checkbox"/> Xinxetes	<input type="checkbox"/> Xinxetes	<input type="checkbox"/> Xinxetes	<input type="checkbox"/> Xinxetes				<input type="checkbox"/> Xinxetes
<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Pintura	<input type="checkbox"/> Pintura	
<input type="checkbox"/> Retall/Eng.		<input type="checkbox"/> Retall/Eng.	<input type="checkbox"/> Retall/Eng.	<input type="checkbox"/> Retall/Eng.	<input type="checkbox"/> Retall/Eng.		<input type="checkbox"/> Retall/Eng.
<input type="checkbox"/> Llibreta					<input type="checkbox"/> Llibreta	<input type="checkbox"/> Llibreta	<input type="checkbox"/> Llibreta
							<input type="checkbox"/> Ordinador

LLENGUATGE PLÀSTIC

Ja des de ben petits els nens i nenes s'expressen amb el moviment, el so, la paraula, el joc, la música i també amb la plàstica. Des dels inicis, el nen i les nenes es senten atrets pels colors i les formes i no tarden gaire a descobrir que ells i elles també poden crear.

La creativitat dels infants es produirà quan tinguin tota la llibertat per expressar-se, abocant les seues experiències i emocions i sentiments i comunicant-se a través d'un llenguatge plàstic.

La tasca dels adults ha de ser la d'orientar als infants perquè sàpiguen utilitzar aquesta llibertat.

Objectiu: Creativitat, imaginació, plàsticitat, personalitat...

RACONS

Pintura → Objectius:

- Desenvolupar el traç com a manifestació espontània.
- Aprendre a fer servir els estris.
- Reconèixer els colors.
- Iniciar-se en l'experimentació i utilització del color.
- Iniciar-se en la comprensió de l'espai traslladat al pla.

Xinxetes → Objectius:

- Recerca del ritme.
- Trobar ritmes amb formes i colors.
- Ritmes cada vegada més complicats.

Casa de nines → Objectius:

- Joc simbòlic.
- Joc d'imitació.
- Socialització: organització, rols, conversa.

Construccions → Objectius:

- Joc simbòlic.
- Experimentació i investigació.
- Distribució en l'espai.
- Domini i coordinació del gest: equilibri.
- Volums.

- Jocs educatius → Objectius: Fomentar l'atenció:
- Desenvolupar la percepció.
 - Organització de l'espai.
 - Reconeixement de imatges.
 - Organització del temps.
 - Aprendre a jugar en grup.
 - Aprendre a respectar les regles del joc.

- Creativitat →
- Desenvolupament del gust gràfic.
 - Us lliure del color.
 - ~~Rec~~ Esquinçar i retallar paper.
 - Coordinació viso-manual.
 - Desenvolupament de la percepció.
 - Discriminació: que agrada, que ~~est~~ combina.
 - ~~Ordre i neteja del~~

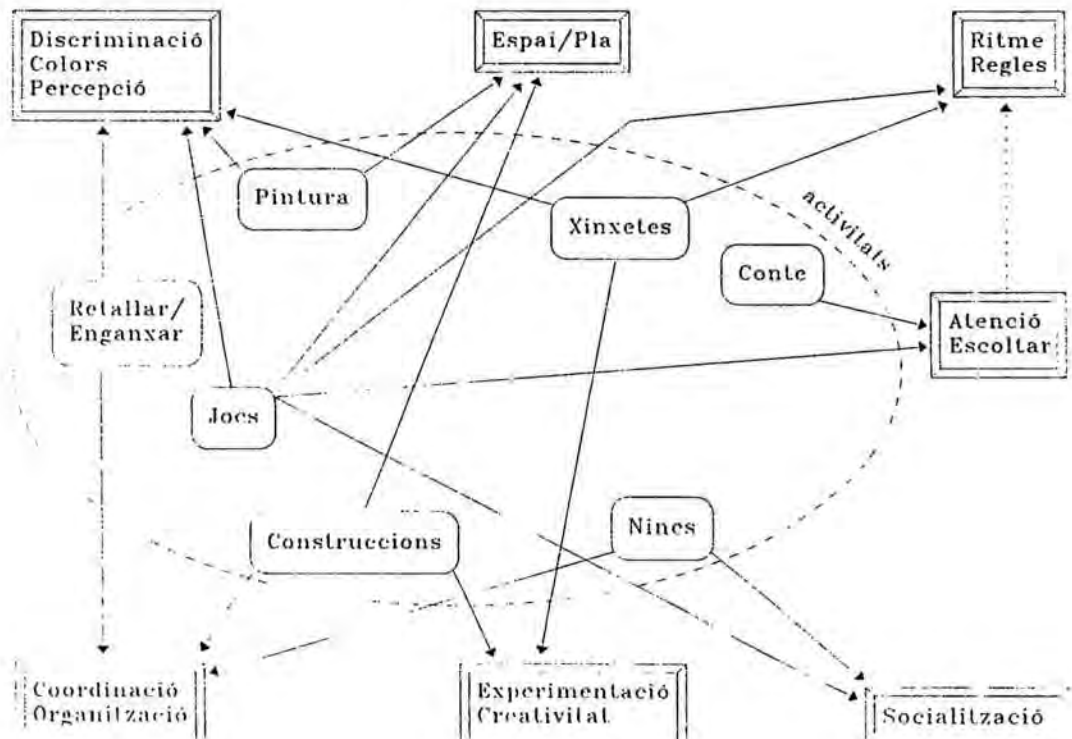
~~Ordre i neteja del~~

EL CONTE

- Objectius:
- Plaer per la imatge. (Reconeixement de imatges)
 - Gust per la lectura. (Fomentar el desig de llegir)
 - Aprendre de les pròpies fonts.
 - Adquisició de la noció de misatge.
 - Gust per escoltar (parar atenció).

Objectiu comú en totes les activitats: Ordre i neteja del material

Pintura	Xinxetes	Nines	Construc.	Jocs	Creat.	Conte			
<input type="checkbox"/> Percepció	<input type="checkbox"/> Percepció	<input type="checkbox"/> Percepció	<input type="checkbox"/> Percepció	<input type="checkbox"/> Percepció	<input type="checkbox"/> Percepció	<input type="checkbox"/> Percepció	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Espai	<input type="checkbox"/> Espai	<input type="checkbox"/> Espai	<input type="checkbox"/> Espai	<input type="checkbox"/> Espai	<input type="checkbox"/> Espai	<input type="checkbox"/> Espai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Regles	<input type="checkbox"/> Regles	<input type="checkbox"/> Regles	<input type="checkbox"/> Regles	<input type="checkbox"/> Regles	<input type="checkbox"/> Regles	<input type="checkbox"/> Regles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Atenció	<input type="checkbox"/> Atenció	<input type="checkbox"/> Atenció	<input type="checkbox"/> Atenció	<input type="checkbox"/> Atenció	<input type="checkbox"/> Atenció	<input type="checkbox"/> Atenció	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Socialit.	<input type="checkbox"/> Socialit.	<input type="checkbox"/> Socialit.	<input type="checkbox"/> Socialit.	<input type="checkbox"/> Socialit.	<input type="checkbox"/> Socialit.	<input type="checkbox"/> Socialit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Experim.	<input type="checkbox"/> Experim.	<input type="checkbox"/> Experim.	<input type="checkbox"/> Experim.	<input type="checkbox"/> Experim.	<input type="checkbox"/> Experim.	<input type="checkbox"/> Experim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Coord.	<input type="checkbox"/> Coord.	<input type="checkbox"/> Coord.	<input type="checkbox"/> Coord.	<input type="checkbox"/> Coord.	<input type="checkbox"/> Coord.	<input type="checkbox"/> Coord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Annex V. Exemple de codificació d'un fragment d'un document

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 3.0.4 GUI.

Licensee: .

PROJECT: TESI, User Francesc Martínez, 12:59, 31 Dec, 1999.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 12-Acta sessió 01: 13-10-94

+++ Retrieval for this document: 8 units out of 14, = 57%

++ Text units 1-8:

MEMO (Anotacions)	Unitat de text i CATEGORIES
La cap d'estudis proposa que aquesta sessió es dediqui a acordar "democràticament" què es tractarà en les sessions de formació permanent.	1 Objecte de la sessió: Planificar l'espai de formació que tenim assignat. (1 1 1 3) /TÒPIC/FONAMENTS/ORIENTCONC/SOCIOCRIT (1 1 3 2) /TÒPIC/FONAMENTS/CONTEXT/POSTMODERN (1 2 1 2) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/AUTONOMIA (1 3 2 2 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/CULTURA/ COL-LABORATIVA
La formadora fa una proposta d'organització de les sessions d'acord amb dos criteris: un de més tècnic amb l'aportació d'un expert per satisfer la demanda de les mestres, i un de més socio-crític basat en la consolidació de projectes de centre.	2 Formadora: Seria interessant acabar els projectes ja iniciats abans d'iniciar-ne un de nou. Per a la demanda de formació en llengua es poden oferir unes sessions puntuals on vingui una persona experta, però sense considerar-ho un nou projecte. L'any passat es van estudiar detingudament els apartats dels informes que s'entreguen als pares; també es va treballar la relació família-escola i l'avaluació dels racons. (1 1 1 1) /TÒPIC/FONAMENTS/ORIENTCONC/TÈCNICA (1 3 2 1 2) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/TIPUSCANVI- 2nORDRE (1 3 2 2 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/CULTURA/ COL-LABORATIVA (1 3 2 2 4) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/DEMANDA (1 3 3 3) /TÒPIC/FORMCENTRES/AGENT/ASSESSOR

MEMO (Anotacions)	Unitat de text i CATEGORIES
<p>Una mestra reflexiona sobre la seva situació i la manca de temps per expressar el seu desacord amb la proposta de la formadora.</p>	<p>3 Immaculada: Amb la feina diària no tenim temps per pensar en els informes.</p> <p>(1 2 1 3 1) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ/SITUACIÓ (1 3 2 2 1 2) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/ACTITUD/D ESFAVORABLE (1 3 2 2 2) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/ TEMPS (1 3 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/AGENT/PROFESSORAT</p>
<p>La cap d'estudis argumenta la proposta de la formadora i reflexiona sobre la situació de manca de coherència entre el que es treballa i el que s'avalua.</p>	<p>4 Maria: El que vam veure l'any passat és que els informes avaluaven aspectes que nosaltres no ens havíem proposat treballar a les aules. Està clar que hem d'avaluar el que ens proposat d'ensenyar.</p> <p>(1 2 1 3 1) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ/SITUACIÓ (1 2 1 3 3) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ/SUPÒSIT (1 3 3 2) /TÒPIC/FORMCENTRES/AGENT/EQUIP DIRECTIU</p>
<p>La mestra reflexiona sobre la proposta de la formadora i la cap d'estudis i argumenta una necessitat prèvia.</p>	<p>5 Immaculada: Per saber què hem d'avaluar hem de tenir clar abans els objectius i per això cal que sapiguem com és l'infant que aprèn i què és aprendre, etc.</p> <p>(1 2 1 3 3) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ/SUPÒSIT (1 3 2 2 4) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/DEMANDA (1 3 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/AGENT/PROFESSORAT</p>

MEMO (Anotacions)	Unitat de text i CATEGORIES
<p>La formadora sembla reconèixer la necessitat expressada per la mestra i proposa una reformulació de la demanda argumentant que les mestres tenen prou autonomia per decidir sobre els objectius.</p>	<p>6 Formadora: Bé, els objectius estan molt ben definits per la Reforma, no cal que ens els inventem de nou, però sí que hem de decidir quins són els adequats a la nostra realitat.</p> <p>(1 2 1 2) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/AUTONOMIA (1 2 1 3 1) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ/SITUACIÓ (1 3 2 2 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/CULTURA/ COL-LABORATIVA (1 3 3 3) /TÒPIC/FORMCENTRES/AGENT/ASSESSOR</p>
<p>El clima col·laboratiu que es crea al llarg de la sessió afavoreix que una altra mestra faci una aportació reflexionant sobre el que és més necessari.</p>	<p>7 Verònica: El "com" és el menys important. Allò important és decidir què és el que realment vull que aprenguin.</p> <p>(1 2 1 3 3) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ/SUPÒSIT (1 3 2 2 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/CULTURA/ COL-LABORATIVA (1 3 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/AGENT/PROFESSORAT</p>
<p>La formadora potencia una forma de treballar col·laborativa posant l'èmfasi en la reflexió i discussió en grup per prendre decisions col·lectives, ho argumenta amb la situació lligada a la pràctica que tenen les mestres.</p>	<p>8 Formadora: Els mestres estem molt lligats a la pràctica, ens calen uns espais de reflexió i discussió on puguem prendre perspectiva, parlar i decidir sobre aquestes coses que ens preocupen.</p> <p>(1 2 1 1 2) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/ELEMENT/AUTONOMIA (1 2 3) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ (1 2 3 1) /TÒPIC/DESENVPROF/PROFESSIONALITAT/REFLEXIÓ/SITUACIÓ (1 3 2 2 3 1) /TÒPIC/FORMCENTRES/CANVI-MILLORA/CONDICIONANT/CULTURA/ COL-LABORATIVA (1 3 3 3) /TÒPIC/FORMCENTRES/AGENT/ASSESSOR</p>

Annex VI. Exemples de fragments d'entrevista que tracten la problematització de l'avaluació

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 3.0.4 GUI.

[M: Mestra - E: Entrevistador (assessor)]

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 22-Entrevista Mestra P5

++ Text units 2-3:

2 M: si tot és avaluació... (afirmació de l'entrevistador)

3 E: al mateix temps, si ens dóna temps i també, si vols, també podríem anar insertant... podries anar comentant què és el que et vindria millor que pogués col·laborar jo, sobre l'avaluació... doncs que em diguessis: doncs mira, podríem necessitar aquest tipus d'instrument o com fer... buscar..., és a dir, necessitats que tu creguis que podria anar bé, si t'han sortit, a través de l'entrevista, doncs vas dient...

++ Text units 138-140:

138 M: per quan vinguin les mares, diguéssim?

139 E: l'any passat va ser, vull dir, aprofitant que jo estava aquí, doncs aquest any que està Francesc que treballi una mica en aquest instrument, no?... doncs ara aprofitant que estic jo, no sé si voldries... això, aprofitar-me per algo, t'ho dic per anar-me planificant, clar si m'ho dius la setmana abans, dius: mira, la setmana que vinent m'agradaria tenir això, faria el possible, però ja que estic aquí...

140 M: no he pensat res, la veritat.

++ Text units 161-163:

161 E: ens hem de quedar.. no sé... una estoneta un dia per dir: doncs mira, en aquestes tres primeres sessions que es fixin [les mares] en això i això, que en principi serà el que més els surt més, però cap al final variarem perquè es fixin en altres coses...

162 M: això seria una cosa que... doncs, inclús per elles seria més feina, a veure, més feina no ho dic de que treballin més, però de que vinguin a

fer algo i que vegin la utilitat del que estan fent (afirmacions de l'entrevistador) és el que se m'acut que podríem fer.

163 E: jo crec que és bona idea, a més plantejar-ho això abans de que... o al principi de començar, no al final que els hi passes un qüestionari o vas preguntant a les mares sense haver dit, en les sis setmanes que vindran, si ho dius al principi el que després les preguntaràs... faràs pensar... mira et farem pensar sobre això i això... no hi cauen segurament, a mi em sembla bona idea, si ho vols tirar endavant...

++ Text units 168-169:

168 M: jo per exemple en els racons tinc uns objectius, no? per cada racó, doncs per a mi em sembla que està bé, però... veure si elles [les mares] han vist que realment fent aquesta activitat això s'aconsegueix o veuen que no, o veuen que és més del que nosaltres ens havien plantejat, no?... anar recollint una mica, els objectius que tinc i veure si s'adapten o no... i com veuen els nanos... no sé

169 E: de fet... jo ho trobo preciós... que aprofitar aquest projecte de les mares i col·locar-nos una mica més en observació a part de l'activitat, ho trobo molt bé...

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: 25-Entrevista Mestra P3

++ Text units 5-6:

- 5 E: [...] Jo et vaig dient uns temes i tu em vas
dient la teva opinió, el que en penses, quins problemes hi veus i també
si vols anar pensant què és en el que t'agradaria més que t'ajudés...
potser pensant en el que vam parlar l'altra dia del projecte de "Mares a
l'aula", però bé tu mateixa, estic obert completament... Bé, doncs...
Potser podríem començar per si podries explicar una mica els
condicionaments de l'escola que et faciliten o dificulten la tasca
d'avaluació.
- 6 M: Home respecte a l'avaluació no he trobat cap condicionament perquè un
cop a dintre de la classe fas molt el que et va bé a nivell no solament
d'avaluació sinó a nivell de tot ho fas tal com ho veus, com ho sents o
com penses... No he trobat cap condicionament.

++ Text units 77-79:

- 77 E: no, no... seria com si diguéssim, que les mares fan una avaluació de
la sessió i és com una valoració (...) però si tinguéssim un instrument
d'avaluació de la sessió de cada mare per després... i que després
serviria per parlar-ho més endavant.
- 78 M: seria com una mica de guia de com... de què es vol parlar...
- 79 E: exacte, però tampoc en aquell sentit de dir... (afirmació de la
mestra)... coses amb les que es poden fixar per... sense cap esquema i
igual la conversa deriva al problema que té el seu fill allà que...

++ Text units 91-93:

- 91 E: si et sembla be jo estic disposat a fer una proposta doncs hem de tenir unes
xerrades per pensar una miqueta més... (...)
- 92 M: no i a més està bé perquè és que a més a més aprofitem la relació
amb els pares per treballar una cosa que realment ens interessa com és
l'avaluació.
- 93 E: a més a més té la seva gràcia afegida que és un dels sentiments que

teniu, una mica de malestar de l'avaluació és això que després has d'entregar als pares, a més a més... vull dir, no vull que s'emportin aquesta imatge del seu fill si poso això en el informe o no vull per passi això... sinó que a més a més té aquest... de que aprofitarem la relació família-escola per donar una avaluació o perquè ells mateixos facin l'avaluació de lo que veuen a l'aula.

Índex de figures

Figura 1. Diversos nivells del discurs sobre la formació permanent del professorat.	21
Figura 2. Aspectes previs a la formació permanent del professorat.	24
Figura 3. Principis de la modernitat i de la posmodernitat. Adaptat de Hargreaves (1998).	31
Figura 4. Trets diferenciadors entre els paradigmes sobre aspectes relacionats amb l'educació.	36
Figura 5. Comparació entre els estadis formatius i els professionals.	42
Figura 6. Percentatges de professorat femení a l'Ed. Infantil -sector públic-	48
Figura 7. Resum dels models professionals. Basat en Pereyra (1988).	52
Figura 8. Trets distintius entre professionalitat restringida i desenvolupada. Hoyle (1974).	56
Figura 9. Comparació entre models de formació del professorat (adaptat de Rodríguez Romero, 1996).	72
Figura 10. Síntesi del model de formació basat en la indagació. Latorre (1994).	77
Figura 11. Model sinèrgic-pentagonal de formació del professorat (Fernández Pérez, 1988).	79
Figura 12. Síntesi de les modalitats de formació permanent. Basat en SGFP/MEC (1994) i SGFP/Generalitat de Catalunya (1997).	80
Figura 13. Síntesi de les modalitats de formació permanent. Basat en SGFP/Generalitat de Catalunya (1997).	82
Figura 14. Claus de qualitat del perfeccionament i prioritats del Pla de Formació Permanent de la Generalitat de Catalunya.	83
Figura 15. Referents per a un model d'assessorament. Adaptat d'Escudero (1992).	87
Figura 16. Síntesi dels principis fonamentals en què es basa la Formació en Centres.	99
Figura 17. Síntesi de les aportacions conceptuals als orígens de la Formació en Centres.	105
Figura 18. Interrelació entre recerca educativa, canvi i desenvolupament professional del professorat.	109
Figura 19. Actituds del professorat en processos de Formació en Centres. Granado (1997).	116
Figura 20. Diferències entre cultures col·laboratives i col·legialitat artificial. Hargreaves (1998).	122
Figura 21. Qüestions relacionades amb el professorat i el canvi o millora educativa.	124
Figura 22. Síntesi del discurs de la ciència social interpretativa. Basada en Carr i Kemmis (1988).	127
Figura 23. Síntesi del discurs de la ciència social crítica. Basada en Carr i Kemmis (1988).	127
Figura 24. Esquema entorn a la formació del professorat i el desenvolupament institucional.	133

Figura 25. Xarxa de relacions entre elements relacionats amb la millora educativa.	136
Figura 26. Funcions de l'assessor. Adaptat de Louis <i>et al</i> (1985).	144
Figura 27. El canvi de formador a facilitador (Granado, 1997: 72).	145
Figura 28. Fases del model de procés com a estratègia per a la Investigació-Acció en la Formació en Centres. Granado (1997).	150
Figura 29. Tipus d'avaluació segons el model CIPP (adaptat de Stufflebeam i Shinkfield, 1993). . .	158
Figura 30. Criteris d'avaluació de programes de desenvolupament professional (Fenstermacher i Berliner, 1985).	160
Figura 31. Arbre jeràrquic deductiu de categories per a analitzar la realitat.	164
Figura 32. Síntesi del procés de l'estudi de cas (basada en Stake, 1998).	176
Figura 33. Criteris i estratègies de la metodologia constructivista/qualitativa (adaptat de Latorre, Del Rincón i Arnal (1996).	178
Figura 34. Representació esquemàtica de les preguntes de la recerca.	187
Figura 35. Relació de documents utilitzats en l'estudi de cas.	198
Figura 36. Triangulació efectuada en cadascun dels apartats de l'informe del cas.	202
Figura 37. Exemple d'anotació realitzada sobre una unitat de text d'un document.	203
Figura 38. Arbre jeràrquic deductiu-inductiu de categories.	205
Figura 39. Apartats de l'informe escolar de l'escola Forja.	214
Figura 40. Distribució de la sala on tenien lloc les sessions de formació.	219
Figura 41. Guió-proposta de preguntes de les entrevistes en profunditat.	223
Figura 42. Temes sobre els quals s'ha reflexionat al llarg de la formació permanent.	231
Figura 43. Exemple de reflexió poc argumentada.	232
Figura 44. Exemple de reflexió en col·lectivitat.	233
Figura 45. Avaluació de la formació i del projecte de relació família-escola.	237
Figura 46. Diferències entre la formació de la primera fase i la de la segona fase.	240
Figura 47. Síntesi de l'evolució de la pràctica i l'actitud d'una mestra.	244
Figura 48. Periodicitat de la Formació en Centres.	245
Figura 49. Representació global de les conclusions del cas.	256
Figura 50. Quantitat d'activitats per tipus, nivell i curs.	302
Figura 51. Evolució de la formació permanent per tipus d'activitat i curs.	303
Figura 52. Evolució de les temàtiques dels assessoraments ordenades per freqüència total.	305